

Maria Fernanda Pinho de Oliveira Alves

Portfolio na Educação Pré-Escolar – uma abordagem supervisiva de
investigação, acção, formação



Universidade Portucalense
PORTO 2007

Maria Fernanda Pinho de Oliveira Alves

Portfolio na Educação Pré-Escolar – uma abordagem supervisiva de
investigação, acção, formação.

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Supervisão e Coordenação da
Educação, na Área de Especialização Pedagógica, à Universidade Portucalense Infante D.
Henrique.

Orientadora: Professora Doutora Maria José Cardoso Monteiro de
Sá – Correia

Universidade Portucalense
PORTO 2007

AGRADECIMENTOS

O trabalho que se apresenta para apreciação, constitui uma dinâmica de um processo de construção continuada e cooperada de práticas alternativas de avaliação, com diferentes protagonistas que contribuíram para o desenrolar do *Portfolio na Educação Pré-Escolar – uma abordagem supervisiva de investigação, acção, formação*.

Neste processo, quero agradecer à Professora Doutora Maria José de Sá Correia, pela disponibilidade manifestada, pela compreensão e carinho, pela persistência nos momentos bons e menos bons, pela partilha de saberes, enfim por todo este apoio. Jamais poderei retribuir aquilo que me vai na alma.

Ao Professor Doutor Paulo Delgado, Coordenador do Mestrado, à Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, à Professora Doutora Avelina Rainho à Professora Doutora Margarida Alice Carvalho, ao Professor Doutor Reis Lima, e à Professora Doutora Maria Lúcia Oliveira expresso a minha gratidão.

Às crianças do meu jardim-de-infância, nomeadamente à Estela, Ana Sofia e Joana, pelo seu crescimento e valorização pessoal, pela construção empenhada e dedicada do seu *portfolio* que serviu de apoio a este estudo e também pela participação activa, criativa e colaborativa no Projecto Interact – quadros interactivos na sala de aula.

Ao Centro de Formação de Entre Paiva e Caima, pelo apoio, disponibilidade demonstrada e sobretudo por ter acreditado em mim e nas potencialidades de uma avaliação alternativa e autêntica direccionada para uma formação de educadoras de infância.

Ao grupo de educadoras de infância do Agrupamento Vertical de Escolas Búzio, pela forma entusiasta como manifestaram o seu desejo e colaboração em participar nesta formação e essencialmente por acreditar no meu trabalho de investigação.

À empresa PROMETHEAN pela disponibilidade e interesse manifestado na colocação do quadro interactivo para apresentação deste estudo e sem esquecer ao professor José Paulo, coordenador deste projecto pela sua dedicação e compreensão. Quero também manifestar a minha gratidão ao Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas Dairas por me ter convidado a integrar neste projecto inovador. Ao Centro de Competência

Nónio – Século XXI da Universidade de Aveiro pela forma simpática e interessada que se apresentaram no jardim de infância, apoiando-me de uma forma incondicional, quer no Projecto Interact como também na implementação dos *portfolios* .

Aos meus colegas do Mestrado que também contribuíram para este percurso.

À minha mãe, pelos momentos de convívio que lhe retirei de uma forma compreensiva, talvez!

Aos meus amigos que sempre estiveram ao meu lado apoiando-me em todos os momentos.

Às minhas filhas, de uma forma muito especial e carinhosa pois se não fosse por elas não estaria nesta posição.

Ao meu marido, que jamais encontro palavras para lhe agradecer, devo-lhe tudo o que sou, serviu-me a sua imensa compreensão, apoio moral e incentivos constantes nos bons e maus momentos e as horas de espera...

É devido um agradecimento a todos aqueles que directa ou indirectamente, contribuíram para que este trabalho se tornasse possível.

O meu muito obrigado!

Ao meu marido,
O seu Entusiasmo é a força maior...é contagiante!

Resumo

A evolução que gradualmente se tem vindo a sentir, ao longo dos tempos, relativamente à avaliação começa a ter um novo rumo com objectivos que marcam a diferença – desenvolver competências.

Existe um envolvimento consciente e assumido na realização das tarefas. Neste processo só aprende quem quer aprender. Exige-se que o aluno seja persistente, responsável para ultrapassar as dificuldades que eventualmente possam surgir. Na elaboração do *portfolio* o aluno é encorajado a reflectir e a estabelecer objectivos, comprometendo também os pais nesta avaliação por meio de diferentes e variadas comunicações. O *portfolio* é considerado como estratégia de avaliação. Esta pressupõe uma concepção da aprendizagem num processo supervisivo, quer a nível das crianças do pré-escolar quer a nível da formação de educadores de infância - processo contínuo de mudança e sempre a evoluir. A supervisão visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais – professores que supervisionam e gerem o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos

No nosso estudo, adoptou-se a estratégia investigativa de estudo de caso, com uma amostra de caso de três crianças de 5 anos de idade, aleatoriamente escolhidas e também a formação de educadoras de infância inscritos numa Oficina de Formação. A estratégia investigativa adoptada foi de cariz colaborativo na sua recolha de pesquisa bibliográfica adoptada ao contexto na feitura de materiais de apoio e de observação, com relevância para a construção de um *portfolio* avaliativo de criança, por formanda a apresentar como requisito final.

Palavras-chaves: Portfolio, aprendizagem, competência, avaliação, interpretação, supervisão, formação.

Abstract

The evolution that gradually have been felling at the times, relatively to evaluation starts to have a new course with objectives that make the difference – developing competences.

There is a conscious involving and assumed in the achievement of tasks. In this process, only learn who wants to learn. Its requires that student be persistent, responsible to cross his difficulties that eventually could appear. In portfolio's elaboration, the student is encouraged to reflect and establish goals, compromising also the parents in this evaluation in different and variety communications. Portfolio is considered as a evaluation strategy. This supposes a learning conception in a supervise process, in a level of pre-school children or in a level of teachers formation – continued changing process and always increase. The supervision shows the development and learning of the professionals – teachers that supervised and managed the development and learning of their students.

In our study, we adopted an investigate strategy in order to study the case, the sample of case had three children of five years old, aleatory chosen and also the formation of pre-school teachers enrolled in a Formation Office.

The investigative strategy adopted had a collaborated aspect in its recovery of bibliographical research adopted to context in the work of materials of support and observation with the out – standing of the construction of the child evaluated portfolio, by the student who presents it as a final requisite.

Key- words: Portfolio, learning, competence, evaluation, interpretation, supervision, formation.

Siglas e Abreviaturas

CCPFC/ACC – Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua

CIPP – Context, Input, Processo, Produto

DEB/ ME – Direcção Ensino Básico/ Ministério de Educação

DES - Department for Education and Science

DREN – Direcção Regional Educação Norte

GEDEI – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância

NAYEC – National Association for the Education of Young Children

NAECS – National Association of Early Childhood Specialists

MEM – Movimento da Escola Moderna

SDE – State Departments of Education

SCAA – School Curriculum and Assessment Authority

O.C.D.E.– Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Ciência e Cultura

Sumário

Introdução, p.14

Parte I – Enquadramento teórico

Capítulo 1 – Da Avaliação tradicional à avaliação ecológica, p.26

- 1.1 A Avaliação no Ensino, p.26
- 1.2 Influência dos modelos de avaliação no ensino, p.28
- 1.3 Avaliação formativa versus sumativa, p.30
- 1.4 Avaliação autêntica ou alternativa, p.32
- 1.5 Avaliação alternativa na educação pré-escolar, p.34
- 1.6 O processo de avaliação – três fases, p.39
- 1.7 Modelos curriculares utilizados no Projecto Infância, p.42
 - 1.7.1 Fases do Projecto de Infância na formação – enquadramento histórico, p.43
- 1.8 Princípios de um modelo ecológico de avaliação, p.45
- 1.9 *Portfolio*: processo de crescimento, aprendizagem e desenvolvimento, p.47
 - 1.9.1 *Portfolio* como instrumento e estratégia de avaliação alternativa, p.49
 - 1.9.2 Desenvolvimento de competências, p.52
 - 1.9.3 Abordagem do ensino por competências, p.53

Capítulo 2 - Para uma ecologia do desenvolvimento profissional dos educadores de infância, p.57

- 2.1 A formação de educadores de infância, p.57
- 2.2 Supervisão – enquadramento histórico, p.59
- 2.3 Da supervisão – o desenvolvimento pessoal e profissional e os contextos de intervenção, p.61
 - 2.3.1 O âmbito de supervisão e suas características, p.63

- 2.3.2 Prática pedagógica – chave da formação de educadores, p.66
- 2.3.3 A formação contínua e o desenvolvimento profissional, p.71
- 2.3.4 Profissionalidade docente e formação, p.73
- 2.3.5 Modelos de desenvolvimento profissional baseado... em projectos –
Projecto Interact – Quadros interactivos na sala de aula, p.76
- 2.3.6 A ecologia do desenvolvimento profissional, p.82

Parte II - Investigação Empírica

Capítulo 3 – Metodologia, p.86

- 3.1 – Práticas alternativas de avaliação através da formação e da realização de *Portfolio*, p.86
- 3.2 A necessidade da formação, p.87
- 3.3 Pergunta de partida, p. 89
- 3.4 Objectivos de investigação, p.89
- 3.5 Estratégias de investigação I : O estudo de caso, p.91
 - 3.5.1 Contextualização do estudo de caso, p.92
 - 3.5.2 Caracterização geográfica e sócio-económica do contexto escolar, p.93
 - 3.5.2.1 A amostra – caracterização do grupo, p.94
 - 3.5.3 Recolha de dados / informação, p.98
- 3.6 Estratégia de investigação II – a formação em contexto institucional, p.99
- 3.7 Materiais e procedimentos de recolha de informação – Estudo de caso, p.105
- 3.8 Materiais e procedimentos de recolha de informação na Oficina de Formação, p.109

Capítulo 4 – Apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos, p.112

- 4.1 Receptividade das crianças e pais para a utilização do *portfolio*, p.112
- 4.2 Análise dos dados do estudo de caso, p.116
- 4.3 Os *portfolios* das crianças, p.119

4.3.1 Análise e interpretação dos *portfolios* segundo as áreas de conteúdo,
p.120

Capítulo 5 – Apresentação, análise e interpretação dos dados da Oficina de
Formação, p.175

5.1 Enquadramento da Formação, p.175

5.2 Análise de conteúdos dos documentos dos formandos, p. 177

5.3 Interpretação dos dados obtidos na Formação, p.193

Conclusões, p.198

Bibliografia, p. 208

Anexos, p.216

Lista de quadros

Quadro 1 – Caracterização geográfica e sócio - económico, p. 95

Quadro 2 - Caracterização das formandas, p.102

Lista das figuras

Figura 1 – V heurístico de Gowin, p. 90

Introdução

Em Portugal, nem sempre se considerou a avaliação, em educação de infância como uma dimensão pedagógica relevante. As educadoras não avaliavam de forma sistemática, e também não era habitual os pais solicitarem às educadoras os resultados do processo de aprendizagem. Basicamente, trocavam conversas informais quando os pais iam levar os filhos ao jardim-de-infância e estas conversas eram muito frequentes. De facto, eram consideradas suficientes quer pelos educadores quer pelos pais.

Hoje mesmo, os educadores de infância deparam-se com grandes problemas em como avaliar: observar e registar as aprendizagens das crianças, as suas dificuldades, progressões e necessidades. Sem dúvida que, sentem dificuldade em avaliar pois não obtiveram qualquer formação nesse sentido, acrescido a outro factor, o elevado número de crianças a seu cargo.

Em 1997, o Ministério da Educação fez publicar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar pública onde está reflectida a importância atribuída ao processo educativo. Estas orientações “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (1997,p.13).

Em Portugal, a aprovação da Lei -Quadro da Educação Pré -Escolar (Decreto-Lei nº5, de 10/02/97), e do Programa de Expansão e Desenvolvimento (Decreto-Lei nº 147, de 11/06/97), estabelece como princípio geral

“Educação Pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar a acção da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997,p. 15).

Estes normativos são como uma referência sem carácter prescritivo, destinadas às educadoras de infância, sublinham e valorizam a intencionalidade da acção educativa e referem um conjunto de etapas sucessivas no desenrolar do processo educativo: observação, planificação, acção, avaliação, comunicação e articulação.

Mais tarde, aparece um documento do MEU/DGEB, que solicita a todos os graus de ensino, nomeadamente ao pré-escolar, a elaboração de um projecto

educativo, que deverá ser objecto de avaliação contínua para posterior reformulação.

Contudo, verifica-se que, continua ainda a ser subvalorizada a prática da avaliação no jardim-de-infância ao nível de muitos currículos de formação inicial e até ao nível da prática profissional.

Outrora em 1994, surgiu nos jardins-de-infância da rede pública, um manual *Observação e Registo do Desenvolvimento da Criança*, do Ministério da Educação em que se afirma na página 11, a criança “...não pode dispensar a intervenção de «adultos estruturantes» que exerçam sobre ela um controle «firmemente tranquilizador», estabelecendo limites razoáveis e não paradoxais...”

Ora, esta prática da observação e registo, não muito usada pelos educadores de infância, requer alguma formação para desenvolver competências nesta área, até porque

“ Se a avaliação tiver como fim fornecer informação ao educador, ela tem de ser *formativa*. É uma parte diária e contínua do ciclo de ensino e aprendizagem, através do qual o educador observa aquilo que as crianças sabem, compreendem e conseguem fazer, de modo a planear o que elas precisam de saber e de fazer a seguir”. (Iram Siraj – Blatchford, 2004,p.35)

A avaliação na educação de infância pressupõe a apreciação da aprendizagem e dos progressos da criança através de muitos e variados meios ligados à actividade do dia a dia, dentro do jardim-de-infância (McAfee e Leong, 1997), sendo um deles apontado como a observação sistemática.

Surgem novas concepções da avaliação marcadas pelos pressupostos da avaliação alternativa (Gullo, 1994), baseadas nas perspectivas actuais sobre o modo como a criança aprende e se desenvolve que levam a uma nova compreensão do papel da criança na construção do conhecimento e que inspiram um novo e diferente olhar sobre a avaliação para favorecer o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança. É importante considerar o que a criança sabe e pode fazer para apoiar e suportar o processo de planificação e tomada de decisões da educadora com vista à construção de novas aprendizagens, “ Centrar-se em certificar competências adquiridas e antecipar o sucesso e o insucesso de cada aluno ou focar-se na regulação do processo de ensino - aprendizagem conduz a concepções e práticas muito diferenciadas de avaliação” (GEDEI, 2005,p.22).

Sendo assim, a avaliação alternativa dá a oportunidade para verificar o que a criança sabe como também contribui para favorecer o envolvimento da criança no seu processo de aprendizagem (SERVE) e implica os pais no processo educacional das crianças.

Mas é necessário promover novas estratégias de avaliação nos educadores de infância que permitam a tomada de decisões e mudanças. O uso do *portfolio* como estratégia de avaliação pode ser a grande mudança a realizar. (Shaklee, Barbour, Ambrose e Hansford, 1997).

Apesar da prática da avaliação ser subvalorizada no jardim-de-infância ao nível de muitos currículos de formação inicial e até ao nível da prática profissional, a investigadora/educadora/ autora deste trabalho utiliza a investigação – acção - formação com o propósito de responder aos problemas práticos e produzir conhecimentos na área de *portfolio* de avaliação e assim poder encaminhar para um processo mais amplo de recontextualização da pedagogia de infância. Comungando da mesma opinião autores, o *portfolio* é considerado uma estratégia de avaliação alternativa ajustada a crianças mais pequenas (Grubb e Courtney, 1996) com possibilidade de visualizar as múltiplas fontes de evidência e documentar o processo de aprendizagem da criança. Estas evidências, podem ser revisitadas por crianças e professores, para apreciarem as aquisições e a aprendizagem e identificarem e planearem as etapas seguintes do processo educacional. O *portfolio* demonstra assim os esforços, progressos e realizações da criança ao longo do tempo. O educador deve procurar criar um contexto que institua uma cultura de *portfolio* na sala de aula, incentivando processos de avaliação colaborativos (Benson, 1996).

As avaliações devem fornecer uma série de informações que vão influenciar o planeamento. Na fase de planeamento, antes de começar o processo de colecção de materiais e informação, cabe ao educador pensar na estrutura conceptual e na estrutura física do *portfolio*. As informações e evidências são organizadas por categorias, datadas e colocadas em sequência temporal de forma a reflectir sempre o trabalho ou a realização mais recente e poderem ser usadas para documentar os progressos da criança. 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 (Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e

Comunicação e os diferentes domínios, Área do Conhecimento do Mundo) e de competências genéricas ou transversais. Deve ajudar a criança a desenvolver as suas capacidades cognitivas, pessoais e sociais de interação e cooperação e de capacidades que relacionem conhecimentos, atitudes e valores na resolução de problemas de índole prática.

O próprio aluno pode realizar uma auto-avaliação sobre o seu trabalho e sobre possíveis dificuldades apresentadas, encontrando os meios que lhe permitirão atingir as metas definidas, “o momento de reflexão é um dos meios através dos quais encorajam as crianças a reflectir acerca das suas próprias experiências e a partilhar a avaliação” (Iram Siraj Blatchford, 2004,p. 39). Ao mesmo tempo construir o *portfolio* encoraja e desenvolve a auto-avaliação. A criança toma consciência das suas próprias aprendizagens e do seu desenvolvimento crescente na auto-avaliação.

Também no Projecto Infância a comunidade profissional tem de saber sustentar, debater e defender práticas de avaliação e assim fazer face à questão de avaliação apoiando a regulação do processo ensino/aprendizagem. Nesta perspectiva, a avaliação desafia qualquer profissional de educação e investigadores a compreender melhor o conceito e a desenvolver procedimentos que assegurem que todo o processo de aprendizagem é ao serviço da criança e do educador.

Consideramos que são estas profundas transformações nos sistemas educativos actuais para assim se poderem enfrentar estes desafios.

Neste contexto de mudança, com implicações ao nível da sociedade e da escola, a formação contínua de professores e o seu desenvolvimento profissional apresentam-se como uma mais valia e podem constituir-se um indicador da qualidade que se procura (Unesco, 1998).

Mas para que esta mudança se realize é fundamental não esquecer o professor que precisa de formação e suporte para a resolução de problemas no contexto educativo e que “...precisa de conhecimentos teóricos e aprendizagens conceptuais, mas igualmente de aprendizagens experienciais e contextuais” (Formosinho, J, 2002,p.12).

Pretende-se desenvolver uma acção intencionalmente reflexiva e que o profissional de formação possa fazer experiências, possa errar, ter consciência do erro e prosseguir para uma autonomia pedagógica. Essa reflexão “é um

dom que nos damos a nós mesmos” e é através da reflexão sobre a prática que “...se constrói o conhecimento sobre o contexto de intervenção, se compreende a prática desenvolvida por cada profissional e se adquire o conhecimento para orientar a acção futura, desde que sustentada numa análise activa, persistente e cuidadosa (Killion e Todnem, 1991,p.14, *apud* Sá-Chaves, 2000). Os professores também são supervisores em contextos diferentes. Segundo Giroux (1998) os professores e supervisores são “intelectuais transformadores” e considera-os líderes das comunidades aprendentes (*apud* Alarcão & Tavares, 2003,p149). Estes devem possuir conhecimento profundo da instituição de forma a “...provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar e organizar o pensamento e a acção do colectivo das pessoas individuais” (Ibidem). Deste modo, o objectivo principal da supervisão no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores implica reflexão, empenhamento, uma relação de inter ajuda e mútua colaboração.

Assim, a supervisão deve ser considerada ao nível da formação e desenvolvimento profissional dos elementos responsáveis pela educação (influenciadores da aprendizagem dos alunos) e ao nível do desenvolvimento das capacidades de organização e melhoria das condições de vida da escola.

Enxertos de registos escritos dos relatórios finais da prática pedagógica final de três estagiárias do Instituto Superior Jean Piaget, que foram supervisionadas pela educadora de infância e investigadora deste trabalho serão objecto de reflexão posterior, pois demonstram como se pode provocar mudança numa perspectiva de conhecimento “de como fazer” na prática pedagógica. A prática pedagógica é considerada uma peça chave da formação dos professores “...a sua supervisão é um requisito fundamental para a construção de qualidade das experiências educativas proporcionadas às crianças nos centros de educação de infância” (Oliveira Formosinho, 2002,p.95). Segundo os investigadores Joyce e Showers (1983) “O desenvolvimento profissional como modelo de formação constitui uma estratégia mais eficaz para a implementação de inovações no ensino”. Também, no mesmo âmbito apresenta-se um projecto, o Projecto Interact – Quadros Interactivos na Sala de Aula. Este projecto obedece a determinadas características e critérios definidos pelo Centro de Formação Entre Paiva e Vouga, em conjunto com os responsáveis das Escolas

e Agrupamentos. Os Quadros Interactivos apresentam uma mudança no processo de ensino e aprendizagem, em que o aluno assume um papel mais activo, participativo, criativo e colaborativo. Os trabalhos (flipcharts) podem ser guardados, enviados por e-mail e mais ainda podem ser vistos em simultâneo por toda a turma, debatidos, comentados e avaliados.

Ao longo desta investigação, procurar-se-á construir uma compreensão aprofundada relativamente a uma avaliação alternativa, relativa ao desenvolvimento de competências nas crianças de um jardim-de-infância. É um estudo de caso, que recorre a uma metodologia de investigação/ acção e formação.

Pretende-se que, o ensino seja centrado na criança. Ao longo deste processo gradual, a criança pode pensar - reflectir sobre os seus próprios progressos (auto - avaliação) e tomar decisões sobre os conteúdos inseridos nas diferentes áreas de conteúdo definidas nas Orientações Curriculares. Cabe, assim, à criança reflectir e ao educador observar os seus procedimentos com vista à sua interpretação e promover a participação de cada família através de estratégias de envolvimento familiar.

Além desta investigação centrada num Jardim-de-infância pretende-se implementar uma aprendizagem colaborativa, desenrolada no contexto da formação contínua, de um grupo de educadoras de infância, que tornará possível, espera-se, o desenvolvimento de uma visão partilhada, a construção de materiais de apoio e de observação capazes de possibilitar nas formandas a vontade de mudar processos e a capacidade de aceitar o desafio para a implementação do *portfolio*. Tal permite à investigadora apresentar testemunhos, experiências vivenciados pelas formandas e expressos nos relatórios finais da formação. Estes, de natureza diversificada, são histórias de vida ao nível profissional e serviram, sobretudo, para minimizar dificuldades em contexto de formação, e valorizar os seus efeitos, em contexto educativo. Esses mesmos relatos incluem depoimentos pessoais, referentes ao percurso profissional de cada educadora e manifestados como preocupações prementes. A construção de um *portfolio* avaliativo de criança aleatoriamente escolhido (cf. Anexo 11), por cada formanda e um relatório final, são os requisitos expressos para avaliação da acção.

Em suma, esta pesquisa pretende clarificar a finalidade e a necessidade de aprofundar formas de avaliação capazes de ajudar a apreciar o percurso de aprendizagem efectuado pela criança e providenciar informação para suportar a continuidade do processo educacional (Kelly, 1992).

Quanto à organização do presente estudo “ *Portfolios na Educação Pré-escolar – uma abordagem supervisiva de investigação, acção, formação*”, que dá o título a esta dissertação, divide-se em duas grandes partes: a primeira *Enquadramento Teórico* e a segunda *Investigação Empírica*.

O primeiro capítulo, *A Avaliação no Ensino* vai desde a avaliação tradicional à avaliação ecológica. Alguns dos modelos de avaliação que foram emergindo ao longo dos tempos são contextualizados e abordados, destaca-se em oposição ao tradicional o modelo ecológico de avaliação que segundo Bronfenbrenner (1979) propõe um modelo que privilegia as relações dinâmicas e recíprocas entre o indivíduo e o(s) seu(s) meio(s) (Bairrão,1995, *apud* Formosinho,2002,p.149).

Também são apresentados ainda, os conceitos de avaliação formativa e avaliação alternativa ou autêntica.

Ainda neste capítulo são abordados *Modelos curriculares utilizados no Projecto Infância* sendo o primeiro modelo a ser contextualizado o High – Scope. O seu currículo trata da relevância deste modelo para a realidade cultural e educacional portuguesa. As fontes curriculares deste Projecto Infância consistem na forma de trabalhar a autonomia da criança na construção do conhecimento inserida no contexto quer ao nível intelectual quer ao nível moral. O principal objectivo é a identificação e a contextualização de modelos de qualidade para a educação de infância. Processa-se ainda nos modelos curriculares a avaliação alternativa, de cariz ecológico. Começa pela observação contínua da criança individual, para obter informação que vai proporcionar ao educador conhecer cada criança. A avaliação da criança e os seus vários contextos (familiares, profissionais, comunitários e sociais) servem para descortinar culturas.

Continuando, este capítulo aprofunda a utilização do *portfolio* como estratégia de avaliação alternativa e as diversas fases e momentos no processo de construção de um *portfolio*. É necessário que o *portfolio* de avaliação da criança possa: determinar o estado e os progressos realizados pela criança;

dar informação para a criação de estratégias de ensino; fornecer e transmitir alguma informação aos pais e deste modo possa envolvê-los em todo o processo; identificar as crianças que necessitem de ajuda especial; motivar as crianças para este tipo de aprendizagem em avaliação.

Existem determinadas tarefas preparadas pelo educador para revelar o nível de conhecimentos ou capacidades das crianças. Elas permitem dar mais autonomia à criança e o educador tem a possibilidade de efectuar uma observação mais cuidadosa da criança ou do grupo em acção. É assim que o aluno adquire um conjunto de novos conhecimentos para depois pensar no desenvolvimento de competências. Hoje, o aluno tem um papel activo na construção e utilização do seu saber, assim sendo, o ensino valoriza os saberes e o aluno.

No segundo capítulo, *Formação para educadores de infância*, procura-se expor e desenvolver factores e questões presentes no processo de formação/supervisão dos professores. Há necessidade de se fazerem transformações nos sistemas educativos actuais. Os processos de transformações proporcionam mudanças quer ao nível da organização da sociedade, do trabalho, das relações entre pessoas quer ao nível do processo da aprendizagem, repercutindo-se na escola, através de novas atitudes e abordagens por parte dos alunos dos professores e da própria escola. Neste contexto de mudança aparece a formação de educadores de infância, e o desenvolvimento profissional que pode ser um importante indicador da qualidade. A formação de educadores de infância analisa-se e destaca-se o contributo da sua formação contínua em contexto educativo para o seu desenvolvimento profissional e em prol das crianças e das famílias.

Do mesmo modo, e ainda no âmbito de formação descreve-se, analisa-se e discute-se o *portfolio* como estratégia de avaliação alternativa, utilizado em contexto de sala de aula. No âmbito da supervisão procura-se compreender as múltiplas interacções construídas em relações recíprocas em grupos ou associações de aprendizagens. Também se insere neste capítulo a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores centrados na escola cujos pressupostos ressaltam em novas aprendizagens e maior eficácia baseada em projectos: Projecto Interact - Quadros interactivos na sala de aula.

No terceiro capítulo apresenta-se a *Metodologia* que dá a conhecer as opções metodológicas do nosso estudo: o estudo de caso efectuado (investigação – acção) e as sessões de formação contínua (investigação – acção – formação). É a investigação - acção em contexto de sala de aula, no jardim de infância de Macinhata, S. Pedro de Castelões procedeu-se a um estudo de caso, com uma amostra aleatória de três crianças, da faixa etária 5 anos a fim de submeter a análise e interpretação dos seus *portfolios*; a investigação – formação – acção em contexto de sessões de desenvolvimento profissional no Centro de Formação Entre Paiva e Vouga.

Optamos por uma metodologia de orientação interpretativa no tratamento de informação. Esta também obedece a um estudo descritivo e ao paradigma qualitativo assumindo uma postura subjectiva, orientada mais para o processo do que para os resultados.

Também dá a conhecer os objectivos do estudo tais como aprofundar o conceito de avaliação em educação de infância; Reflectir sobre práticas actuais; Recolher percepções e práticas de avaliação alternativa; Descrever os processos de realização do *portfolio* de avaliação; Identificar os principais obstáculos e dificuldades reconhecidas no processo de implementação do *portfolio*; Identificar e conhecer os suportes valorizados no processo de implementação do *portfolio*; Encorajar o ensino centrado na criança; Desenvolver colaborativamente um processo de formação, centrado no uso do *portfolio*; Avaliar as percepções das educadoras relativas a este processo de formação em contexto; Avaliar as percepções dos pais relativas ao uso de *portfolios* no Jardim-de-infância.

No capítulo quarto, *Apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos*, apresentam-se, analisam-se, e interpretam as categorias compreendidas nos três *portfolios* das crianças. É necessário um conhecimento intenso e detalhado de cada caso de um pequeno número de casos relacionados

“A análise e a interpretação dos conteúdos do *portfolio* não podem ser entendidas como um fim em si mesmas mas como um meio para atingir um fim. O fim almejado é a avaliação da aprendizagem não apenas para conhecer o que a criança sabe e é capaz de fazer mas, também, para saber como continuar a favorecer o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança” (GEDEI, 2005,p. 39)

A avaliação do *portfolio* envolve a apreciação das realizações da criança na base em comentários ou síntese de avaliações narrativas. Também envolve na base das suas áreas fortes e fracas, conhecimentos e competências, interesses, oportunidades de aprendizagem, progressos e objectivos. Por isso, “é uma avaliação interpretativa, orientada para o conhecimento do que a criança é capaz de fazer, e como o faz, e para a descoberta do que pode ser feito para favorecer o processo de desenvolvimento e de aprendizagem”

(Idem, p. 40).

No caso da Formação Contínua, os educadores de infância procuram manter-se actualizados ao nível de conhecimentos e práticas de avaliação para poderem fazer face aos problemas no contexto educativo, embora não recorrendo ao *portfolio*. Afirmou uma formanda: “A crença e a consciencialização deste instrumento de avaliação – *Portfolios*, levam-me... aplicar os conhecimentos que adquiri..., constituindo uma mais valia na minha acção pedagógica. (...) Será um grande contributo no desenvolvimento das minhas competências pessoais e profissionais e ainda na construção da autonomia e identidade profissional dos Educadores de infância” (Formanda J). Aprender a avaliar é um trabalho que “Requer persistência, envolvimento, colaboração e visão” e “ (...) um processo de tomada de decisão sobre para quê, o quê, como, quando avaliar (Drummond, 2003; *apud* GEDEI 2005,p.30). Representa assim, a vontade de mudar processos e a capacidade de aceitar o desafio para a sua implementação.

A interpretação dos dados obtidos consiste na análise de evidências, recolhidas durante períodos prolongados e numa variedade de contextos, que permite centrar a análise nas mudanças ocorridas em termos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças. (Gullo, 1997) Pretende-se apreciar, analisar e interpretar as mudanças documentadas nos *Portfolios* que revelam o progresso ou seja o que a criança é capaz de fazer.

No desenvolvimento da pesquisa revela-se o potencial do *portfolio* para documentar particularidades e especificidades em cada caso. O *portfolio* enquanto estratégia de avaliação, questiona a atenção à diversidade das crianças e dos alunos e desafia a escola a cumprir promessas...Celebrar a “inércia” do sistema educativo (Nóvoa, 2002), “... a História tem o tamanho da nossa idade. Quando muito da nossa e da dos nossos pais. Ficamos por isso

com uma visão imediata dos acontecimentos e parece-nos que são apenas nossas todas as responsabilidades e todas as dificuldades” (Daniel Sampaio, 1994,p.223). Comungando desta opinião, João dos Santos refere que ” a Educação é a arte de fazer falhar o sistema educativo a que se foi sujeito” (*apud* Idem, p.224).

Importa realçar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança (Puckett e Black, 1994) no futuro numa perspectiva de inovação, de qualidade e de equidade, susceptível de exercitar a capacidade de pensar e de criar uma enorme curiosidade por si e pelo que a rodeia. A forte motivação para a aprendizagem processa de forma natural, querer saber como funciona, como e porquê acontece isto e aquilo.

Uma ideia para pesquisa futura que parece pertinente. A realização de múltiplas evidências no Quadro Interactivo, com vista a apreciar, analisar e interpretar as mudanças documentadas em *Portfolios* interactivos.

E ainda, sentimos o desejo de continuar a desenvolver novos projectos no âmbito da formação: A prática da avaliação numa perspectiva pedagógica onde o conhecimento de “como fazer” privilegia as boas práticas de avaliação e onde o saber teórico é utilizado e com consistência na prática; Conceptualização de formatos de avaliação de forma a produzir efeitos no contexto a que se destinam; Massificação de educadores de infância na tomada de consciência e na prática “Adopção de uma nova avaliação... a uma nova realidade”

Por fim integram-se as conclusões.

A originalidade deste estudo consiste na implementação do *portfolio* avaliativo, uma abordagem supervisiva de investigação - acção e formação numa perspectiva pedagógica acrescida por um projecto inovador - Quadros Interactivos na Sala de Aula, que à semelhança das “boas práticas” profissionais e actuais também motiva fortemente a criança para aprender a aprender no processo ensino/aprendizagem. Segundo Stenhouse (1975) “ o progresso da educação depende da compreensão dos professores. (...) A recolha de informação para avaliar (assessment), a investigação e a avaliação (evaluation) são meios que podemos e devemos usar para construir essa compreensão” (*apud* GEDEI, 2005, p.20).

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1 - A Avaliação no Ensino

1.1 Da avaliação tradicional à avaliação ecológica

Ao longo dos tempos as pessoas tem procurado novos meios para compreender e aperfeiçoar as suas realizações e empreendimentos. As sociedades têm vindo a atribuir uma importância crescente à tomada de decisões baseada no conhecimento e na informação.

Seja qual for o contexto ou a situação, não é possível falar de qualidade e inovação sem ter como pressuposto e fundamento, a avaliação. A avaliação na opinião de Valadares e Graça (1998,p.34) “é uma necessidade vital do ser humano porque lhe serve para orientar, de forma válida, as decisões individuais e colectivas”.

O conceito de avaliação, como a conhecemos hoje, apareceu há pouco tempo embora tenha assumido importância e forma acentuada nestes últimos anos. Apresenta, mesmo assim, determinados problemas característicos desta fase recente (Pawson e Tilley, 1997), pelo facto de lhe atribuírem variados significados. Na opinião de Valadares e Graça (1998,p. 34) “A polissemia deste conceito deve-se em grande parte, ao seu carácter multidimensional. O domínio da avaliação desdobra-se em múltiplos registos e em diferentes campos”.

A avaliação na educação teve maior impacto por volta do séc XVII nos colégios e no séc XIX, torna-se indissociável do ensino de massas e da escolaridade obrigatória (Perrenoud, 1999). Considera-se assim, a avaliação no domínio da educação uma componente essencial e integral do processo educacional (Gullo, 1994), ao serviço do ensino e da aprendizagem dos alunos. Dada a sua importância e impacto no sistema educativo, a avaliação representa um desafio para os seus diferentes actores (professores, alunos, pais e outros responsáveis) e levanta algumas dúvidas e questões. É reconhecida a necessidade de implementar a avaliação sistemática embora com algumas reservas “ pela ambivalência que todo e qualquer esforço de avaliação inevitavelmente: por um lado, reconhece-se a sua pertinência e utilidade; por outro lado, receia-se que as suas conclusões possam pôr em causa pessoas, instituições ou políticas educativas” (Estrela e Nóvoa, 1993,p.10).

A avaliação educacional é sempre susceptível de ser discutida e debatida pelo que “ parece que toda a gente sabe o que é. Não existe uma utilização standard do termo: é utilizado de tantos modos diferentes, em diferentes contextos e com diferentes objectivos, que, quase pode significar qualquer coisa” (Cizek, 1996,p.8). A avaliação educacional tende a expandir-se ao avaliar os efeitos do ensino sobre o aluno, a intervenção do professor, as reformas, os currículos, as metodologias utilizadas, as inovações, instituições educativas, a formação de professores, os sistemas educativos e até a qualidade de ensino.

Cabe ao avaliador a tarefa difícil dada a natureza polissémica e a diversidade de orientações para a compreensão do termo “ Não há uma maneira “certa” de definir avaliação, de um modo que se possa de uma vez por todas pôr fim à discussão sobre como realizar a avaliação e quais os seus objectivos” (Guba e Lincoln, 1989, p.21).

É no âmbito das Ciências Humanas e Sociais que um estudo realizado por diversos autores (Guba e Lincoln, 1989;Neimeyer e Neimeyer, 1996; Pacheco, 2001; Patton, 1997; Rodrigues, 1994; Rosales, 1990) esclarece que as relações entre a avaliação e os distintos paradigmas investigativos revelam significativas mudanças nas concepções e práticas de avaliação utilizadas ao longo dos tempos. Dentro do paradigma científico ou positivista, o conjunto de respostas dão origem às questões da avaliação (Guba e Lincoln, 1989; Patton, 1997; Rodrigues, 1994). Mais tarde, aparece outro paradigma que influencia a compreensão da avaliação, denominado paradigma qualitativo/naturalista por Patton (1997), e a que Guba e Lincoln chamam construtivista (1989). Este paradigma é sustentado pela doutrina da fenomenologia e segundo Patton, (1997, p.268).

“ Usando técnicas de entrevista em profundidade, com questões abertas e fechadas e a observação, o paradigma alternativo assenta nos dados qualitativos, na investigação naturalista, e na descrição detalhada através de um contacto próximo com as pessoas do meio objecto do estudo.

Novamente, Rodrigues (1994, p.99) descobre neste contexto uma outra forma da avaliação como prática “Nesta postura, o indivíduo, sujeito social, é sujeito na formação e na avaliação. É ele a fonte do referencial de avaliação e

competem-lhe participar na organização, gestão, execução e controle do dispositivo e do processo de avaliação, bem como na utilização dos seus resultados” Guba e Lincoln (1989, p.13) apontam o paradigma construtivista como completamente diferente do paradigma científico e reflectem sobre o seu impacto na avaliação,

“É a unidade avaliador e “ stakeholders” em interacção que criam o produto de avaliação, utilizando uma orientação dialéctica hermenêutica visando o estabelecimento de uma interacção e manutenção dentro de limites de qualidade. Além disso, o produto da avaliação não é, em contraste com a metodologia convencional, um conjunto de conclusões, recomendações ou julgamentos de valor, mas mais do que isso uma agenda para negociações das pretensões, interesses e questões que foi resolvido alterar de forma dialéctica hermenêutica”.

Existe, segundo Patton (1997), possibilidade de conciliação, defendendo a utilização de metodologias mistas para dar respostas às questões de avaliação e argumenta que essas questões de metodologia são questões de estratégia investigativa,

” No modelo de avaliação de utilização imediata, nenhum destes paradigmas é intrinsecamente melhor do que o outro. Eles representam alternativas entre os quais o avaliador de utilização imediata pode escolher; ambas contêm opções para os investigadores e utilizadores da informação (p.268).

Os indivíduos são simultaneamente sujeitos e objectos das situações sociais e das interpretações que delas fazem. E na sequência do aparecimento dos diferentes paradigmas que os modelos de avaliação educacional se transformam e vão transformando concepções de avaliação.

1.2 Influência dos modelos de avaliação no ensino

Um estudo feito por vários autores (Imbernón, 1993; Miras e Solé, 1995; Monedero Moya, 1998; Stufflebeam e Shinkield, 1989) considera Tyler o responsável pela introdução e divulgação do termo avaliação educacional. Segundo ele, “a avaliação é aquele processo que tem por objectivo determinar em que medida foram alcançados os objectivos previamente definidos” (1950, *apud* Neira [et al], 1995, p.17). Sendo assim,

” O processo de avaliação é essencialmente o processo para determinar em que os objectivos educativos estão, de facto, a ser cumpridos pelo programa ao nível do currículo e do ensino. Considerando que os objectivos educativos são essencialmente mudanças produzidas nos seres humanos, quer dizer, já que os objectivos alcançados produzem certas alterações desejáveis nos modelos do comportamento do estudante, então a avaliação é o processo que determina o nível alcançado realmente por essas mudanças de comportamento” (Tyler, 1950, *apud* Stufflebeam e Shinkield, 1989, p.92).

Este modelo foca a importância da avaliação não só nos resultados dos alunos como também inclui aspectos tais como as intenções do programa, as metas e objectivos, e os procedimentos necessários para realizar o programa com êxito. A avaliação deixa de ser centrada em concepções de juízos sobre cada aluno para ser um processo que serve para melhorar o ensino e os seus resultados. Um outro autor, Lee Cronbach (1963), contestou as práticas da avaliação correntes “ pela sua falta de relevância e utilidade” (Stufflebeam e Shinkfield, 1989,p.37) e “ foi o primeiro que introduziu nos avaliadores a ideia de que a avaliação deveria ser orientada e que (...) devia passar a ser uma ajuda para que os educadores tomassem decisões mais acertadas acerca de como educar” (Idem, p.73) dando mais realce à importância da tomada de decisões na avaliação. Para este investigador a avaliação “ é a compilação e uso da informação para tomar decisões relativamente aos programas educativos (1963, *apud* Neira [et al], 1995, p.20). Para Cronbach (1963) a avaliação consiste na busca de informação e na comunicação desta a quem tem de tomar decisões facilitando a adopção de certas decisões em detrimento de outras. Nesta linha, Stufflebeam (1989) defende que a avaliação deve ter por objectivo o aperfeiçoamento do ensino. Assim, a conceptualização da avaliação introduzida por Stufflebeam pretendia ajudar os educadores a tomar e justificar decisões que fossem ao encontro das necessidades dos estudantes (Stufflebeam e Shinkfield, 1989,p.37).

Outro modelo de avaliação CIPP, engloba quatro tipos de avaliação. *Avaliação em contexto* (Context) onde se identificam problemas e /ou necessidades e oportunidades, para permitir planear as decisões e determinar os objectivos; *avaliação de entrada* (input) que serve para estruturar decisões, para determinar como utilizar os recursos do projecto e para planificar os procedimentos a utilizar; *avaliação do processo* utilizada para implementar decisões e para controlar as operações do projecto através do feed-back periódicos, detectando falhas, fornecendo informações sobre as decisões tomadas e mantendo um registo de ocorrências; *avaliação do produto* que tem por objectivo medir e interpretar os resultados no decurso do programa, e serve para reciclar decisões, julgar e reagir ao projecto, fornecer informação para decidir, continuar, terminar ou modificar o programa (Worthen e Sanders, 1973;Stufflebeam e Shinkfield, 1989). Este modelo supõe um feedback cíclico e

contínuo, isto é, a informação conduz a um novo exame das decisões prévias e a tomada de novas decisões ou à manutenção das anteriores.

Ao reflectir sobre as funções da avaliação Scriven (1967) refere que a avaliação pode desempenhar vários papéis na educação como fazer parte do processo de ensino - aprendizagem, do processo de elaboração e desenvolvimento de currículos, do desenvolvimento de programas de formação de professores, etc. Tem uma meta principal – determinar o valor ou mérito de alguma coisa (Worthen e Sanders,1973).

1.3 Avaliação formativa versus sumativa

Ainda defende Scriven (1997) que na avaliação dos resultados do ensino se devem ter em conta os objectivos ou metas previamente definidos e outros também importantes que não foram definidos. Sendo assim, defende duas funções principais para a avaliação: *formativa e sumativa*. A *avaliação formativa* permite obter informação de forma contínua que pode contribuir para intervir e ajudar a melhorar e a aperfeiçoar um programa que se está a desenvolver. A *avaliação sumativa* é realizada no fim do programa e serve para apreciar o valor do mesmo através de uma análise dos efeitos do programa. Esta avaliação centra-se não só nos resultados previstos mas também nos não previstos.

A avaliação é um elemento essencial e uma componente indispensável no processo educacional com consequências no sistema de ensino e nos envolvidos neste processo. A reforma no sistema de avaliação é decisiva e fulcral na educação. Também a avaliação dos alunos é fundamental para o seu crescimento e desenvolvimento como estudantes (Perrone, 1991). Os alunos evoluem mais quando adquirem competências para avaliar as suas próprias aprendizagens e necessidades

O conceito de avaliação formativa, desenvolvido inicialmente por Scriven (1967), transitou para a avaliação das aprendizagens dos alunos através da pedagogia do domínio, segundo Bejjamim Bloom “todo o mundo pode aprender: 80% dos alunos podem dominar 80% dos conhecimentos e das competências inscritos no programa, com a condição de se organizar o ensino de maneira a individualizar o conteúdo, o ritmo e as modalidades de aprendizagem em função de objectivos claramente definidos

(1972,1976,1979,1988, *apud* Perrnoud, 1999,p.14). O autor “ propôs como primeira finalidade dos professores a condução de todos os seus alunos à mestria dos objectivos educacionais previstos. Passou-se de uma pedagogia de instrução (...) para uma pedagogia de aprendizagem que busca as condições propícias para uma assimilação completa por parte dos alunos” (Cardinet, 1993,p.76). Com a pedagogia do domínio de Bloom, a escola inicia um novo processo “não dá boas lições” mas procura criar as condições para que os alunos possam realizar as aprendizagens desejadas. A escola passa a ser responsável pelo sucesso de todos os alunos, olha para a classe ou turma e também olha para cada aluno e individualiza o ensino. Segundo Cardinet “Daqui em diante, tentaremos distinguir os processos de aprendizagem dos alunos de maneira a obter um resultado idêntico para todos os alunos, sejam quais forem as suas aptidões; o que varia é a duração do trabalho” (Ibidem). A avaliação formativa reenvia para a ideia de conjunto de práticas diversificadas, integradas no processo de ensino - aprendizagem, e que procuram contribuir para que os alunos obtenham melhores aprendizagens curriculares através da constante valorização da participação do aluno em todas as fases do processo educativo. Baseados nestes princípios, tentam ser dadas diversas oportunidades ao longo do ano, para alunos e professores apreciarem o trabalho realizado e utilizarem informação para procederem a mudanças no processo de ensino e aprendizagem. A ideia de avaliação formativa segundo Perrenoud, (1999,p.89) “ sistematiza (...) levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor o funcionamento de cada um, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada as suas intervenções pedagógicas e as suas situações didácticas na expectativa de otimizar as aprendizagens”. Trata-se de uma concepção de avaliação que tem por objectivo tornar o aluno actor dinâmico da sua própria aprendizagem e ajudá-lo a aprender a aprender e a desenvolver competências. Ao professor cabe adequar os objectivos e as estratégias de ensino; pressupõe relações de reciprocidade o que só é compatível com uma avaliação isenta de julgamentos: “ o ensino é uma relação de ajuda; toda a relação de ajuda exclui o julgamento; logo a escola deve avaliar os alunos sem os julgar” (Cardinet, 1989,p.50). Assim, o mesmo autor entende a avaliação como uma actividade que permite obter informações sobre acções passadas levando o sujeito, em diálogo com

os outros, a adequar as suas acções seguintes em função dos fins desejados. Deste modo, a avaliação deve ser descritiva sem juízos de valor e sem comparações. Deve estar centrada, directa e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos.

Em oposição encontra-se a avaliação sumativa que se traduz por uma apreciação globalizante, por vezes entendida como um procedimento de controlo da qualidade do processo educativo. Procura informar alunos e pais sobre capacidades e resultados obtidos.

Um estudo feito por (Madaus, Raczeck, e Clark (1997) revela a insatisfação dos professores com a utilização dos testes, lacunas nos modelos de avaliação anteriores, a emergência de novas abordagens e perspectivas, o desenvolvimento nas ciências cognitivas do modelo de aprendizagem construtivista. Com o aparecimento da sociedade de informação e do conhecimento são feitas novas exigências e desafios à educação e levantadas questões relativas à capacidade dos alunos resolverem os problemas do dia a dia com determinação para obterem o sucesso e para poderem competir com a economia global. Tudo isto contribuí para novas orientações relativas à avaliação – Avaliação alternativa.

1.4 Avaliação autêntica ou alternativa

A *avaliação alternativa ou autêntica* focaliza a avaliação naquilo que o aluno faz e realiza no contexto escolar, nas actividades do dia a dia, apreciando essa realização directamente, em tarefas significativas (Wiggins, 1990), o que contrasta com a avaliação tradicional “que não avalia a capacidade de pensar em profundidade, de criar, ou de realizar em algumas áreas” (Darling-Hammond, Aness, e Falk, 1995,p.5). Segundo Gullo, (1994,p.13)

“ O primeiro objectivo da avaliação alternativa é incorporar o trabalho actual da sala de aula na avaliação individual. Em segundo lugar, um objectivo decisivo dos procedimentos de avaliação alternativa é aumentar a participação quer das crianças quer dos professores no processo de avaliação”.

Se for implementada esta avaliação produz transformações significativas,

“ Mudanças no modo como se avalia acarreta inevitáveis mudanças em como se ensina e como os alunos aprendem. Os defensores da avaliação autêntica defendem que essas mudanças não são apenas importantes para melhorar a educação, como também beneficiam alunos, professores e famílias de muitos modos”(Hart, 1994, p.11).

Os alunos deixam de ter uma atitude passiva passando a desempenhar um papel activo nas actividades de avaliação. A participação dos alunos e a flexibilidade nas estratégias possibilitam uma avaliação mais adequada mais sensível às características e ao ritmo de cada aluno e também mais adequada às capacidades e atributos a serem avaliados. Outro factor a ter em conta consiste em as tarefas apresentadas para a avaliação serem do interesse do aluno, relevantes e significativas no processo ensino - aprendizagem, permitindo a obtenção de resultados de avaliação que de certo modo informam o aluno e outros interessados no seu processo ensino aprendizagem.

Os professores deixam de assumir sozinhos o processo de avaliação para fazê-lo em colaboração com os alunos e pais, um papel de ajuda aos alunos no assumir das suas responsabilidades ao nível do processo de ensino aprendizagem e na realização da auto-avaliação. Também a partilha de responsabilidades em termos de avaliação, a selecção de procedimentos e a sua implementação tendem a envolver os professores alunos e pais cada vez mais no processo de avaliação. A implementação destes procedimentos podem favorecer nos professores o seu desenvolvimento profissional na medida em que os encoraja a reflectir mais profundamente sobre os seus objectivos de ensino, processos, estratégias e resultados (Darling-Hammond, Ancess, e Falk, 1995) e favorece produtos e realizações que facilitam a comunicação com os pais (Wiggins,1990). Contudo, as tarefas de avaliação têm uma forte ligação com o currículo implementado e, por conseguinte, pressupõe uma contextualização no processo de ensino facilitando a obtenção de informações para apreciar as decisões ao nível do projecto educativo e curricular e das próprias estratégias de ensino e para monitorizar o progresso dos alunos.

O processo de avaliação com características de avaliação formativa e /ou avaliação alternativa significa abrir possibilidades de observar, registar e documentar de diversas maneiras as experiências planeadas e desenvolvidas pelas crianças e usufruir dessas informações para, em conjunto com as crianças, educadores e pais continuar a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança, com vertentes indissociáveis.

1.5 Avaliação alternativa na educação pré-escolar

Este novo conceito de avaliação não era extensível à educação de infância. Nos finais dos anos 80 e inícios dos anos 90 a questão da avaliação (especialmente avaliação das crianças) não era creditada pelas educadoras de infância e como tal era considerada desnecessária neste nível de ensino (Oliveira - Formosinho, 2004; Saracho e Spock, 1997; Zabalza, 2000). As razões que levaram a contribuir para este interesse na avaliação, mesmo na educação de infância, consistiram nas mudanças ao nível da evolução do conceito de avaliação que abriram novas perspectivas em conceber a avaliação como um processo complexo, ao serviço da criança e do seu projecto educacional (Hill, 1992), *holístico* e capaz de ter em conta o contexto em que se quer avaliar, *responsivo* a educadores, crianças e pais e construtivista procurando conhecer as construções dos sujeitos que explicam aquilo que se quer avaliar (Guba e Lincoln, 1989). Também a emergência e desenvolvimento das perspectivas construtivistas com repercussão nos conhecimentos sobre o modo como a criança aprende e se desenvolve e sobre o papel colaborativo na construção do seu conhecimento tiveram impacto na compreensão da avaliação, como tarefa difícil (Puckett e Black, 1994) e simultaneamente desafiadora, com o objectivo de implementar procedimentos de avaliação capazes de documentar o percurso de aprendizagem construído pelas crianças.

Surge também, em 1997, um novo documento - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - que envolveu profissionais, formadores, investigadores e técnicos da administração central e local, associações profissionais e sindicais, representantes dos pais, Instituto de Inovação Educacional e o Núcleo de Educação Pré-Escolar do Departamento da Educação Básica. A Educação Pré-Escolar passou a ser concebida como a “1ª etapa da educação básica” (Formosinho, 1996) como suporte da educação e formação ao longo da vida (Vasconcelos, 1997) e como reconhecimento da educação pré-escolar de qualidade na vida da criança (Weikart, 1993; Kartz, 1993, *apud* Formosinho, 1994).

As Orientações Curriculares servem de “pontos de apoio” para a prática pedagógica dos educadores,

“acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem da criança” (Ministério da Educação, 1997, p.18).

Compete ao educador de infância construir e gerir o currículo e definir e criar um sistema de avaliação compreensivo, coerente com as concepções de educação e conseguir integrar de forma articulada os conteúdos do currículo e as estratégias de ensino - aprendizagem utilizadas o pelo educador (Hills, 1992) e ainda ter em conta o contexto onde decorre a aprendizagem. Neste enquadramento, a avaliação é um processo contínuo - utiliza procedimentos para descrever os progressos da criança ao longo do tempo; um processo compreensivo – pois abarca muitos aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento e também dos contextos onde a avaliação decorre; um processo integrado - onde existe necessidade de articular o currículo, as estratégias de ensino e os procedimentos de avaliação (Gullo, 1994).

A avaliação na educação de infância pressupõe a apreciação da aprendizagem e dos progressos da criança através de muitos e variados meios ligados à actividade do dia a dia, dentro do jardim-de-infância (McAfee e Leong, 1997), sendo alguns deles apontados como: a observação sistemática da criança a trabalhar e a jogar; a colocação de questões às crianças a fim de descrever as suas realizações onde revelem o seu pensamento, documentação do processo de aprendizagem da criança através de registos escritos, fotografias, gravações, etc. Esta nova maneira pretende ensinar as crianças a avaliar a sua própria aprendizagem através das suas realizações e de outros tipos de registos. Aquilo que a criança sabe e pode fazer é considerado material importante, para apoiar e suportar o processo de planificação e tomada de decisões da educadora com vista à construção de novas aprendizagens.

Os procedimentos são mais descritivos o que tende a valorizar como a criança aprende, processa a informação, como constrói conhecimento ou resolve problemas (Gullo, 1994). São preferidos os procedimentos centrados nos processos desenvolvidos pela criança. Esta avaliação revela uma aproximação mais autêntica à aprendizagem da criança, podendo reflectir com mais precisão a perspectiva construtivista da aprendizagem (Rodriguez e Bailey, 1996). O processo de ensino, segundo esta perspectiva, leva a criança a atribuir

significados, construir conhecimentos, desenvolver competências e valores tendo a cultura como ponto de referência com implicações relevantes para a avaliação que deve acompanhar este processo construtivo (Oliveira - Formosinho, 2002). A *avaliação alternativa* dá não só uma oportunidade para verificar o que a criança sabe como também contribui para favorecer o envolvimento da criança no seu processo de aprendizagem (Southeastern Regional Vision for Education, 1995, SERVE) e implica os pais no processo educacional das crianças. A avaliação divide-se em *avaliação do desempenho* e *avaliação autêntica*. A primeira refere-se a um tipo específico de *avaliação alternativa* na qual a criança demonstra uma competência onde mostra a sua aprendizagem (Stings, 1995 cit. por McAfee e Leong, 1997). Ao desempenhar as tarefas a criança revela os seus conhecimentos e competências, fornecendo dados para efectuar a sua avaliação. A avaliação diz-se *autêntica* quando aprecia as actuações da criança no contexto do dia a dia das suas actividades (Wiggins, 1990). Assim, esta avaliação insere-se no dia a dia do jardim e procura valorizar as aprendizagens que a criança faz na sala de actividades, no recreio, no lanche e em todos os espaços do jardim-de-infância (McAfee e Leong, 1997). A criança nesta avaliação demonstra um comportamento inserido num contexto da vida real, enquanto na avaliação de desempenho refere somente um tipo de resposta dada pelo aluno (Meyer, 1992, *apud* McAfee e Leong, 1997).

A *avaliação alternativa ou autêntica* representa nas concepções e práticas de avaliação, uma mudança significativa que procura soluções mais justas equitativas e adequadas às situações reais de ensino - aprendizagem que ocorrem no jardim-de-infância. Um grupo de investigação constituído por práticos que de forma colaborativa procuravam implementar práticas de avaliação alternativas, processo levado a cabo e descrito por Carr (2001) põe frente a frente a perspectiva de avaliação tradicional com as perspectivas alternativa ou autêntica. Relativamente *aos propósitos da avaliação* a autora evoca um percurso que parte de uma noção de avaliação “convergente” com capacidade de registar os conhecimentos e competências da criança com base numa lista preestabelecida, com uma visão “divergente” que procura valorizar a compreensão da criança como aquela que aprende num processo complexo e que pode ser realizado ao mesmo tempo pelo educador e pela criança.

Relativamente aos *resultados de interesse* verifica-se a mudança de uma visão da aprendizagem como uma tarefa individual e independente do contexto para a compreensão de que se “aprende em acção” e que a aprendizagem é sempre realizada em contexto com predisposição para aprender. Uma outra componente consiste no *foco para a intervenção*. Esta deixou de ser nos deficits da criança para ser o modelo de crédito com vista a estimular a disposição para aprender. A *validade* deixa de ser uma medida objectiva pois com base nas informações complexas obtidas através de observações elas devem ser discutidas e interpretadas. Relativamente aos *progressos* da criança, a sua aprendizagem é registada através de uma hierarquia de competências no modelo alternativo. Assim, a aprendizagem consiste num processo complexo que envolve relações recíprocas e dependente das oportunidades de participação. Nos *procedimentos de avaliação* a autora abandona os checklists para construir histórias de aprendizagem com o objectivo de documentar o percurso de aprendizagem da criança. Relativamente ao *valor*, a autora relata mudanças ao nível da utilização dos resultados da avaliação que dá resposta às exigências das audiências externas e defende a reputação profissional da educadora enquanto que nestas práticas alternativas são resultados que fornecem informações para partilhar com as crianças pais e educadores e com informações no desenrolar do processo educativo. Na avaliação alternativa existem relações entre avaliador e o avaliado e, por conseguinte, há necessidade de um trabalho numa perspectiva intersubjectiva e inter-relacional. Quer dizer, que educadores, crianças e pais são pessoas capazes de experienciar e construir interpretações únicas das situações para de seguida ser apreciadas e analisadas para encontrar os seus significados. Também ressalta um grande impacto no âmbito da *avaliação alternativa* pois cria um desafio aos educadores de infância na procura de procedimentos de avaliação em que as crianças e os pais, num espírito colaborativo possam participar. Na *avaliação alternativa* as necessidades da criança são prioritárias, ela é sujeito “aprendente” e fornece informação contínua e qualitativa que pode ser usada pelas educadoras para informar e dar sequência ao processo educacional.

Assim, a *avaliação alternativa ou autêntica* destaca o desenvolvimento e a aprendizagem, mesmo sendo emergentes, valoriza as capacidades e

competências da criança que está a aprender, é baseada em acontecimentos do dia a dia e suportada nas realizações da criança, e é ligada ao processo ensino aprendizagem. Centra-se nas aprendizagens significativas, e realizada em todos os contextos de vida da criança e é colaborativa entre educadores, crianças, pais e outros profissionais (Puckett e Black; 1994).

A avaliação na educação de infância deve dar ênfase a vários factores tais como: a idade e as características desenvolvimentais das crianças, a sua cultura, a articulação entre as diferentes áreas e domínios de conteúdo, e a visão da criança como pessoa com competência que participa activamente na construção do conhecimento.

Avaliar é,

“ o processo de observar, registar e outros modos de documentar o trabalho que a criança faz e como faz como base para a variedade de decisões educacionais que afectam a criança, incluindo planear para o grupo e para a criança individual e comunicar com os pais. A avaliação está ligada ao currículo e às estratégias de ensino. (NAYEC); (NAECS); (SDE), *apud* Bredekamp e Rosengrant, 1993,p.10).

Estes são os traços característicos da avaliação ao nível do Jardim-de-infância. Na opinião de Drummond (2003, p.13) a avaliação é definida como sendo “ os modos através dos quais, na prática do dia a dia, nós observamos a aprendizagem da criança, esforçamo-nos por a compreender e depois fazemos um bom uso dessa compreensão”.

São ambas as definições de avaliação baseadas na observação e registo da criança a trabalhar e a jogar; deve ser realizada a partir da prática do dia a dia do jardim-de-infância; requer trabalho de análise e busca de compreensão das observações recolhidas; deve ser realizada para melhorar o processo ensino aprendizagem através de uma planificação mais adequada a cada criança e ao grupo; deve recolher informações para partilhar com os pais das crianças. Em suma, a avaliação é por conseguinte vista como um processo baseado na observação que valoriza a aprendizagem realizada pela criança e mostra o que é único para cada um e o que educador pode usufruir dessa informação para fornecer mais oportunidades de aprendizagem a cada criança e ao grupo em geral.

Também o propósito geral da avaliação na educação de infância segundo Leavitt e Eheart, (1991,p.4) consiste em “ajudar educadores e pais [e a criança]

a apreciar, compreender melhor e responder ao crescimento, desenvolvimento e características únicas de cada criança”.

1.6 O processo de avaliação - três fases

A avaliação envolve uma fase de recolha de informações e evidências, uma fase de análise e procura de compreensão das informações e evidências e uma fase última em que se utilizam as informações recolhidas, registadas e compreendidas para suportar as decisões educacionais que são tomadas (Drummond 2003; Hills 1993; McAfee e Leong, 1997). Na primeira fase, é necessário recolher informação e evidências – a educadora tem que identificar o que a criança sabe e pode fazer, descobrir os seus interesses, as suas características únicas, atitudes e disposições (Hills, 1992; McAfee e Leong, 1997), não só a nível individual como grupal. O processo de avaliação no jardim-de-infância é suportado na observação e no registo em dados descritivos (Leavitt e Eheart, 1991). A compilação de informações e evidências deve ser feita pela educadora através da observação sistemática, através da colecção de amostras de trabalhos realizados pela criança e através da recolha de informações em conversas com os pais das crianças (Gullo, 1994, 1997; Hills, 1992; Leavitt e Eheart, 1991; McAfee e Leong, 1997). Este processo é demorado e com diferentes momentos, para poder ser revisto quando necessário. O acto de observar inclui notar, reparar e registar factos e conhecimentos considerados importantes (Webster, 1960, *apud* Bentzen, 1993); o acto de registar envolve o registo escrito ou outra maneira de expressar o que está a ser observado. Qualquer registo escrito retém a informação e pode ser analisado em confronto com outros mais recentes, visualizando as mudanças e os progressos feitos pelas crianças através de comparações de informações recentes com as antigas. Mesmo as notas breves de informação por vezes servem de referência para depois noutra momento servir para ampliar e não esquecer a informação. Os registos desempenham um papel importante ao nível do modelo de literacia – uma componente importante do currículo de educação de infância, e também mantém aquilo que está a ser observado constituindo um processo de documentação de grande valor (Nilsen, 1997).

Os registos das observações realizados, sistematicamente, preservam informação que, consultada, estudada e combinada com outros dados, informação e evidências (McAfee e Leong, 1997), pode fornecer o nível das aprendizagens da criança. E esses registos também apoiam o trabalho dos educadores visto que estes dependem deles para ajudar a recordar o que a criança sabe e pode fazer (Leong, Mc Afee e Swedlow, 1992, *apud* Mc Afee e Leong, 1997). São muitos e variados os procedimentos de observação e registo tais como: formatos narrativos que incluem descrições diárias; registos de incidentes críticos; registos de ocorrências; amostragem quer temporal quer de acontecimentos; formatos que compreendem listas de verificação ou de controlo e as escalas de estimação e outros formatos – registos mecânicos como fotografias, gravações audio e video (Beaty, 1994; Gullo, 1994; Hills, 1992; Pérez Serrano, 1994); formatos usados na observação directa, aqueles que são usados enquanto a criança estão envolvidos nas actividades do dia a dia sem qualquer interrupção, e os formatos de observação não directa tais como as listas de verificação e controlo e as escalas de estimação. Outra forma que os educadores têm de recolher informações e evidências, para a avaliação, consiste na colecção de trabalhos realizados pela criança (Gullo, 1994, 1997; McAfee e Leong, 1997). A educadora pode recolher evidências sobre as crianças através de informações partilhadas pelos pais (Billman e Sherman, 1996; Hills, 1993; Leavitt e Eheart, 1991; McAfee e Leong, 1997). Os pais são a melhor fonte de informação para ajudar a conhecer a criança. Além da informação têm conhecimentos sobre a criança como indivíduo e sobre o seu contexto social e cultural, importantes para o processo da avaliação. Estas podem ser obtidas através de entrevistas, reuniões, encontros e através do envolvimento dos pais no processo de avaliação (McAfee e Leong, 1997).

A seguir à recolha de informações e evidências, vem a fase em que a educadora procura compreender a diversidade de informações recolhidas e acumuladas. Os profissionais de educação devem reflectir sobre o material recolhido e procurar identificar possíveis significados tendo em conta informação adicional - contexto sociocultural onde ocorre o processo de aprendizagem, (Vygotsky, 1978, *apud* Carr, 2001), cultura específica onde a criança e o jardim se inserem(Bruner, 1990, *apud* Carr, 2001) e as intenções educacionais estabelecidas para a criança e para o grupo (Hills, 1992).

As educadoras podem fazer comparações entre informações acumuladas em diferentes momentos, tendo em conta as metas educacionais estabelecidas e simultaneamente procurar identificar as características únicas de cada criança ao nível da aprendizagem, do interesse, do temperamento e disposições (McAfee e Leong, 1997). O trabalho de análise e compreensão efectuado torna-se uma tarefa complexa e exigente, mas é importante que a informação recolhida seja regularmente analisada para que esta não acumule e se torne difícil de analisar. Nesta perspectiva deve-se determinar um tempo semanal no horário para realizar esta tarefa (Leavitt e Eheart, 1991; Parente, 1996). A observação e o registo são componentes essenciais no processo de documentação onde se pode incluir outros elementos como registos narrativos de acontecimentos, fotografias, desenhos, pinturas, transcrições gravadas de histórias, comentários, videos, etc, (Helm, Beneke e Steinheimer, 1998; Helm e Gronlund, 2000). O processo de documentação providencia uma base para a modificação e ajustamento das estratégias de ensino - aprendizagem. É uma fonte de ideias para novas estratégias, ao mesmo tempo, que favorece a consciência dos progressos pela criança (Katz e Chard, 1996 *apud* Helm, Beneke e Steinheimer, 1998) e a informação e comunicação com os pais.

Na última fase, a educadora vai utilizar a informação obtida através da colecção de evidências, da documentação, apreciando para compreender. É no processo de avaliação que a criança, individualmente, pode ser beneficiada e melhorado o projecto educativo (Hills, 1992), com vista a poder canalizar essa informação para um conjunto de decisões educativas que afectarão a criança.

Assim, através das informações e evidências recolhidas, analisadas e compreendidas a educadora tem elementos para planear para cada criança as áreas e domínios de competência, o que necessita de ser mais trabalho e /ou adquirido. As informações criam condições para que a educadora seja mais capaz de planificar experiências de aprendizagem e actividades mais apropriadas. Também cria oportunidade para revelar aos outros informação detalhada e precisa sobre o que ocorre no jardim-de-infância, nomeadamente aos pais. Estes, são parceiros do processo educativo.

A informação recolhida pode ainda ser analisada e discutida entre educadores de infância para colaborativamente desenvolverem uma compreensão perfeita do processo de aprendizagem e/ou tomar decisões mais justas em relação à

criança. Também esta informação pode ser divulgada à comunidade envolvente a fim de dar a conhecer o trabalho desenvolvido no jardim-de-infância e os objectivos da educação pré-escolar.

1.7 Modelos curriculares utilizados no Projecto Infância

O Projecto Infância nasceu de um projecto do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, onde o programa High – Scope e o seu currículo trata a questão da cultura como fonte curricular na sua contextualização.

Um processo de formação em contexto no âmbito de avaliação progride na intervenção com a aprendizagem de documentação pedagógica. Esta documentação é simultaneamente analisada como conteúdo - pressupõe registos diversificados fácil de perceber o que criança diz e faz e o que realiza, e como processo - pressupõe a utilização desses registos para reflexão sistemática do trabalho realizado e a realizar. A documentação efectuada constitui a base para análise, reflexão, e diálogo entre os intervenientes do processo possibilitando aprendizagens a vários níveis. Inclui o processo de planificação e na posse dessa documentação, a criança pode criar momentos de debate e discussão que favorecem “o desenvolvimento da criatividade, capacidade crítica, abertura, respeito pelo outro e pelas diferenças, capacidade de partilha e colegialidade, colaboração e cooperação”(Dahlberg, Moss e Pence, 2001, *apud* Oliveira - Formosinho e Azevedo, 2002,p.135).

Para a educadora esta documentação pode favorecer também oportunidades para “escutar de novo, para olhar de novo, para visitar os acontecimentos e os processos dos quais indirecta e colaborativamente foram co-protagonistas” (Gandini e Forman, 1998; Helm e Katz, 2001; Whalley e Dennison, 2001 *apud* Oliveira - Formosinho e Azevedo, 2002,p.135). A informação recolhida é compilada em *portfolios* individuais das crianças, onde incluem uma diversificada colecção de itens que tornam possível construir de uma forma partilhada (educadores, crianças e pais) o processo de aprendizagem da criança – são a base do processo de avaliação da criança.

O acto educativo inserido no âmbito da educação, é um acto complexo e pretende que o aluno aprenda a pensar, tenha um pensamento autónomo, e aceda aos conteúdos do mundo cultural de pertença. Seguindo as linhas orientadoras do projecto “as suas finalidades da educação de infância residem

ao mesmo tempo na promoção da autonomia psicológica da criança e na sua inserção cultural” (Oliveira - Formosinho, 1998, p.82). As práticas educativas devem ser adequadas e alcançadas através da observação de cada criança com maior destaque para o aspecto cultural. Elas influenciam muitos programas de educação pré-escolar, nomeadamente o modelo High-Scope, Segundo os mesmos autores,

” O Projecto Infância optou por um currículo flexível que valoriza a socialização da criança no seu mundo de pertença, procura ajudar a criança a criar raízes, ajuda-a a entrar na experiência humana culturalmente organizada e, simultaneamente, cria-lhe as condições de autonomia intelectual e moral”.(Idem, p.82).

De facto, as crianças estão inseridas numa família, numa comunidade, numa sociedade e numa cultura. Nessa inserção - herança cultural, construíram-se crenças, costumes e valores, desenvolveram-se sentimentos e comportamentos associados a uma herança genética individual iniciada antes do nascimento. A criança entra, assim, na educação pré-escolar com uma riqueza cultural que necessariamente “ tem de ser aproveitada, desenvolvida e potenciada” (Ibidem).

O Projecto Infância assume, assim, a chave da qualidade da educação pré-escolar - a educadora

“ Só ela actualiza as potencialidades que qualquer currículo de qualidade tem para oferecer benefícios à criança. É todo o trabalho quotidiano, semanal, mensal da educadora e da equipa educativa que permite, ou não essa qualidade”
(Formosinho, 1998, p.85)

1.7.1 Fases do Projecto de Infância na formação – enquadramento histórico

Na evolução do Projecto de Infância distinguem-se duas fases com mudanças ao nível dos contextos sistémicos onde está inserido. A primeira fase (1991-1995) promove-se a formação inicial e especializada numa perspectiva que entende ser a formação escolar como um projecto. Verifica-se um investimento na formação especializada de educadores de infância em modelos curriculares de qualidade e na construção e desenvolvimento de referenciais teóricos/práticos.

Após 1992/93 verifica-se a intervenção no terreno através da contextualização dos modelos curriculares High-Scope e MEM pelos educadores de Estudos Superiores e alunas da formação inicial. Mais tarde, desta ligação nasceu um

modelo ecológico de prática pedagógica final (estágio). A investigação sobre modelos pedagógicos, teoria de formação de professores, na especialização, nos modelos e processos de supervisão, esteve sempre presente no desenrolar desta etapa. Assim,

“ O Projecto Infância materializa-se na criação de uma *rede* de intervenção e de investigação na acção de reflexão e de formação, composta pela equipa universitária e pelas educadoras no terreno (...) uma *rede de interações pedagógicas* centradas na partilha reflectida de um mesmo referencial teórico – o socioconstrutivismo e a perspectiva ecológica (Oliveira - Formosinho, 2001,p.20)

As fontes curriculares deste Projecto Infância consistem na forma de trabalhar a autonomia da criança (High-Scope) na construção do conhecimento inserida no contexto referencial da sua identidade geográfica e social. Assim, a finalidade da educação de infância reside na promoção da autonomia psicológica da criança e na sua inserção cultural.

O Projecto Infância assume

“... um currículo flexível que valoriza a socialização da criança no seu mundo de pertença, procura ajudar a criança a criar raízes, ajuda-a a entrar na experiência humana culturalmente organizada e, simultaneamente, cria-lhe as condições de autonomia intelectual e moral”. (Formosinho1998,p.82).

Existe um enorme destaque para “ a colaboração da criança na construção de conhecimento dando-lhe espaço para participar nas tomadas de decisões do fazer, pensar, reflectir, avaliar. Dois dos grandes pedagogos, com perspectivas diferentes, Piaget e Vygotsy contribuíram decisivamente para que a cultura educacional promovesse o processo educativo da criança, desde a aprendizagem à avaliação. Assim, o processo de ensino propícia que a criança atribua significados, construa conhecimentos desenvolva competências e valores, não esquecendo a cultura como ponto de referência. O ver e o ouvir leva a criança a utilizar essa competência como ponto máximo da actividade educacional. A avaliação, designada por este autor como avaliação alternativa “... É centrada nos processos, típicos ou individualizados, que a criança utiliza para estruturar a realidade, construir conhecimentos, desenvolver sentimentos, adquirir competências, sedimentar disposições e atitudes” (Gullo, 1994, *apud* Formosinho, 2002,p.147). As práticas características da avaliação alternativa tendem a atender à diversidade.

Dois investigadores das Universidades de Rhode Island e da Florida (U.S.A.) (Barton & Collin, 1993, *apud* Sá-Chaves, 2000,p.19) encontraram centenas de

artigos referenciando o uso de *portfolios* desde a Literatura e as Ciências até às Artes, Design, Arquitectura a Pintura e/ou Música. Também são conhecidos desenvolvimentos nesta área, em Portugal, nomeadamente os projectos no âmbito da acção do Instituto de Inovação Educacional que tem sido coordenados por Fernandes, D.(s/d) e Cardoso. (1994) e outros. Estes projectos tem contribuído para o aprofundamento reflexivo das concepções de avaliação, pretendendo adquirir novas formas de a entender e assim partir para a construção e divulgação de novos instrumentos que melhor sirvam os objectivos.

1.8 Princípios de um modelo ecológico de avaliação

A cultura envolvente entra nas salas de actividades através de manifestações culturais vividas dentro dela e/ou directamente na comunidade. Existe uma preocupação institucional “ Para que a educação pré-escolar encontre respostas mais adequadas à população que frequenta, a organização do ambiente educativo terá em conta diferentes níveis em interacção, o que aponta para uma abordagem sistémica e ecológica da educação pré-escolar” (Ministério da Educação, 1997,p.31). A perspectiva sistémica e ecológica tem em conta que um individuo em desenvolvimento interage com diferentes sistemas permanecendo eles em evolução - casa, sala de actividades, rua, e as pessoas que estão em relação com eles desenvolvendo interacção directa. Há partilha entre a criança e os outros “ ...o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Ibidem).

O papel da educadora torna-se preponderante “... a educadora através da interacção com a criança, se torna *mediadora do acesso da criança aos sistemas linguístico, numérico, de valores, etc.*, ajudando-a apropriar-se destes instrumentos básicos para a vida intelectual e social ” (Oliveira - Formosinho, 1998,p.83). À educadora compete promover experiências - chaves, através de projectos, experiências, actividades, para o desenvolvimento da criança aos níveis lógico - matemático, linguagem, e socioemocional, com aquisições substanciais e processuais de enorme poder motivacional, contextualizadas na cultura envolvente.

Em suma, a abordagem sistémica e ecológica “constitui uma perspectiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características e necessidades das crianças e adultos” (Idem p.33). Kurt Lewin foi o responsável por introduzir na psicologia uma preocupação ecológica, influenciando Bronfenbrenner na sua obra “Ecologia do Desenvolvimento Humano” e releva os contextos vivenciais do indivíduo e a sua influência no desenvolvimento humano. Propõe um modelo que privilegia as relações dinâmicas e recíprocas entre o indivíduo e o(s) seu(s) meio(s). (Bairrão, 1995, *apud* Oliveira-Formosinho, 2002, p.149).

Ainda, continuando na obra Bronfenbrenner (1979), este define ecologia do desenvolvimento humano como “um estudo científico de acomodação progressivo e mútua entre um ser humano activo, em crescimento, e as propriedades em mudança dos *cenários (contextos)* imediatos que envolvem a pessoa em desenvolvimento” (Ibidem)

No âmbito dos modelos curriculares utilizados no Projecto Infância, também Júlia Formosinho, define entre outras, as finalidades para o campo da educação de infância de cariz construtivista (o Homem constrói o seu próprio conhecimento na interacção com os objectos, as ideias e as pessoas). O objectivo principal consiste na identificação e na contextualização de modelos de qualidade para a educação de infância e insere “...três vertentes: a investigação, a formação e a intervenção no terreno” (Formosinho, 1998, p.54). Processa-se nesses modelos curriculares a *avaliação alternativa*, de cariz ecológico.

Avaliação alternativa ecológica é um processo contínuo e em espiral pois pretende ter conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. O educador tende ter conhecimentos e competências técnicas desenvolvidos para esse efeito. Começa pela exigência da observação contínua da criança individual, para obter informação o que necessariamente proporciona conhecer cada criança. A avaliação da criança e os seus vários contextos (familiares, profissionais, comunitários e sociais) devem ser motivo para descortinar culturas independentemente de saber qual a melhor. Todas têm o mesmo valor e requerem a observação com carácter pluralista.

A observação sistematicamente efectuada pelo educador torna possível conhecer os interesses e necessidades das crianças e também as diferenças existentes entre elas. É também o suporte de desenvolvimento de relações entre a escola e a família.

1.9 *Portfolio*: processo de crescimento, aprendizagem e desenvolvimento

Em países como os Estados Unidos da América, a Association for Supervision and Curriculum considerou o uso de *portfolios* em educação, uma das três metodologias mais credíveis, e como sendo uma estratégia que tem vindo a corresponder à necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem estabelecendo cada vez mais e melhor compreensão e, por conseguinte obter elevados índices de qualidade.

O *portfólio* é uma compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança realizada ao longo do tempo (McAfee e Leong, 1997). Um elemento central no processo de implementação do portfolio consiste em explicitar os objectivos (De Fina, 1992; Murphy, 1998; Wortham, Barbour e Desjean-Perrota, 1998) e claramente defini-los. Os *portfolios* podem satisfazer os mais elementares propósitos de avaliação como determinar o estado e os progressos realizados pelas crianças, informar as estratégias de ensino, providenciar informação para relatar e comunicar a outras pessoas interessadas na educação da criança e identificar crianças que necessitam de ajuda especial (McAfee e Leong, 1997). Também são acrescentados outros propósitos adicionais como motivar as crianças a promoverem a sua própria aprendizagem através da reflexão e da autoavaliação (Benson, 1996).

Antes de iniciar o desenvolvimento do portfolio, devem ser identificados e tornados explícitos os objectivos (Murphy, 1998; Shaklee, Barbour, Ambrose e Hansford, 1997). O principal objectivo do *portfolio*, no âmbito da educação de infância é documentar o crescimento e o desenvolvimento da criança (Gronlund e Engel, 2001), mas existem outros: obter informação para planear o processo de ensino e aprendizagem, para apreciar o crescimento e os progressos realizados pela criança, para comunicar com os pais e encarregados de educação, para identificar necessidades educativas especiais, para

desenvolver nas crianças procedimentos de autoavaliação do seu próprio trabalho e realizações, etc (Bredekamp e Rosengrant, 1993).

Neste âmbito, é considerado o *portfolio* como uma estratégia de avaliação que se inscreve no movimento de avaliação alternativa ajustada à avaliação de crianças mais pequenas (Grubb e Courtney, 1996) com possibilidade de visualizar as múltiplas fontes de evidência e documentar o processo de aprendizagem da criança. O *portfolio* de avaliação da criança reúne e organiza uma variedade de informação que se obtêm através de variadas fontes (Martin, 1999; Nilsen, 1997; Shaklee, Barbour, Ambrose e Hansford, 1997). Os educadores e professores veêm-no, entre outras, como uma possibilidade para conduzir uma avaliação ao longo do tempo, autêntica, colaborativa e contextualizada (McLaughlin, e Vogt, 1996). Ao considerar-se o *portfolio* como estratégia de avaliação tal pressupõe uma concepção da aprendizagem como processo contínuo, de mudança e sempre em evolução (Murphy, 1998). As crianças, através da utilização do *portfolio*, passam de uma atitude de “não ser capaz” para “ ser capaz” (Collins, 1998) registando “o que pode fazer” (Batzle, 1992). A forma como selecciona as evidências possibilita aos alunos e professores aprenderem mais sobre o processo da aprendizagem (Paulson, Paulson e Meyer, 1991 *apud* Gullo, 1994). Esta colecção de evidências, para ser considerada portfólio, implica os alunos na sua escolha e reflexão sobre elas (Grubb e Courtney, 1996); na aprendizagem do valor do seu próprio trabalho (Paulson e Paulson e Meyer, 1992 *apud* Gullo, 1994); e a encorajar a auto-análise quando reflectem sobre o que foi feito (Conley, 1993 *apud* Wortham, Barbour e Desjean-Perrotta, 1998). Construir o *portfolio* encoraja e desenvolve a auto - avaliação (Farr e Tone,1994), pois a criança toma consciência das suas próprias aprendizagens e do seu desenvolvimento crescente. Esta tomada de consciência, o envolvimento na aprendizagem e na avaliação beneficia o processo de aprendizagem da criança e favorece processos de metacognição (Kankaansanta, 1996). O *portfolio* pode também incluir evidências seleccionadas quer pelos pais quer pelos colegas (De Fina, 1992), com as quais as crianças se poderão confrontar para reflectir sobre as suas aprendizagens.

Em educação de infância o processo de realização do *portfolio*, apresenta-se como uma importante estratégia de avaliação alternativa podendo documentar

aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem da criança que não podem ser verificados através de outros procedimentos de avaliação (Batzle, 1992).

O *portfolio* torna possível aos educadores integrar de forma articulada currículo, ensino e avaliação (Murphy, 1998) O *portfolio* envolve a avaliação de actividades autênticas integradas no currículo e consistentes com as estratégias de ensino e aprendizagem adoptadas.

O *portfolio* de avaliação da criança consiste numa colecção sistemática e organizada de informações e evidências, seleccionadas por professores e alunos em colaboração, e usada quer para documentar o processo de aprendizagem já realizado quer para tomarem decisões sobre o processo educativo. Consequentemente não é apenas um instrumento de avaliação mas envolve todo um processo educativo, no pré-escolar. Daí termos escolhido como tema do nosso estudo o *Portfolio* na Educação Pré-escolar – uma abordagem supervisiva de investigação - acção, formação.

1.9.1 *Portfolio* como instrumento e estratégia de avaliação alternativa

Mudar e promover novas estratégias de avaliação nos educadores de infância torna-se um grande desafio para a tomada de decisões e de mudanças. O uso de *portfolio* como estratégia de avaliação pode ser a grande mudança a realizar (Shaklee, Barbour, Ambrose e Hansford, 1997). É importante a disponibilidade de tempo não só para o conceber, mas para o montar e organizar e também para melhorar o processo de realização do *portfolio* “ Professores com alguns anos de experiência relatam que continuam a modificar e a melhorar os modos de implementação”(Jennis,1996 *apud* Worhan, Barbour e Desjean – Perrotta, 1998, p.10). Realizar um *portfolio* pressupõe uma grande disponibilidade do educador para trabalhar com as crianças, uma maior atenção e valorização das experiências de aprendizagem realizadas por elas e dos significados que estas atribuem a essas experiências e pressupõe ainda abertura possibilitando que estas participem activamente no processo de avaliação (Welter, 1998).

Existe a necessidade da educadora sentir liberdade para correr riscos e aceitar que pode cometer erros, e estar disponível para reflectir sobre tudo o que está a experienciar (Batzle, 1992).

O educador deve procurar criar um contexto que suporte a realização do *portfolio*, instituindo uma cultura de *portfolio* na sala e incentivando processos de avaliação colaborativos (Benson, 1996).

A fase de planeamento, antes de começar o processo de colecção de materiais e informação, o educador tem de pensar na estrutura conceptual e na estrutura física do *portfolio*. Tem de conceber uma organização para as diferentes partes do *portfolio*, eleger um processo para acumular e reunir as diversas informações (registos de trabalhos, etc) e determinar a sua localização na sala de actividades (Grounloud e Engel, 2001).

As evidências e informações devem ser organizadas por categorias, datadas e colocadas em sequência temporal de forma a reflectir sempre o trabalho ou realização mais recente e poderem ser usadas para documentar os progressos da criança. Educadores e crianças devem criar um sistema e uma organização que possa ser utilizada por crianças, educadores e pais (Wortham, Barbour e Desjean-Perrotta, 1998). As crianças devem escolher o formato do *portfolio*, a sua localização e também a sua organização geral, capaz de o tornar agradável e de fácil utilização. Também é recomendado às crianças escolher e decorar o seu *portfolio*, tornando-o mais seu (Voss, 1992).

Todo o armazenamento e acumulação de informação devem ser objecto de reflexão e tomada de decisão por parte do educador (McAfree e Leong, 1997). Devem fazer parte do *portfolio*, notas de observação feitas pelo educador, comentários ou observações da criança e registos das conversas recolhidas ao longo dos trabalhos. A criança deve aceder com facilidade ao seu *portfolio* e comungando da mesma opinião de Cohen (1999) através da nossa prática as crianças divertem-se a “olhar” para o seu *portfolio*, divertem-se a folhear e a ver trabalhos antigos, trabalhos mais recentes e a falar sobre esses mesmos trabalhos.

O *portfolio* deve ser representativo dos conhecimentos, da competência e realizações do seu autor.

Professores e alunos devem acreditar que o *portfolio* é uma estratégia que favorece o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Murphy, 1998). O *portfolio* é um instrumento que dá para apreciar e interpretar a aprendizagem realizada e como tal planificar experiências de aprendizagem mais apropriadas para a criança (Batzle, 1992; Wortham, Barbour e Desjean – Perrotta, 1998).

O *portfolio*, no contexto da educação de infância segundo Vavrus (1990)

“ são colecções sistemáticas e organizadas de trabalhos dos alunos que podem incluir amostras de trabalhos, trabalhos de arte, registos de observação da criança, amostras de competências de resolução de problemas. Esta colecção é utilizada como evidência para monitorar o crescimento ao nível de conhecimentos, competências e atitudes” (*apud* Gullo, 1994,p.82).

Esta quantidade de informações, considerada mais que uma pasta cheia de materiais, pode ser usada por professores e crianças para apreciarem as aquisições efectuadas e o desenvolvimento verificado, e projectarem as etapas seguintes no processo educacional. É reconhecido como um processo da aprendizagem documentado onde se registam capacidades e competências da criança.

A escolha dos seus conteúdos é influenciada pela filosofia educacional da educadora, pelos objectivos do *portfolio*, pelas metas educacionais mas, também, pela estrutura do *portfolio* (Martin, 1999). A educadora tem de tomar decisões essenciais antes de começar a realização do *portfolio*, como por exemplo, quais as áreas e domínios de desenvolvimento que vai abranger.

Muitos são os tipos de evidências que podem ser colocados no *portfolio* e Shores e Grace afirmam que “ a criatividade é a única limitação imposta aos conteúdos do *portfolio* de crianças” (2001,p.45). Assim a educadora tem de determinar quais as categorias principais do *portfolio* já que estas influenciarão os conteúdos.

Relativamente aos conteúdos, segundo vários autores, estes referem fazer parte do *portfolio* da criança, diversas amostras de trabalhos, registos de observações, relatos de entrevistas sendo introduzidas informações e observações dos pais e relatos dos encontros e reuniões realizadas com os pais.

Além das observações sistemáticas, Grace e Shores (1995) refere a possibilidade de serem realizadas entrevistas aos pais através das quais a educadora pode aprender muito sobre o comportamento da criança em casa e descobrir como este afecta as suas experiências na escola, podendo “ ajudar o educador a compreender como a criança transfere os conceitos, competências e informações adquiridas na sala para fora da sala” (p.18).

Pode-se concluir que o *portfolio* é o registo do processo de aprendizagem da criança: o que está a aprender e como progride na aprendizagem e como pensa.

Para o educador é importante possuir um *portfolio* abreviado, que represente o crescimento ao nível do desenvolvimento de cada criança, seleccionando algumas evidências para o seu próprio *portfolio* pessoal.

1.9.2 Desenvolvimento de competências

Alguns autores afirmam que houve muitas controvérsias nestes últimos anos relativas ao conceito de competência (Short, 1985, *apud* Leonor Santos, 2000,p.16). Foram atribuídos a este conceito algumas conotações que vai desde o desempenho, o Skill cognitivo ou a qualidade ou estado de ser de uma pessoa. Perrenoud (1999, p. 17) fala de” invenção bem temperada” quando pretende esclarecer este conceito.

No passado, o ensino era concebido por objectivos pré - concebidos centrados em saberes. Aquilo que caracteriza os objectivos, é que cada aluno pode ou não atingir um determinado objectivo. Quanto às competências estas desenvolvem-se, isto é, a mesma competência pode ser trabalhada ao longo de um período ou de vários períodos – processo continuado e intencional, com variados graus de desenvolvimento.

O termo competência pode ter uma conotação demasiado comportamental, se for associado ao desempenho (skill) que um sujeito apresenta face a uma situação para a qual foi previamente treinado. A competência é sinónimo de qualificação, habilidade, um conjunto de desempenhos predeterminados e padronizados em comportamentos passíveis de serem observados. Na opinião de Short (1985) “defende uma concepção de competência a mais holística e associada à acção envolvendo a reflexão e a autonomia”. Também Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) chamam por exemplo, a atenção para o termo literacia que coloca o foco não na aquisição mecanizada de conhecimentos e capacidades, mas sim no seu uso efectivo (saber em acção) Para Perrenoud (2001) o conceito de competência constitui-se na própria acção e não existe antes dela. Ainda segundo os mesmos autores, Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999).

“...não se coloca somente apenas no âmbito dos recursos (conhecimentos, capacidades), mas na mobilização autónoma desses recursos em situações escolares ou do quotidiano”. Quando se fala em competência tem que se associar à autonomia em relação ao uso do saber. (DEB / ME, 2001). Não está ligada ao treino, mas sim produzir respostas ou executar tarefas previamente determinadas.

Com a evolução da sociedade surgiram novas exigências colocando deste modo novos desafios à escola. Enquanto no passado privilegiava-se a aquisição de conhecimentos e a capacidade de os reproduzir, hoje torna-se mais complexo.

Em Portugal, existem documentos curriculares oficiais onde o termo competência está expresso (Decreto-Lei nº6/2001) e que estabelece a Reorganização Curricular no ensino básico. O currículo é definido como “ o conjunto de aprendizagens e competências, as capacidades e as atitudes e os valores a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico” (*apud* Leonor Santos. 2003,p.16).

Todos sabemos que as competências são capacidades para produzir desempenhos adequados a situações não rotineiras, identificando algumas características associadas a este conceito acção - acto de agir, situação com um certo nível de complexidade; possibilidade de tomar decisões; recurso a activar onde poderão estar presentes conhecimentos, capacidades e atitudes. Estas expressões aparecem nos normativos curriculares. Numa situação nova, a acção faz recorrer a alguns recursos existentes para fazer face a essa situação, traduzindo-se num acto de agir. Contudo, a possibilidade de introduzir alguma criatividade pode torná-la diferente de todas as outras existentes.

1.9.3 Abordagem do ensino por competências

Em primeiro lugar, é necessário reflectir sobre o que significa ser competente e sobre a forma adequada para promover o efectivo desenvolvimento de competências nos alunos (Garção, Nuno [et al], 2003).

Da mesma forma, reflectir também sobre a dicotomia compreensão e saber torna-se importante. Assim, compreensão revela capacidade intelectual para uso de informação e desta forma possibilita aplicar o saber para responder à nova situação “ Há uma tomada de decisão, antecipando os seus efeitos”

(Westera, 2001, *apud* Leonor Santos, 2003, p. 17). Pode haver saberes mas não serem usados num determinado contexto.

Hoje, o aluno tem um papel activo na construção e utilização do seu saber, assim sendo, o ensino valoriza os saberes e o aluno. O papel do educador é visto como um organizador de experiências de aprendizagem significativas e contextualizadas, que devem promover a aprendizagem e a reflexão sobre a mesma. Esta avaliação funciona com efeitos reguladores pois recolhe informação para o educador e para o aluno, levando o educador a tomar decisões pedagógicas, a alterar metodologias de ensino, adequando-as aos alunos e informá-los do seu desenvolvimento.

Os objectivos conceptuais e metodológicos de trabalho podem ser apresentados por um V heurístico inspirado em Gowin.

A avaliação tem necessariamente de fazer parte do processo ensino-aprendizagem e deve promover o desenvolvimento de competências específicas da área e das capacidades do próprio aluno, realizar uma auto-avaliação sobre o seu trabalho e dificuldades apresentadas, encontrando os meios que lhe permitirão atingir o que é exigido.

Esta avaliação é marcada por um conjunto de orientações, favoráveis para o seu desenvolvimento: ambiente de confiança (onde errar é natural e não penalizador), uma observação formativa em situação e no quotidiano e uso da metacognição como fonte de auto-regulação.

Existem determinadas tarefas preparadas pelo educador para revelar o nível de conhecimentos ou capacidades das crianças. Elas permitem à criança trabalhar independentemente do educador, dando assim possibilidade a ele efectuar uma observação cuidadosa da criança ou do grupo de crianças em acção. Assim, o aluno adquire um conjunto de novos conhecimentos para posteriormente começar a pensar no desenvolvimento de competências. Por sua vez, o professor após o mínimo de conhecimentos orienta o ensino para o desenvolvimento de competências. Cabe ao aluno ter um envolvimento consciente na realização de tarefas, na opinião de Leonor dos Santos (2003, p.17), pois “ Só aprende quem quer aprender. A vivência de experiências de aprendizagem só pode ser feita por vontade do próprio”. É necessário responsabilidade, persistência, para vencer as dificuldades. Outro método

reconhecido para estas situações é o trabalho de grupo, onde é pedido aos alunos que se respeitem uns aos outros e que saibam ouvir os outros, etc.

Aprender é, sem dúvida, não acumular conhecimentos descontextualizados. Só assim tem sentido “ a avaliação como um meio que permite ao professor e ao aluno recolher e interpretar informação de forma a introduzir medidas que favoreçam essa mesma aprendizagem (Idem, p.18). Sem dúvida, é a avaliação que actualmente é salientada nos diversos documentos curriculares, neste caso para os alunos do ensino básico: “ a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa” (Despacho Normativo nº 30/2001,p.4438).

Assim, o Decreto – lei nº6/2001, a avaliação das aprendizagens é

“ entendida como um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos ao longo do ensino básico, bem como a avaliação do desenvolvimento do currículo nacional”

Nos normativos legais portugueses da reorganização curricular, a avaliação assenta em cinco princípios:

“ a consistência entre os processos de avaliação as aprendizagens e competências pretendidas;
a primazia da avaliação formativa;
a valorização da avaliação do aluno numa lógica de ciclo;
a transparência do processo de avaliação;
a diversidade de intervenientes no processo de avaliação”.

É uma pedagogia diferenciada, onde a avaliação formativa e reguladora surge com grande importância. Não se torna fácil implantar esta avaliação pois surgem muitos obstáculos, nomeadamente os grupos numerosos, entre outros. Para fazer a integração do aluno na vida activa, é-lhe exigido melhor preparação, e esse reconhecimento é-lhe concebido através do ensino por competências.

Avaliar competências é entendido como um processo regulador de vivências dos alunos/ crianças durante as referidas experiências de aprendizagem.

Neste domínio, a educação pré-escolar virada para a inovação, pretende alterar de alguma forma a prática pedagógica com a implementação da reorganização curricular – desenvolvimento por competências, sabendo que implica maior atenção às actividades de aprendizagem virada para o trabalho exploratório e criativo dos alunos.

Para os educadores terão que ser apresentadas experiências de aprendizagem diferentes, como resolução de problemas, actividades de investigação e

realização de projectos. As dificuldades da avaliação por competências, são superadas pelos educadores construindo instrumentos diversificados e tentando interagir oralmente com as crianças para perceber o seu raciocínio e compreender o seu processo evolutivo.

Outro ponto importante consiste na interacção entre os educadores nos jardins-de-infância pois perspectiva a discussão e troca de experiências que promovem estratégias de actuação comuns.

Para os profissionais de educação as mudanças de práticas podem ser apoiadas através da formação nas próprias escolas, nomeadamente nos Agrupamentos, para porem em prática metodologias e estratégias, pois existem muitas dúvidas.

A predisposição para essa mudança pressupõe a vontade de mudar hábitos enraizados, o desejo de pesquisar, de inovar e pôr em prática novas metodologias. O *portfolio* como estratégia de avaliação no Jardim-de-infância, utilizando espaços de formação fornecidos pelos Agrupamentos podem envolver os educadores em projectos de investigação – acção e formação (auto e hetero).

Capítulo 2 – Para uma ecologia do desenvolvimento profissional dos educadores de infância

2.1 A Formação de educadores de infância

A formação de educadores de infância apresenta-se como uma componente importante e de destaque numa perspectiva ao longo da vida e no contexto da sociedade de informação e do conhecimento. Há necessidade de se fazerem profundas transformações nos sistemas educativos actuais para assim se poderem enfrentar estes desafios. Os processos de transformações proporcionam mudanças quer ao nível da organização da sociedade, do trabalho, das relações entre pessoas quer ao nível do processo de aprendizagem, repercutindo-se na escola, através de novas atitudes e abordagens por parte dos alunos dos professores e da própria escola. Neste contexto de mudança, com implicações ao nível da sociedade e da escola, a formação de educadores e o desenvolvimento profissional apresenta-se como uma mais valia e pode constituir um indicador da qualidade que se procura (UNESCO, 1998).

A sociedade de hoje é, sem dúvida complexa e esta complexidade repercute-se na vida da escola marcada por contradições e incertezas e Paulo Freire (2000) lembra “ que não é possível defender a visão restrita da escola como um espaço exclusivo de aulas que devem ser dadas e lições que devem ser aprendidas, imune às lutas e aos conflitos que se dão longe dela” (*apud* Formosinho, J. 2002,p.9). Pretende-se que a escola seja ” ...um espaço de construção de uma moralidade mais abrangente, que leve à consciencialização de que muitas normas, valores e crenças são contextualizadas num determinado tempo, espaço e cultura” (Ibidem). Também na opinião de Novóia há (1987; 1988) “... necessidade de instaurar em cada escola *um espaço vivo* e um *tempo forte, o tempo dos professores*” (*apud* Idália Sá Chaves, 2000,p.26).

Segundo as recomendações da O.C.D.E.(1992) “ ...convém não esquecer que a preocupação da qualidade nasceu de uma melhor compreensão da natureza activa e interactiva do processo educativo, ou da complexa alquimia da escola” e a “natureza desta alquimia, na sua complexidade, no seu potencial de

mudança e de acção transformante, traduz e constitui um indicador poderoso da qualidade da escola” (*apud* Idália Sá Chaves, 2000,p.26).

Mas para que esta mudança se realize gradualmente é fundamental também não esquecer o educador, como actor organizacional que precisa de suporte para a resolução de problemas no contexto educativo. Por isso, precisa de formação e de suporte contextualizado, isto é, “...precisa de conhecimentos teóricos e aprendizagens conceptuais, mas igualmente de aprendizagens experienciais e contextuais” (Formosinho, J. 2002,p.12).

Fazendo uma retrospectiva, na década de 70 e 80, começou - se por orientar a formação inicial tornando-a mais profissionalizante. Contudo, reconheceu-se que os professores são por natureza “... profissionais de uma actividade cognitiva complexa que, por se basear em conhecimentos e técnicas, está sujeita às mudanças resultantes de evoluções rápidas desses conhecimentos e técnicas...” (Idem, p.10). Por isso, o professor foi considerado um formador que, para se manter actualizado necessita de ser formado continuamente. Aparece o conceito de formador numa dimensão profissional e pessoal, “...numa perspectiva de aprendiz que forma e de formador que aprende”.(Idem, p.11).

A formação numa das dimensões do desenvolvimento profissional, torna possível conjugar o desenvolvimento da escola como organização com o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Na opinião de Sá-Chaves (2000, p.75)

“ A formação dos professores e educadores deve permitir-lhes desenvolver capacidades e atitudes facilitadoras do recurso à teoria, não de forma cega ou acrítica, mas que os ajude a questionarem-se sobre ela, de modo a mobilizá-la ou rejeitá-la de forma consciente e de acordo com as situações concretas. Por outro lado, deve procurar, também que o conhecimento resultante da prática não seja integrado e assumido de forma mecanicista, inquestionável e automática, pois o seu valor pedagógico dependerá do nível de consciência que dele o educador adquirir”

Com esta nova prática educativa, pretende-se desenvolver uma acção intencionalmente reflexiva e que o profissional de formação possa fazer experiências, possa errar, ter consciência do erro e prosseguir para uma autonomia pedagógica. A reflexão, segundo Killion e Todnem (1991,p.14,*apud* Sá-Chaves, 2000, p.75) ” é um dom que nos damos a nós mesmos” e através da reflexão sobre a prática que “... se constrói o conhecimento sobre o contexto de intervenção, se compreende a prática desenvolvida por cada

profissional e se adquire o conhecimento para orientar a acção futura, desde que sustentada numa análise activa, persistente e cuidadosa.” (Ibidem). Este perfil de profissional apresenta autonomia, capaz de reflectir e de tomar decisões, criar e inovar durante a sua acção (Pérez Gómez, 1992), e segundo Sá – Chaves (1994,p.150)

“...uma prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva que tem como objectivo contribuir para desenvolver no candidato a professor, o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo” (2000,p.75).

Compreendendo melhor esta prática, no âmbito de supervisão, ela é um processo mediador nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do formando e do supervisor, de forma a que “...apoie e estimule cada um a progredir e a criar o seu estilo pessoal de intervenção fundamental que as interacções se desenvolvam num ambiente de confiança e de interajuda afectiva e cognitivamente estimulante” (Alarcão, 1991; Oliveira, 1996 *apud* Sá – Chaves, 2000,pp.75-76).

2.2 Supervisão - enquadramento histórico

A supervisão foi considerada, em Portugal a partir da década de 70, como ligada à formação inicial e profissionalização em exercício de professores, em colaboração com a instituição de Ensino Superior responsável pela formação teórica dos formandos, tendo como meta a certificação para o exercício da profissão.

Nos EUA e no Canadá foram realizadas investigações que revelam que o conceito de supervisão está também relacionado com vários sectores da escola: administrativa, curricular, de acompanhamento profissional para além da vertente pedagógica.

Na década de 80, segundo Glickman (1985),“ a supervisão é entendida como um instrumento aglutinador que permite reforçar e estimular a coesão pedagógica da escola” (Oliveira, 2000, p. 46). Também Glickman (1985,p.XV) define supervisão como “a função da escola que promove o ensino da assistência directa a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação - acção” (*apud* Oliveira - Formosinho, 2002,p.23). O mesmo investigador dos EUA refere que, as escolas

que possuem um projecto educativo conseguirão melhor atingir os seus objectivos se fizerem uma articulação reflexiva e sistémica da formação e do apoio aos professores assim como uma investigação – acção através da atribuição da responsabilidade da supervisão a pessoas especializadas e com formação específica. Entende-se assim que, a própria comunidade escolar atingirá os seus objectivos e metas se proceder sistematicamente a um trabalho supervisivo estabelecendo estratégias de desenvolvimento pessoal e profissional de todos os seus membros. Nesta linha de pensamento, “o professor passou a ser considerado um formador que, para ser eficaz e coerente, precisa ele próprio de ser formado continuamente” (Formosinho, 2002, p. 10).

Necessariamente tem que possuir conhecimento da escola, da cultura, do projecto, dos constrangimentos e das perspectivas de mudança. Segundo Bolívar (1997,p.91) “as organizações aprendentes não surgem do nada, (...) são fruto de um conjunto de atitudes, compromissos, processos e estratégias que têm de ser cultivados (*apud* Alarcão & Tavares, 2003, p.149).

Pela capacidade de mudança, Giroux (1988) chama “intelectuais transformadores” (*Ibidem*) aos professores e supervisores, e considera-os líderes das comunidades aprendentes. Estes devem possuir conhecimento da “história de vida” (Sá-Chaves) da instituição para “...provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar e organizar o pensamento e a acção do colectivo das pessoas individuais” (*apud* Alarcão & Tavares, 2003, p.149).

Há vinte anos, foram desenvolvidas investigações por Schon no sentido em que o conceito de reflexividade apoia a formação de professores inseridos numa organização (escola), responsável pela aprendizagem, corrigindo os erros que detecta emergindo assim uma escola comunidade com uma cultura própria, que reflecte, projecta, age e novamente reflecte. Também, segundo Isabel Alarcão (2000, p. 18) na sua obra, “Escola Reflexiva e Supervisão”, face às mudanças verificadas na sociedade, sente a necessidade de reconceptualizar a supervisão,

“ A actual conjuntura implica que se atribua também a dimensão colectiva e se pense a supervisão e a melhoria de qualidade que lhe está inerente por referência não só à sala de aula, mas a toda a escola, não só aos professores isoladamente, mas aos

professores na dinâmica das suas interacções entre si e com os outros, na responsabilidade pelo ensino que praticam, mas também pela formação e pela educação que desenvolvem, na responsabilidade, igualmente, pelas características, pelo ambiente e pela qualidade da escola.”

Ainda na década de 80, o investigador Glickman (1967) sugere uma acção global da escola em que a atribuição das responsabilidades de supervisão devem ser dirigidas a pessoas devidamente preparadas e motivadas. É de extrema importância para as próprias instituições que o funcionamento interno esteja relacionado com uma actuação concertada dos seus vários membros e leve a uma dinâmica dos grupos de professores numa investigação – acção - formação, com o objectivo que sejam atingidas as suas potencialidades.

O objectivo da supervisão aponta para “...o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação dos novos agentes” (Alarcão & Tavares, 2003, p.144).

2.3 Da supervisão - o desenvolvimento pessoal e profissional contínuo e os contextos de intervenção

O âmbito da supervisão tem vindo a evoluir desde uma visão estrita em que um professor mais capaz orienta outro professor no início da carreira para uma melhoria do processo de ensino/aprendizagem na sala de aula, organizando materiais necessários, analisando metodologias, numa monitorização e reflexão sistemáticas, até uma conceptualização mais lata no sentido de organizar, gerir, encorajar e apoiar qualquer acção reflexiva e investigativa de todos os agentes da comunidade educativa. Surge assim, uma escola como espaço e tempo de aprendizagem e formação de todos.

Ao falar-se em supervisão tem que necessariamente fazer-se referência à escola “... como uma realidade viva, orgânica e inteligente”(Alarcão &Tavares 2002,p.8).

A supervisão, por conseguinte, deve ser considerada a dois níveis, segundo Isabel Alarcão. O primeiro da formação e desenvolvimento profissional dos elementos responsáveis pela educação (influenciadores da aprendizagem dos

alunos) e num segundo nível o do desenvolvimento das capacidades de organização e de melhoria das condições de vida na escola.

A supervisão é uma actividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais - professores que supervisionam e gerem o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos. Ao supervisor como professor, compete-lhe a tarefa designada "...como facilitador de aprendizagens ou como gestor de aprendizagens e que exerce uma influência directa sobre uns e indirecta sobre outros" (Tavares e Alarcão, 2003,p.6).

O carácter lato de supervisão no novo paradigma de escola permite atingir uma formação dos elementos da comunidade educativa, que deve ser centrada na escola. A escola deve, ela própria, através de um trabalho de supervisão, identificar áreas ou necessidades de formação para atingir as metas definidas no seu projecto educativo, documento este que define estratégias e actividades a superar. Assim, a escola deve ser um espaço de formação e colaboração dos professores e outros agentes da educação. Segundo Isabel Alarcão para mudar a escola é necessário que esta seja assumida por todos "como organismo vivo, dinâmico, capaz de actuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente e (...) aprender a construir conhecimento sobre ela própria" (Alarcão, 2000, p.17).

A atitude reflexiva de todos os elementos envolvidos no processo educativo deve constituir a preocupação do supervisor em querer "ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino e dos contextos em que ele ocorre, a questionar e confrontar, a analisar, interpretar e a reflectir sobre os dados recolhidos" (Alarcão, 2003, p.119) e em seguida incentivar o professor "a procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas de que vai tendo consciência" (Ibidem).

Outra perspectiva da actividade do supervisor na escola é a manifestação de uma forma colaborativa, não avaliadora, de modo a que a supervisão não seja reduzida a um "mero processo de fiscalização em que o supervisor fora e dentro da sala de aula esquadrinha e inspecciona com um olhar superior a actividade de qualquer outro professor" (Alarcão, 2003, p.120).

Por vezes, são confundidos os supervisores como sendo inspectores, (numa perspectiva de exercício de poder sobre os outros) e com funções exteriores à escola.

Na mesma linha de investigação dos vários especialistas em que os conceitos de acção, reflexão e colaboração são de facto, a chave de qualquer actividade supervisiva desejável numa escola, ela própria é reflexiva e controla a qualidade de todo o processo de ensino/aprendizagem.

2.3.1 O âmbito de supervisão e suas características

A supervisão não se limita somente ao professor em formação inicial e à sua interacção pedagógica em sala de aula. Abrange uma "dimensão colectiva". Nesta perspectiva, a supervisão e a melhoria de qualidade das aprendizagens é extensível a toda a escola e aos professores na dinâmica das suas interacções entre si e com os outros, com o espírito dialogante, aprendente e qualificante. A outra característica, "dimensão formativa", visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, docentes e funcionários da instituição.

Assim, a supervisão abrange segundo Alarcão & Tavares (2003,p.144), "...a formação (inicial e contínua) e o desenvolvimento profissional dos agentes da educação e a sua influência no desenvolvimento dos alunos e o desenvolvimento e aprendizagem organizacionais e o seu impacto na vida das escolas".

A acção dos supervisores pode estender-se a vários níveis: integração dos novos professores, mesmo professores estagiários, de profissionalização dos professores vinculados e da formação contínua, dos responsáveis pela gestão intermédia (ou grupo ou grupos que formem uma comunidade de profissionais em desenvolvimento e em aprendizagem).

Estes supervisores são membros do corpo docente e por conseguinte estão dentro da escola. Segundo Oliveira (2000), "um supervisor é sempre um formador que recorre a modalidades de formação/supervisão específicas e diversificadas consoante um conjunto de variáveis presentes nos contextos supervisivos "(*apud* Alarcão & Tavares2003,p.47). Fazem parte integrante da escola e são responsáveis por dinamizar iniciativas com vista à melhoria da qualidade da educação, incluindo também a formação e a avaliação dos recursos humanos, conforme o projecto de escola. Podem fazer parte, inclusive, da Comissão Executiva das escolas. É importante existir um elemento com esta formação na escola e a nova concepção de supervisor em

situações organizacionais educativas devem possuir “competências cívicas, técnicas e humanas” (*apud* Alarcão & Tavares 2003,p.151), as quais são agrupadas em quatro tipos: “competências interpretativas” que possibilitam a realidade em vários sectores e detectam desafios emergentes relativos à escola, à educação, à formação; as “competências de análise e avaliação” abarcam projectos, iniciativas, situações, e desempenhos; as competências de dinamização de formação englobam as comunidades colaborativas dando-lhes apoio e estímulo; as “competências de comunicação e de relacionamento interpessoal”, são importantes para mobilizar as pessoas, gerir conflitos e criar empatia necessária para um relacionamento construtivo.

A existência das hierarquias são ultrapassadas se houver entre elas espírito colaborativo, mas se porventura existir diferenças, “...a actividade de supervisão tem de ser exercida na base do respeito mútuo e do reconhecimento do trabalho e das capacidades de cada um” (Alarcão & Tavares, 2003, p.149).

Assim, a supervisão abarca, na área de conhecimento e actuação transdisciplinar, o âmbito dos saberes para obter conhecimentos específicos.

A nova concepção do papel da escola, na sociedade actual, definida pela autonomia, responsabiliza e alarga as funções do supervisor. Segundo Alarcão & Tavares, (2002,p.8) que “...os detentores desses cargos apoiem e orientem os professores no desempenho das suas tarefas e coordenem e avaliem os projectos e actividades que são da sua responsabilidade” Assim, as funções do supervisor, como membro do corpo docente da escola, são certamente uma mais valia para os contextos de desenvolvimento profissional dos professores.

Segundo Formosinho (2002,p.218 –vol I)

“... a qualidade da formação dos professores e do ensino que praticam, deve ser vista não simplesmente no contexto da sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos (crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários) e para si própria como organização qualificante que, também ela aprende e se desenvolve”

A escola, como organização é onde ocorrem múltiplas interacções e proporciona a todos os seus membros oportunidades de formação e qualificação.

E, segundo Júlia Formosinho (2002, p.18),

“À medida que as escolas se tornem instituições auto-renovadoras, locais de trabalho nos quais a aprendizagem é valorizada, compreendida e praticada por todos, as interacções no

âmbito da supervisão serão construídas com base em relações recíprocas em grupos ou associações para a aprendizagem. As interações no âmbito da supervisão terão como objectivo a obtenção de resultados a nível do crescimento mútuo e do desenvolvimento profissional”

A supervisão pedagógica, “...inscreve-se no conjunto mais limitado das actividades orientadas para a organização do ensino e dos actores pedagógicos em contexto da sala de aula” (*apud* Oliveira, 2000, p.47). Está integrada na formação de professores e privilegia o desenvolvimento profissional e pessoal, com vista a melhorias no processo de ensino/aprendizagem.

Os professores inseridos no terreno necessitam da formação para fazer uma reflexão sistemática sobre a acção que desenvolvem de direito próprio. Eles são “...supervisores aos mais diversos níveis, embora nem sempre disso tenham consciência pela falta de tempo e de hábitos de reflexão sobre as suas acções e atitudes e sobre as implicações que as consequências das mesmas pressupõem” (Sá-Chaves & Amaral, 2000,p.82).

O professor em exercício necessita de permanecer em formação “life long learning”, isto é, o professor passou a ser um formador, não só pela actividade profissional que exerce, como também pessoal “ numa perspectiva de aprendiz que forma e de formador que aprende” (Formosinho, 2002, p.10).

Na década 90, foram criados centros de formação de professores com um programa financeiro para promover e sustentar as acções e um conselho de acreditação de entidades formadoras, formadores e acções de formação. É exigida a frequência de um número mínimo de acções de formação aos professores. Estas, ainda hoje, são financiadas pelo Fundo Social Europeu, e visam a progressão na carreira do docente. Estas acções de formação podem ser solicitadas dentro da escola para fazer face à necessidade de se reequacionar e reorganizar o actual processo ensino/ aprendizagem. Segundo Formosinho (2002,p.222)“Neste processo emergem novas consciencializações, novos saberes, novas atitudes e novas capacidades, a que não é alheia a capacidade de aprendizagem activa, mobilizada pelo desejo de saber agir, adequadamente, em contexto”.

Em suma, o papel de supervisor surge como facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem dos professores em formação inicial e contínua, individual e em grupo, com efeitos a ter na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Ser supervisor implica grande responsabilidade e conhecimento no

desenvolvimento de áreas científicas como consciencialização do modo como os adultos aprendem e se desenvolvem, o refinamento de técnicas de observação, avaliação e dinâmica de grupos, novos saberes em termos de gestão de recursos e de estratégias de desenvolvimento profissional, e os progressos em termos de desenvolvimento curricular...

Assim, quando exerce estas funções, o supervisor recorre a saberes contributivos para a resolução de problemas que lhe são específicos e deste modo cria conhecimento na sua área.

2.3.2 Prática pedagógica – chave da formação de educadores

Inicialmente, em Portugal a prática pedagógica “consistia em colocar os futuros professores a praticar com o mestre, o modelo, o bom professor, o experiente, o prático, aquele que sabia como fazer e transmitia a sua arte ao neófito” (Alarcão, 2003, p.17) numa perspectiva de imitação artesanal.

O conceito de supervisão faz corresponder ao conceito de orientação da prática pedagógica...

A prática pedagógica, hoje, é reflectida e considerada peça chave da formação de professores “ ... a sua supervisão é um requisito fundamental para a construção de qualidade das experiências educativas proporcionadas às crianças nos centros de educação de infância.” (Oliveira - Formosinho, 2002,p.95). Assim, segundo Alarcão (2001, pp.18,19), em *Escola Reflexiva e Supervisão*, In Alarcão, I. (org) *Escola Reflexiva e Supervisão*,

“A supervisão em Portugal tem sido pensada sobretudo, por referência ao professor (*em formação inicial*) e à sua interacção pedagógica em sala de aula. A actual conjuntura implica que se lhe atribua também a dimensão colectiva e se pense a supervisão e a melhoria de qualidade que lhe está inerente por referência não só à sala de aula, mas a toda a escola, não só aos professores isoladamente, mas aos professores na dinâmica das suas interacções entre si e com os outros, na responsabilidade pelo ensino que praticam, mas também pela formação e pela educação que desenvolvem, na responsabilidade igualmente, pelas características, pelo ambiente e pela qualidade da sua escola”

Descrevendo o processo de Supervisão da Prática Pedagógica final da formação de educadores de infância, será oportuno fazer referência a partes integrantes de avaliações finais, de três estagiárias em Educação de Infância, que o período remete para o ano lectivo de 2005, no Instituto Superior de Jean Piaget (cf. Anexo 1).

Revejo como o modelo clássico baseado num triângulo composto pela estagiária, pela educadora cooperante (educadora do jardim de infância) e pela docente da instituição do ensino superior (educadora contratada pela Instituição de Formação para o efeito). A Prática Pedagógica final (estágio) decorreu ao longo de cada ano lectivo e dispunha de quatro visitas anuais na instituição de educação de infância, para cada estagiária. A compreensão da componente (componente curricular específica) da prática da formação era a de aprendizagem em contexto de trabalho, com carácter experimental. Os conselheiros da prática pedagógica, assim chamados, supervisionam os futuros educadores com base em linhas orientadoras, recolhiam e forneciam informação e ajudavam o educador a usar eficazmente essa informação. A autoridade do supervisor implica parceria entre o supervisor (também inserido em contexto educativo) e o educador, assumindo o papel de uma pessoa com experiência e compreensão.

Comungando da mesma opinião de Isabel Alarcão, o supervisor deve ser um agente dinâmico para ajudar o formando a analisar e a reflectir sobre o seu próprio ensino, implicando um espírito colaborativo, uma atitude baseada numa “relação diferente, mais espontânea, mais confiante, cordial” (Idem, p.114) e caracterizada por uma empatia que só é possível existir se o supervisor deixar de ser considerado um classificador apenas para ser encarado como um verdadeiro avaliador do trabalho e progressão do formando, isto é, “o poder é de certa forma partilhado entre os intervenientes na supervisão, competindo ao supervisor proporcionar um terreno fértil para o desenvolvimento do professor” (Oliveira, 1992. p.15).

O processo de trabalho supervisivo incluía visitas ao educador de infância estagiário, em contexto da sua prática pedagógica, reuniões pré - observação, observação e reuniões de reflexão. A reunião de planificação supunha estabelecer a confiança entre o supervisor e o educador, com particular importância para os objectivos do educador, fornecer uma preparação para a prática na sala do jardim-de-infância e estabelecer os parâmetros para a reunião de reflexão.

Na observação, eram anotadas informações recolhidas (o que é de mais relevante e significativo) sobre o desempenho do estagiário e também as estratégias de ensino e as tomadas de decisões.

Na reunião da reflexão era focado o potencial do educador estagiário podendo melhorar a sua instrução pois possuía uma diversidade de talentos que por vezes não eram aproveitados. Sobretudo eram empreendedores e dinâmicos – gostavam de enfrentar desafios. O supervisor procurava reflectir sobre a sua prática e dar-lhes tempo suficiente para desenvolver competências reflexivas. Caso não haja reflexão certamente não haverá renovação (crescimento contínuo). A importância desta competência é defendida por Schon, 1983 e 1988; Smyth, 1989. Por fim, equipas de educadores avaliarão o desempenho de toda a equipa, com base nos dados recolhidos sobre a aprendizagem dos alunos (estagiários).

É na fase de avaliação que o estagiário documenta através de um *portfolio* (dossier) o processo de aprendizagem profissional desenvolvido nas práticas ao longo do percurso, da reflexão e diálogo. De todos os elementos, a acção e a reflexão são os principais pontos de referência para os momentos de avaliação.

É pertinente e interessante transcrever algumas citações de testemunhos prestados, que exprimem sentimentos e vivências ao longo do ano de estágio, apresentados no relatório final de três educadoras escolhidas aleatoriamente e que vão ao encontro do exposto neste ponto (cf. Anexo 2):

- *“No estágio, as actividades, os seus objectivos e reflexões são todo um processo que enriquece e nos faz crescer enquanto futuras educadoras.*

- *Também o apoio das pessoas mais experientes nesta área, tem um grande contributo para a nossa formação.*

- *Por vezes sentimos que é mesmo necessário recorrermos a alguém para nos ajudar em certas dúvidas que vão surgindo na nossa prática, ou mesmo esclarecer outros aspectos e melhorá-los.*

- *...contribuiu, de facto, para o meu crescimento quer a nível profissional, quer a nível pessoal.*

- *As reuniões com a conselheira são uma verdadeira fonte de conhecimento e enriquecimento, e por essa razão, penso que o número de reuniões que se fazem ao longo do nosso estágio, deveria ser elevado.*

- Este ano, para além das observações... o meu estágio foi de intervenção ... fiz várias actividades com as crianças obtendo uma grande aproximação com elas e com a restante equipa.

- Pelo que demonstrei e que ainda virei a demonstrar, certamente com este dossier e segura que ainda não fui perfeita em tudo e clara de que existem sempre aspectos a corrigir, classifico o meu desempenho como Apto mais” (Estagiária A. - Relatório Final)

E continuando com citações de uma outra estagiária:

-“No desenvolvimento da minha acção tentei ter em conta aspectos como o respeito pelo trabalho...

- ...Eu gostaria que fosse diferente em relação à Prática Pedagógica, posso referir que nas reuniões gostaria que nos dessem mais conselhos acerca de algumas situações que nos poderão acontecer ao longo do estágio. Sei que nós é que temos que chegar ao conhecimento das coisas mas à partida, na minha opinião, deveria haver certas informações que nos deviam ser transmitidas por uma via mais facilitada porque são essenciais.

- (...) Mais indicação relativamente ao discurso que se deve utilizar nos registos.

- Numa rápida exposição sobre a acção desenvolvida com as crianças...tiveram oportunidades de novas experiências o que torna mais rico o processo de desenvolvimento da criança.

- A maior dificuldade que encontrei...ao nível da escrita nos relatórios.

- Fico com o sentimento de não ter conseguido fazer passar para o escrito o que foi a prática” (Estagiária J. - Relatório Final).

Algumas citações de uma outra estagiária:

- “As visitas são poucas e de pouca duração.

- Sinto-me um pouco insegura, pois tenho consciência que vou ser sujeita a uma avaliação e não sei até que ponto quatro visitas serão suficientes para avaliar um estágio cujos dias foram muitos e onde as emoções foram vividas intensamente.

- As visitas da conselheira...dispôs a satisfazer todas as dúvidas e a esclarecer a importância de cada actividade realizada, colaborando nas minhas actividades, interagindo com quem quer com a educadora, quer com as crianças.

- Na minha opinião as visitas deviam ser mais frequentes, dando oportunidade à conselheira de acompanhar um dia de estágio inteiro. Seria bom para quem está a estagiar para quem avalia, facilitando a opinião que esta formará acerca do estagiário.

- As reuniões... partilha de situações e problemas e ter a possibilidade de ter uma conselheira experiente com a sua longa prática a expor-nos criativa e imaginativamente, exemplos de forma de actuação no jardim de infância...

- Durante o estágio...tal como tantas situações que me afectaram a nível emocional, tão pessoais que nunca vão ser reveladas.

-Quanto ao meu estágio faço balanço positivo... todo puderam observar o meu esforço, capacidade de iniciativa, criatividade utilizada nas actividades propostas, a relação mantida com toda a equipa de trabalho e especialmente com o grupo de crianças.

- Saliento ainda o apoio de toda a equipa pedagógica, já que me fizeram sentir como um elemento dessa mesma equipa.

- (...) Que as recordarei sempre com o coração cheio de saudades..."

O estágio surge assim, como uma componente fundamental do processo de formação do aluno estagiário. É a forma de fazer a transição de aluno para professor, e a melhor forma de adaptação à nova realidade que irá encontrar no futuro. Esta fase de iniciação decorre com o apoio de outros professores - supervisor e o professor cooperante e têm como objectivo fundamental, ajudar o aluno estagiário a aplicar o conhecimento adquirido ou o que está a construir, e ajudá-lo a encontrar as soluções mais adequadas para os problemas com que se vai deparar no processo ensino - aprendizagem.(Estagiária D. - Relatório Final)

Assim, a prática pedagógica é, sem dúvida, um dos componentes importantes do processo formação de professores, iniciado na formação inicial e não deve terminar com a profissionalização, mas continuar como num "continuum" a " formação contínua".

A prática pedagógica e o exercício da profissão devem ser considerados como factores de desenvolvimento e de aprendizagem do próprio educador/ professor.

2.3.3 A formação contínua e o desenvolvimento profissional

Na complexidade dos desafios deste século XXI surgiu a aposta para a qualificação da escola e dos educadores/professores.

Como foi referido na década de 90, em Portugal, aparece a formação contínua dos professores, possibilitando o acesso à carreira docente com frequência de um número mínimo de acções de formação. Foram criados para este fim, centros de formação de professores, com um programa financeiro para promover e sustentar as acções e um conselho para acreditar entidades formadoras, formadores e acções de formação. O programa de formação engloba acções acreditadas e não acreditadas e tem por objectivo proporcionar uma aprendizagem intensiva, durante um período limitado, coordenado por um formador que tem a função de orientar e estimular a aprendizagem de forma activa. Existe na formação contínua a acumulação de créditos para a progressão na carreira, com carácter “bancária”, (Formosinho, 2002,p.12), não satisfazendo a necessidade de contextualização. Muitas das acções desenvolvidas no âmbito de formação contínua, foram temas pontuais e outras apresentavam características de escolarização (Alarcão, 2002).

O professor aparece como sendo aquele que executa sem ter qualquer participação na definição dos objectivos ou na determinação dos conteúdos de formação. As necessidades individuais do formando não são por vezes, tidas em conta e muito menos, não são criadas oportunidades para tomarem parte activa no seu processo de formação. A falta de participação dos formandos na concepção e orientação da formação é um dos pontos críticos da situação da avaliação contínua em Portugal, e ainda subsistem alguns (Estrela, 1990, 2001).

Contudo, aparece a formação contínua nos contextos de trabalho para dar resposta às situações de isolamento de professores que trabalham numa sala de aula com os seus alunos. Segundo Formosinho (2002,p.222), “neste processo emergem novas consciencializações, novos saberes, novas atitudes e novas capacidades, a que não é alheia a capacidade de aprendizagem activa, mobilizada pelo desejo de saber agir, adequadamente, em contexto”.

Esta formação com carácter escolar consiste na transmissão de conteúdos e competências a adquirir pelos formandos para posteriormente serem transferidas para o contexto escolar.

Segundo Alarcão (1997,p.7) “cada ser humano trilha o seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto vivencial lhe permite que seja”.

Uma formação “centrada na escola” tornou-se exemplo de muitos países europeus e americanos, com carácter de orientação. Na opinião de Formosinho (1991)

“o movimento de formação centrada na escola implica uma aproximação diferente do papel do professor formando na sua formação. Ele é considerado sujeito da sua formação. O professor participa na planificação, execução e avaliação da sua formação. A equipe formadora trabalha com ele e não para ele “ (Formosinho, J . 2002,p.11).

Assim, a formação surge centrada no professor, inserido num contexto organizacional – a escola. A escola fica mais rica quando existe partilha de saberes, de funções e papéis diferenciados entre professores que num processo colaborativo de construção de qualidade na escola, aumentam com outros novos saberes e outras funções (Ibidem).

Uma das características em muitas acções de formação contínua é a relação entre teoria e prática (Estrela, 2001; Formosinho, 2003). A articulação entre as duas torna-se difícil associada à falta de participação dos formandos na concepção e orientação da formação, se entenderem que a prática é uma concretização da teoria com conseqüente desvalorização da experiência e os conhecimentos práticos que os professores transportam para a formação.

Com a publicação do Decreto Lei nº 207/96, verificaram-se mudanças inovadoras ao nível da legislação como sendo um “ contributo para a construção de uma nova perspectiva e de uma nova filosofia para a formação contínua de educadores e de professores”(Estrela,2001,p.36), considerando a escola como objecto de formação o que quer dizer que existe aproximação da formação às escolas, sua valorização e conseqüentemente dos problemas vividos pelos educadores e professores nas escolas. Este documento resultou de estudos e reflexões realizados em torno da formação contínua, praticada em Portugal, tendo sido valorizada através de investimentos aos níveis legislativo, de investigação e ao nível dos recursos. Neste âmbito, a formação contínua deixa de ser apenas um conjunto de acções para colmatar falhas ao nível das competências dos professores e passa a ser vista como oportunidades de desenvolvimento profissional para educadores e professores. Também esta lei

abrange e valoriza outras modalidades de formação centrada na escola e nos projectos como sendo oficinas de formação, círculos de estudo, seminários...

As mudanças verificadas ao longo dos tempos, relativamente à formação contínua em Portugal, enquadram “no sentido de promover a formação contínua baseada, centrada, iniciada e proporcionada pela escola”

(Day, 2001,p.215) no qual são valorizados os professores como actores na escola e a escola como uma construção social.

A formação centrada na escola diz respeito à escola onde o professor se posiciona no seu local de trabalho sem dispensa de serviço para fazer a sua formação – formação em contexto, Por seu lado, a escola como unidade social e organizacional define a formação para os seus professores. O professor exerce o seu papel numa perspectiva diferente, sendo sujeito da sua formação nas diferentes fases do processo: identificação das necessidades, planificação, execução e avaliação da formação. O professor não é visto isoladamente mas inserido num grupo de profissionais - departamentos, grupos, projectos e numa instituição. A formação centrada nas práticas propriamente pedagógicas é valorizada os saberes práticos e experienciais dos professores a avaliação e seus efeitos nas aprendizagens dos alunos. E, finalmente a convergência de interesses dos professores promovendo a sua própria formação. Este é um conceito de formação centrada na escola concebido por muitos autores que defendem se “... um processo ecológico dentro de uma pedagogia pró - ecológica ao serviço dos alunos e não como um processo autista em que uma escola se encerra em si própria ruminando os seus problemas” (Oliveira - Formosinho e Formosinho, 2001,p.39).

Assim, uma formação centrada na escola inserida numa perspectiva ecológica de mudança deve ter em conta os contextos das práticas docentes e de formação. É à escola, enquanto organização que compete levar a cabo as mudanças necessárias que favorecem a aprendizagem dos alunos e a qualificação de todos os que nela trabalham, educadores e professores.

2.3.4 Profissionalidade docente e formação

O desenvolvimento profissional como modelo de formação constitui uma estratégia eficaz para a implementação de inovações no ensino segundo os investigadores Joyce e Showers (1983). Os programas de formação

perspectivam o envolvimento de grupos, numa série de sessões, num período de tempo, um ou mais formadores ou facilitadores, com objectivos de aprendizagem anteriormente definidos, interacções e envolvimento activo. Aparece o conceito de profissionalidade docente que assenta num conjunto articulado de saberes, saber - fazer e atitudes que exigem uma formação profissional ao longo do tempo de exercício profissional de educadores e professores (Estrela, 2001). Existe articulação entre as funções e papéis docentes desempenhados nos diversos contextos em que se movem. A especificidade da educação de infância reside mais dirigida à criança do que ao educador ou mesmo ao processo educativo (Ralha Simões, 1995). A abrangência dos papéis de educador de infância com funções, quer de cuidados quer de educação, pressupõe algumas funções específicas ao nível da profissão. Ao educador compete assumir responsabilidades pelo conjunto das necessidades das crianças e pelas correspondentes tarefas desenvolvimentais, considerar a diversidade de missões e ideologias, levar em linha de conta a vulnerabilidade da criança, ter em atenção o processo de socialização da criança, atender à relação com os pais, considerar as questões éticas que emergem da vulnerabilidade da criança e ter em conta o currículo integrado da educação pré-escolar (Katz e Goffin, 1990 *apud* Oliveira-Formosinho, 1998).

A formação pode ser entendida como dimensão do desenvolvimento profissional, sendo um processo de acompanhamento permanente da função docente, que se desenvolve com grande atenção e sensibilidade quer no contexto de trabalho, quer face às necessidades dos professores, quer ainda do sistema escolar, durante um período extenso e através de diferentes modalidades. Um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores, na formação em contexto, é o que parte da identificação de um problema ou de uma necessidade que suscita a formulação e desenvolvimento de respostas seguida de uma avaliação dos resultados (Oliveira - Formosinho, 1998,2001).

O desenvolvimento profissional e a formação contínua são perspectivas distintas da educação permanente dos professores, e na opinião de Oliveira - Formosinho (1998) “ a designação formação contínua analisa-a mais como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um

processo de aprendizagem/crescimento”. O conceito de educação permanente está ligado ao desejo de responder a uma crescente procura de serviços de educação...

Também o desenvolvimento profissional para Roldão (1999) implica crescimento profissional, um processo que decorre no âmbito de uma estreita inter-relação entre a instituição escolar - suporte organizacional do processo de formação e respostas adequadas às expectativas e satisfação por parte dos alunos e comunidade educativa.

Uma outra visão mais ampla do desenvolvimento profissional abrange uma articulação integrada de factores e dimensões pessoais, sociais e colectivas e ainda contextuais ou ecológicas (Day, 1998; Oliveira - Formosinho, 1998). Muitas outras definições existem de desenvolvimento profissional e diferentes da aprendizagem profissional. Segundo a definição de Day (2001, pp.20-21),

“O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do individuo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É um processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais “

A visão alargada desta definição da aprendizagem profissional engloba a aprendizagem pessoal a partir da experiência, através da qual os profissionais de educação aprendem a desenvolver competências e a crescer nas escolas e nas salas, favorecendo mudanças educativas em benefício dos educadores e professores, alunos, famílias e comunidades.

Os educadores e professores, quando existe uma situação problemática na escola, aplicam-se e envolvem-se na resolução dos problemas que visam processos de melhoria no seu local de trabalho.

Perante o exposto, a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores centrados na escola são suportados pelo modelo de desenvolvimento profissional, através do desenvolvimento e inovação curricular, e, segundo Oliveira-Formosinho (1998), pelo modelo de desenvolvimento profissional baseado no desenvolvimento curricular e/ou organizacional ou baseado em projectos.

Os pressupostos deste modelo de desenvolvimento profissional ressaltam em novas aprendizagens e mais eficácia, quando os adultos se empenham em prol de resolução de problemas concretos.

2.3.5 Modelo de desenvolvimento profissional baseado... em projectos – *Projecto Interact - Quadros interactivos na sala de aula*

Em sequência do referido por Oliveira-Formosinho (1998), torna-se pertinente destacar o modelo de desenvolvimento profissional um projecto, denominado “Projecto Interact - Quadros interactivos na sala de aula” do qual a investigadora fez e faz parte. Sendo ele, de facto inovador é uma tecnologia que vem transformar profundamente as práticas educativas dentro da escola.

Nasceu este projecto do empenho de um grupo de professores ligados ao Centro de Formação de Entre Paiva e Caima que, reconhecendo não ser das competências do Centro de Formação este tipo de projectos, o tornaram possível. A DREN disponibilizou um professor a tempo inteiro para exercer as funções de coordenação. O Projecto Interact – quadros interactivos na sala de aula obedece a determinadas características e critérios definidos pelo Centro de Formação de Entre Paiva e Caima, em conjunto com os responsáveis das Escolas e Agrupamentos. Cabe ao Coordenador o dever de implementar e de garantir o sucesso da iniciativa no terreno.

Os quadros interactivos apresentam uma mudança no processo de ensino e aprendizagem, em que o aluno assume um papel mais activo, participativo, criativo e colaborativo: escreve, arrasta objectos, figuras; acrescenta e retira informação; sublinha palavras; pinta; participa na construção de esquemas, gráficos, sínteses, resumos; simula experiências que, com um simples “clic” podem ser guardadas, enviadas por e-mail... Mais ainda, todas estas tarefas podem ser vistas em simultâneo por toda a turma, debatidas, comentadas e avaliadas!

Este projecto teve início em Fevereiro de 2006, e vai decorrer até finais de 2008 com a participação de vários parceiros. É obrigatório a apresentação de quatro ‘flipcharts’ por mês.

São 25 salas apetrechadas com este equipamento: 25 quadros interactivos ActivBoard, da empresa Promethean, 25 ACTVslate, 25 ACTVtablet, 10 conjuntos ACTIVvote, 15 videoprojectores doados pela Sanyo. Os

computadores e os suportes de tecto foram obtidos por iniciativa local das escolas. Pretende-se com este projecto na sala de aula, produzir conteúdos e também pôr em discussão novas metodologias.

Aos professores competem aceitar desafios de

” ...desenvolver com os seus alunos um tipo de relação susceptível de integrar e valorizar as diferenças, de lidar com as insatisfações e com as inquietações e de mudar, na prática e pela prática, paradigmas pedagógicos que respondem mal às aspirações dos jovens de hoje. São eles que podem, ou não, criar atmosferas em que os alunos aprendam a sentir o desafio das dificuldades e a alegria de as superar. São eles que podem, ou não, fazer com que os alunos aprendam a apreciar (e a praticar!) a solidariedade, o saber e a cultura. (...) São os professores que...podem, ou não, fazer com que a escola fique no lado doce das nossas memórias”.

(Fernandes Domingos, 1994; *apud* Balancho, Maria José s/d, p.5)

Segundo a autora Balancho (s/d, p.31)

“É necessário sair cada vez mais do espaço – sala e conduzir a aprendizagem de uma forma mais dinâmica, através de visitas de estudo, de contactos com técnicos de profissões relacionadas com as actividades curriculares, de palestras, de espectáculos e também pela optimização dos recursos audiovisuais e informáticos, quando disponíveis “

A escola deve procurar enquadrar da melhor forma esta tecnologia no seu projecto educativo, garantindo a sua implementação, supervisionando e avaliando o impacto desta ferramenta no processo de ensino e aprendizagem. Os Centros de Formação de Professores e/ou Centros de Competência foram ouvidos neste processo de decisão de aquisição e instalação de quadros, pois são entidades que acompanham a formação de professores, factor importante para o sucesso do projecto.

O Agrupamento Vertical de Escolas Dairas entendeu que, o quadro interactivo dirigido ao Pré – Escolar seria colocado no jardim-de-infância de Macinhata, com a aprovação da educadora de infância.

Segundo o Professor António Moreira (17 de Maio de 2006) (cf. Anexo 3).

“O projecto Interact encontra-se a ser objecto de avaliação continuada da responsabilidade do Centro de Competência Nónio – Século XXI da Universidade de Aveiro, por observação directa da utilização de quadros interactivos em contexto de sala de aula, estando também em fase de implementação um conjunto de instrumentos (questionários, guiões de entrevistas e log-books) que permitirão aferir as mais valias resultantes do processo de integração didáctica desta tecnologia em níveis diversificados de ensino, no sentido de se constituírem guiões de boas práticas a publicar oportunamente”.

Em Dezembro de 2005, foi feita a primeira formação para os profissionais que integram este projecto. A acção, monitorizada pela formadora inglesa Geordia Kalkanis, em Fevereiro, permitiu aprofundar os conhecimentos sobre as potencialidades do software ACTIVprimary PE, indicado para o pré-escolar e o

primeiro ciclo. Continua a desenrolar-se acções de formação neste âmbito, garantindo o conforto e desenvoltura necessárias à sua regular utilização por parte de todos os professores que integraram o projecto.

Nesta perspectiva, movimentou-se um conjunto de recursos humanos e materiais, originando condições necessárias, para motivar todos os intervenientes no terreno – alunos, professores e entidades políticas e educativas locais.

Os encarregados de educação das crianças, do Jardim-de-infância de Macinhata, envolvidas no projecto, no final de uma apresentação, registaram as suas opiniões que serão transcritas na sua forma original, de acordo com a pergunta: Qual a opinião sobre este novo equipamento nos jardins-de-infância (cf. Anexo 4): “ *...é muito bom e veio para desenvolver as capacidades das crianças*” (Sónia, mãe da E Soraia); “*... para as crianças assim aprendem melhor*” (Paula, mãe Mara); “*Acho muito bom são novos métodos de aprendizagem*” (Maria C, mãe da Juliana); “*... é óptimo para o desenvolvimento da criança e aprendizagem (...) ensina e puxa a curiosidade de experimentar e aprender cada vez mais*” (Anabela Reis, mãe da Ana); “*...é óptimo, para as crianças terem mais capacidades de aprendizagem e convívio entre elas*” (Dália, mãe da Estela); “*boa*” (Isabel, mãe da Mariana); “*Na minha opinião é uma boa maneira dos descobrimentos e capacidades da criança*” (Rosário, mãe da Inês); não respondeu “ (Sílverio, pai da Andreia)

Num artigo de 17 de Maio de 2006 sobre Quadros Interactivos- Um recurso a explorar na sala de aula, (cf. Anexo 3) dois professores do Centro de Competência da Universidade de Aveiro, António Carlos Leal e Leonel Rocha, referem aquando de uma visita ao Jardim de Infância de Macinhata:

“ A indiferença que as crianças mostravam com a presença de estranhos na sala de aula e o regozijo com que participavam nas actividades normais do dia (...) que nos surpreenderam durante a visita que fizemos a Estabelecimentos de ensino em Vale de Cambra em representação do Centro de Competência da Universidade de Aveiro, parceiro do projecto INTERACT.

Referem que, tanto os docentes como as crianças gostavam de aprender com o novo equipamento que tinham na sala. Essas foram as impressões colhidas. Entre outros estabelecimentos de ensino visitados, referem o Jardim-de-Infância de Macinhata, (Agrupamento Vertical de Escolas de Dairas)

“ (...) Ficamos também muito agradados com o interesse, contentamento e desenvoltura com que crianças de 4,5 anos utilizavam o quadro electrónico. A

educadora de infância Maria Fernanda contou-nos a sua experiência positiva e o interesse e entusiasmo com que prepara as actividades formativas com o quadro electrónico. Mostrou-nos também um *portfolio* dos trabalhos das crianças e jogos didácticos que está a desenvolver”

Em 14 Julho foi realizado, pela equipa do Centro de Competência Nónio da Universidade de Aveiro, no Blog Interact, um encontro de professores no CIFOP, intitulado” Quadros Interactivos na Sala de Aula”, organizado em parceria entre a UAveiro e o Centro de Formação de Entre Paiva e Caima. Serviu este encontro, essencialmente para exhibir boas práticas, demonstrar potencialidades dos quadros e exemplos de conteúdos produzidos pelos professores. Foi aberto a todas as escolas e professores de Castelo de Paiva, Arouca e Vale de Cambra e a aberto a outras escolas da região. Os objectivos do Encontro foram:

- Conhecer as potencialidades dos quadros interactivos;
- Reflectir sobre as experiências e práticas pedagógicas;
- Divulgar as boas práticas.

Em Julho 2006 a convite do Centro de Formação em parceria com a Universidade de Aveiro, a investigadora dinamizou com uma outra educadora de infância de Castelo de Paiva, a sala do Pré-escolar, no Encontro Reflexão QISA 2006 Quadros Interactivos na Sala de Aula (cf. Anexo 5).

A nossa participação no *Projecto de Quadros Interactivos – na sala de aula* após dez meses de experiência e ainda de constante actividade e formação, permite-nos fazer uma reflexão verdadeiramente positiva, partindo sempre à descoberta com enorme fascínio e entusiasmo. Da mesma forma, as crianças apresentam as suas reflexões, em dois momentos distintos, relativamente à apropriação deste conjunto de recursos humanos e materiais consideráveis. No primeiro momento, as crianças começaram por observar com enorme curiosidade e apreensivas o que “de novo” se apresentava na sala. Surgiram muitas perguntas e após alguns esclarecimentos aceitaram o desafio – no seu espaço/sala “Um quadro interactivo é muito fixe” (Estela, 5 anos). A exploração do material em grupo proporcionou uma calorosa motivação e envolvimento das crianças. Surgiram os flipcharts, um pouco diferentes do habitual, com um carácter de construção muito próprio, onde se verifica o empenhamento das crianças – revelação a todo momento. Também muitos dos seus “gestos” são aproveitados para dar forma e significado às aprendizagens significativas, no

processo educativo, nomeadamente no projecto em causa. As actividades realizadas na sala de aula são transportadas com criatividade e imaginação para o quadro interactivo. O envolvimento dos parceiros educativos, mais directamente próximos, crianças/educadora, constitui um processo que gradualmente se vai construindo. Consideramos os meios mais adequados de promover a participação das crianças e fundamentalmente implicar uma reflexão por parte da educadora sobre os níveis e formas de participação gradativas e iniciativas a desenvolver.

A educadora incluiu em “notas” os respectivos procedimentos pedagógicos necessários que servem de suporte para a elaboração de qualquer flipchart. Todos pressupõem uma abordagem das diferentes áreas de conteúdo (Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo) e domínios subjacentes, de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções e objectivos pedagógicos e adequados à sua faixa etária. Dos muitos flipcharts apresentados com estas características (cf. Anexo 6- DVD não interactivo), pretendeu-se apresentar para ser objecto de estudo comprovativo de desenvolvimento de competências das crianças em questão, nomeadamente no domínio da matemática, da expressão motora, etc.

O balanço feito, no segundo momento, foi concebido através de uma ficha de auto-avaliação com data de 09/06/2006, onde foram registadas as respostas das crianças por desenho e por escrito pela educadora de infância, face ao Quadro Interact e aos flipcharts (cf. Anexo 7). As questões elaboradas diziam respeito à escolha dos flipcharts, como o testavam e qual a sua opinião relativamente ao Quadro Interact.

As citações apresentadas são das crianças envolvidas no projecto. A paragem do discurso é traduzida por um ponto final. Passo a citar: “ a mexer no quadro e também aprendi a mexer nas canetas. Aparece os lápis se eu tocar no botão onde tem um lápis. Se eu quiser a régua vou às ferramentas. Se eu enganar tiro com a borracha ou o botãozinho que tem uma setinha para baixo”

(Joana, 5 anos); “O jogo das trocas. Aprendi a mexer com a caneta no quadro e nos botões” (Ana, 5 anos); “Aprendi a mexer cor a pintar” (Chen, 4 anos); “Aprendi a ir aos lápis apagar a mudar para trás e para a frente e a meter as formas geométricas. Rectângulo o quadrado triângulo e o círculo” (Sofia, 5

anos); “Aprendi a mexer no quadro com a caneta e também nos botões. Tenho que ir ao lápis para fazer um desenho. Tenho que ir às ferramentas para aparecer a régua” (Mariana, 4 anos); “A mexer no quadro a fazer meninas e os jogos” (Juliana, 4anos); “Aprendi a apagar (Ema, 5 anos). Aprendi a mexer nas canetas e no quadro e aprendi a fazer desenhos e a tocar na borracha e a pôr para o lápis e a clicar na borracha” (Andreia, 5 anos).

O Quadro Interact proporciona a partilha de experiências inovadoras, uma atitude de grande curiosidade e provoca uma maior abertura a novas aprendizagens, a troca de saberes e esclarecimento e de dúvidas.

As crianças adquirem conhecimentos/competências, através das actividades curriculares do jardim-de-infância e a concretização pode ser feita através da construção dos flipcharts no quadro interactivo, individualmente e em grupo, em contexto de sala. Na maioria dos casos, recorrem à Internet para produção de conteúdos, e é aqui que o jardim-de-infância de Macinhata marca a diferença dos outros jardins. Reflectindo sobre os flipcharts, eles põem em evidência um processo de construção muito próprio, onde existe empenhamento de crianças (revelação a todo o momento). Muitas das suas etapas, são aproveitados para dar forma e significado às aprendizagens no processo educativo. Para perceber um pouco esta “forma de estar e agir” será oportuno transcrever esta citação, que consideramos adequada ao contexto,

“ Brincar, com uma determinada finalidade, tem um papel muito importante numa boa educação de infância desestruturada, não se trata de uma actividade livre ou completamente sem estrutura, através da selecção de materiais e de equipamento...os professores asseguram que, nas suas brincadeiras, as crianças encontrarão as experiências de aprendizagem pretendidas... a brincadeira que é bem planeada e que é agradável ajuda as crianças a planear a aumentar a sua capacidade de compreensão e a melhorar as suas competências de linguagem, ela possibilita às crianças serem criativas, explorar e investigar materiais, experimentar e desenhar e testar as suas conclusões (DES1, 1989,p.8)”.

As crianças às quais foram proporcionadas experiências inovadoras, não poderão limitar-se a conseguir os objectivos previstos mas uma imensidão deles. A utilização da linguagem e do raciocínio em situações novas, o fazer perguntas e responder, o questionar ideias, o manter conversas, dar explicações e fazer avaliações, o negociar, o raciocinar, o partilhar experiências, opiniões e emoções, o saber expressar-se cada vez mais com clareza, ...nada fará parar a criança!

O potencial deste equipamento, vai possibilitar a construção virtual do *portfolio* – como instrumento de avaliação alternativa. A experiência ao longo deste tempo permite constatar que as evidências no quadro interactivo são realizadas com mais empenhamento e como tal desenvolvem múltiplas e variadas aprendizagens e competências que possibilitam registar e avaliar com mais exactidão.

A criança seja qual for a sua idade sente-se fascinada, motivada para novas aprendizagens através do equipamento tecnológico. A escola passa a ser vista doutra forma: envolve mais empenhamento dos alunos, aprendem com mais alegria e com mais gosto, crescem com mais segurança e sobretudo guardam a escola na memória...

É através de projectos... e de formação respectiva complementar que são valorizados os saberes práticos e experienciais dos professores e seus efeitos nas aprendizagens dos alunos.

2.3.6. A ecologia do desenvolvimento profissional

A ecologia do desenvolvimento profissional envolve um estudo do processo de interacção mútua e progressiva entre o potencial educador activo e em crescimento, e o ambiente em transformação. O “ambiente ecológico” segundo a opinião de Bronfenbrenner (1979) não se trata de ...” um contexto imediato - o que contém as pessoas em desenvolvimento - ,mas como um conjunto de estruturas concêntricas, a saber: *o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macrossistema.*

Segundo os autores Oliveira-Formosinho, (2002,p.100) *O microssistema é concebido como um local onde os indivíduos podem estabelecer relações face a face – a casa, a escola, o emprego. Aí o individuo experiencia uma gama completa de actividades, de papéis e de relações”. É a primeira estrutura do ambiente ecológico. O mesossistema “é o complexo mundo de inter – relações entre os microssistemas - os contextos imediatos em que o individuo participa activamente” (Ibidem)...*

Hoje, o processo educativo é visto “como um momento privilegiado para a promoção do aluno de um conjunto de aquisições a nível pessoal, quer em relação à profissão quer à sociedade. Assim, as relações *mesossistemicas* entre formador e formando apresentam-se com potencialidades para a

construção de uma infinidade de operações mentais que possibilitam ao aluno produzir níveis cada vez mais elaborados quer ao nível de interações com quem interage, quer ao nível das suas competências profissionais. (Bronfenbrenner, 1979). Assim é pensar num espaço formativo com abertura a uma nova cultura.

O *exossistema* refere-se aos contextos que por vezes são aqueles onde ocorrem situações que afectam ou são afectados pelo que ocorre nos *microsistemas e mesossistemas*. O *macrossistema* tem a haver com as “...Crenças, valores, hábitos, formas de agir, estilos de vida, etc., que caracterizam uma determinada sociedade e são veiculados pelas outras estruturas do ambiente ecológico, isto é, pelos *micro, meso e exossistemas* (Bairrão, 1995).

Segundo esta conceptualização ecológica da supervisão, verifica-se que a instituição de formação é um *microsistema* para os educadores e o contexto vivencial é o jardim-de-infância, formando assim dois *microsistemas*. As interações que os educadores estabelecem entre si, formam um *mesossistema*.

As inter – relações dos educadores entre as várias instituições são importantes para ao processo de profissionalização mas também é importante a relação entre as estruturas concêntricas.

O *exossistema* é também incorporado no modelo ecológico de supervisão. Existem outros contextos que não implicados na participação activa da criança, são também alvo de situações que afectam os *microsistemas* e as suas inter-relações, são os *exossistemas*. Pode-se apresentar o contexto de trabalho dos pais, o contexto familiar do educador, o contexto organizacional da administração da escola, o sistema de transportes,” todos eles *exossistémios* para a avaliação dos processos, actividades e realizações da criança na sala de educação pré-escolar” (Oliveira-Formosinho, 2002,p.150).

Todo este complexo conjunto de estruturas concêntricas insere-se num “...macrossistema constituído por crenças, valores e ideologias de uma época, de uma sociedade e de uma comunidade ... entram no processo de avaliação como conteúdos, como processos e como pressupostos” (Idem, p.151). Os conteúdos podem ser explorados no ensino e como tal avaliados num sistema de aproximação com a comunidade envolvente, são os processos que estes

também são avaliados, entram como pressupostos pois “uma filosofia educacional multicultural é um referente de qualidade para a educação de infância” (Ibidem). A avaliação dos contextos é também a avaliação da criança. Nesta nova sociedade com diversidade cultural a avaliação no jardim-de-infância pressupõe a avaliação de abertura à multiculturalidade (Oliveira-Formosinho, 2001, *apud* Idem, 2002).

As funções de formação, investigação e acção no quadro de formação de professores pretendem para o aluno o papel de actor e regulador da sua auto-aprendizagem, autonomia e equilíbrio, em que lhe é proposta a possibilidade de partilhar e pôr em confronto as suas aprendizagens e experiências. Ao longo desta caminhada científico - pedagógica, os pressupostos de avaliação defendida por De Ketele (1986), para quem a auto e hetero-avaliação conduzem a uma auto – aprendizagem e a avaliação participada introduz os alunos nos mecanismos da construção do auto - conhecimento, levando-os a reflectir sobre os passos dados, e ajudando-os à compreensão das lógicas subjacentes às suas condutas, desencadeando metodologias inovadoras, tornam-se visíveis e palpáveis, contribuindo para a sociedade do conhecimento e do reconhecimento.

No capítulo seguinte – a Metodologia – daremos conta do nome do projecto de investigação – acção – formação na nossa sala de aula, com o recurso ao *portfolio* como estratégia supervisiva / avaliação e ao modelo alternativo de formação – investigação – acção centrado no uso do *portfolio* também.

Parte II – Investigação Empírica

Capítulo 3 - Metodologia

3.1 Práticas alternativas de avaliação através da formação e da realização de *portfolio*

Este capítulo da metodologia dá a conhecer as opções metodológicas que orientam o estudo, fundamentando a tomada de decisões.

O propósito desta investigação consiste na avaliação do *portfolio* - procedimento para apreciar, compreender melhor e responder ao crescimento, desenvolvimento e características únicas da criança – e a necessidade de transformar, através da formação em contexto, as práticas de avaliação na educação de infância.

A formação e a investigação entrecruzam-se neste estudo, o qual tem como finalidade explorar a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento de razões da escolha da metodologia desenvolvida na formação contínua dos educadores de infância, de tipo investigação - acção facilitadora da formação reflexiva dos participantes e de um estudo de caso, estratégia investigativa seleccionada para a implementação do *portfolio* como avaliação alternativa e ecológica de crianças do Jardim-de-Infância de Macinhata, recorrendo também à investigação - acção.

Para a realização do nosso estudo de caso utiliza-se uma investigação de cariz qualitativo e uma metodologia de orientação interpretativa no tratamento da informação. Deste modo, procede-se a análise de registos narrativos recolhidos no processo ensino – aprendizagem e também a determinadas técnicas como a observação. Estes assumem uma postura subjectiva, orientada mais para o processo do que para os resultados. Deste modo, a análise das informações tende a ser indutiva e o seu significado importante na abordagem qualitativa utilizada (Bogdan e Biklen, 1994).

Este trabalho se desenvolve em duas áreas que se encontram relacionadas: o processo de supervisão e o de ensino – aprendizagem nomeadamente na educação pré – escolar, considerando o objectivo da supervisão segundo Alarcão Tavares (2003) o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela estudam, ensinam ou apoiam incluindo a formação. O supervisor tem “...Condições de orientar o processo ensino/aprendizagem e o próprio desenvolvimento do formando para que este se desenvolva nas melhores

condições e a sua intervenção se verifique de um modo adequado e eficaz na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos”(Alarcão&Tavares,2003,p.46). Seguindo esta linha de pensamento, a supervisão é referida também na orientação da prática pedagógica (estágio) e incide directamente sobre o processo de ensino/aprendizagem que pressupõe e facilita o desenvolvimento do aluno e do professor em formação.

Como foi referido atrás, no nosso estudo apoiámo-nos na investigação – acção por ser uma metodologia que permite às formandas e também às crianças, tomarem consciência das suas práticas, de forma a poder alterá-las, pois incentiva a crítica e a reflexão. É um processo de colocar questões, de procurar respostas objectivas e de as interpretar. Permite a aquisição de informação e conhecimento extremamente importante para a acção do professor enquanto investigador. Esse conhecimento obtido numa situação específica, sala de aula permite compreender e melhorar o ensino.

3.2 A necessidade da formação

A necessidade de formação dos educadores de infância (em contexto) com o propósito de reflectirem nas situações práticas reais inseridas no quadro da avaliação é uma necessidade reconhecida por todos os profissionais do terreno (cf. Capítulo II). Qualquer profissional enfrenta desafios, isto é, situações na sua vida de trabalho e, como tal, necessita de saber tomar decisões cada vez mais justas e reflectidas, com maior investimento pessoal e profissional e que visem a melhoria da construção da qualidade e da inovação na escola. Neste sentido, no nosso estudo e no âmbito da formação de educadoras de infância,

“...metodologia desenvolvida na formação foi de tipo investigação - acção como estratégia facilitadora de uma formação reflexiva que, ao promover nos supervisores um posicionamento investigativo relativamente à sua prática supervisiva, através do questionamento de teorias e práticas subjacentes e da construção de um saber profissional, permitindo caminhar na direcção do desenvolvimento progressivo da profissionalidade docente”.

(Liston e Zeichener, 1990; Zeichner, 1983, *apud* Deolinda Ribeiro, 2000, p. 91)

Situa-se no âmbito da supervisão, pois o papel do educador é também de supervisor dentro e fora da sala do jardim-de-infância. Há interacção do educador - aluno e concomitantemente interacção do supervisor/formador com o outro educador, agente em formação. Diria que um educador com funções

supervisivas utiliza conhecimentos específicos adquiridos e métodos susceptíveis de provocar mudança e melhorias das práticas, respondendo às diversificadas exigências com vista à reflexão.

O propósito da investigação – acção em contexto mais alargado, num processo de formação, é que o educador manifeste de uma forma criteriosa o seu posicionamento face à estratégia da implementação do uso do *portfolio* – forma de avaliar os conhecimentos e aprendizagens adquiridas em contexto educativo, com vista a atingir competências pessoais e profissionais. Esta formação é pensada e desenvolvida de forma colaborativa sob a forma de Oficina de Formação.

O propósito de investigação – acção em sala de aula consiste em saber o impacto que o *portfólio* tem no desenvolvimento de competências de aprendizagem no Jardim-de-infância de Macinhata, S. Pedro de Castelões, nas várias áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação com abrangência nos diferentes domínios (matemática, motora, expressão oral e abordagem à escrita, expressão musical, expressão plástica) e área de Conhecimento do Mundo, no âmbito da avaliação alternativa para a educação de infância.

As crianças inseridas no contexto educativo são responsáveis pelo seu processo de aprendizagem (pelo uso extensivo da reflexão) e intervenientes na sua avaliação. O seu valor, do ponto de vista da auto-avaliação, pode estar na selecção e organização do material que é incluído, mas sobretudo na sua natureza, reflexão feita e justificação que a criança apresenta para a escolha desse material.

Aos “olhos do educador” é uma estratégia que se insere na prática do dia a dia, observando a aprendizagem da criança. O educador esforça-se por compreender essa aprendizagem para depois fazer uso dessa compreensão. A sua implementação no jardim-de-infância é apoiada por um processo de formação com características específicas, o que perspectiva uma investigação de nível descritivo (Vala, 1986), pois apresenta uma descrição completa dentro do contexto direccionada para a estrutura conceptual do estudo de caso (Stake, 1998).

3.3 Pergunta de partida

Na sequência da pergunta de partida, *Qual o impacto do portfolio no desenvolvimento de competências em crianças no Jardim-de-Infância?* Podem ser levantadas outras questões para ajudar a compreender melhor a temática em causa:

- Poder-se-ão identificar as múltiplas competências em crianças que utilizam o *portfólio* como forma de avaliação?
- O processo permite afirmar que a aquisição dessas competências revela um aprofundamento e um leque mais abrangente de conhecimentos?
- Os educadores, após a formação que lhes foi facultada, consideram este instrumento mais adequado e mais eficaz na educação pré-escolar, com perspectivas para o sucesso escolar?

3.4 Objectivos de investigação

O objecto de estudo desta pesquisa consiste na avaliação do portfolio como procedimento para apreciar, compreender melhor e responder ao crescimento, desenvolvimento e características únicas da criança – e a necessidade de transformar, através da formação em contexto, as práticas de avaliação na educação de infância.

São objectivos de estudo:

- Aprofundar o conceito de avaliação em educação de infância;
- Reflectir sobre práticas actuais;
- Recolher percepções e práticas de avaliação alternativa;
- Descrever os processos de realização do *portfolio* de avaliação;
- Identificar os principais obstáculos e dificuldades reconhecidas no processo de implementação do *portfolio*;
- Identificar e conhecer os suportes valorizados no processo de implementação do *portfolio*;
- Encorajar o ensino centrado na criança;
- Desenvolver colaborativamente um processo de formação, centrado no uso do *portfolio*;

- Avaliar as percepções das educadoras relativas a este processo de formação em contexto;
- Avaliar as percepções dos pais relativas ao uso de *portfolios* no Jardim-de-infância;

Assim, a importância dada ao *portfolio* como “ uma escola de competências (Perrenoud, 2001, *apud* Bernardes, 2003,p.12) permite estabelecer uma estrutura para mais reflexão e comunicação entre as crianças, seus professores, pais e responsáveis.

A novidade do estudo consiste em adotar o *portfolio* em contexto de formação e no contexto do jardim-de-infância e utilizar a investigação – acção em estratégia facilitadora de formação (crianças e educadores).

O presente estudo pode ser apresentado do modo seguinte na Figura 1 (Tierney; Pike e Salend; Hadji; Bizarro;Leite e Fernandes;Louis; Astolfi; Carpenter; Moirand; Nunes Vieira e Moreira; Farr e Tone; Perronud; Tardif; Alarcão; Ceia;Bessa e Fontaine, Sá.- Chaves, s/d; Coelho. *apud* Bernardes e Miranda, 2003,p.13) .

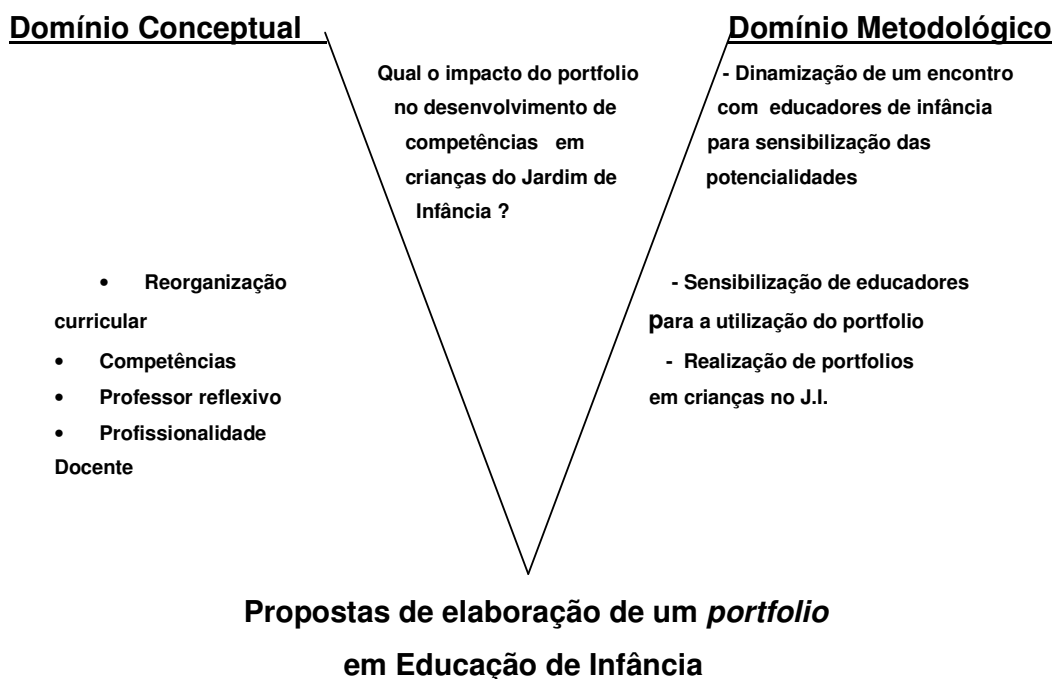


Figura 1 - V heurístico de Gowin

3.5 Estratégia de investigação I: O estudo de caso

Para tentar dar respostas a estas e muitas outras questões que ao longo deste trabalho eventualmente possam surgir, a investigadora optou pela realização de um estudo de caso. No domínio da educação, o estudo de caso tem sido utilizado para realizar pesquisas sobre a criança e o professor (Walsh, Tobin, e Graue, 1993) e outros, tendo em conta o mais recente, realizado pelo investigador Kishimoto (2002), em que se reporta a um estudo de caso da formação em contexto para a construção da pedagogia de infância. A estratégia da investigação consiste no estudo detalhado e intenso de uma entidade bem determinada – o caso. Este pode ser uma criança, um professor, um grupo de crianças, uma escola, uma comunidade, um projecto curricular, a prática de uma educadora ou professor, um movimento de profissionais que estuda uma situação concreta, uma colecção, etc. (Rodríguez Gómez, Gil e Garcia Jiménez, 1999; Stake, 1998). No estudo de caso, investiga-se o caso, ou um pequeno número de casos, em detalhe e com profundidade no contexto natural dos acontecimentos, tendo em conta a complexidade presentes, recorrendo a múltiplas fontes de evidência e diversos métodos de recolha de dados (Robson, 1993; Rodríguez Gómez, Gil e Garcia Jiménez, 1999).

Esta estratégia é suportada por uma descrição densa do caso (Mertens, 1998), pelo que o registo do mesmo se apresenta normalmente sob a forma de uma caracterização rica do objecto de estudo, utilizando técnicas narrativas para registo, produção de imagens e análise de situações (Stenhouse, 1990, *apud* Rodríguez Gómez, Gil e Garcia Jiménez, 1999).

Para a realização do nosso estudo de caso utilizar-se-á uma investigação de cariz qualitativo, sendo a fonte directa dos dados emanados do contexto natural e o investigador o instrumento principal para a apresentação e descrição dos procedimentos do estudo. Sendo assim, o interesse da investigadora reside não só nos processos mas também nos produtos. Deste modo, a análise das informações tenderá a ser indutiva e o seu significado importante na abordagem qualitativa utilizada (Bogdan e Biklen, 1994).

Através da análise feita dos documentos seleccionados em paralelo com as observações no terreno, foi propósito nosso apreender as características dos *portfolios* e conhecer o envolvimento das crianças e dos pais na sua construção.

A questão e os objectivos deste estudo situam-se no âmbito da investigação qualitativa e no paradigma interpretativo “ A análise e a interpretação dos conteúdos do *portfolio* não podem ser entendidas como um fim em si mesmas mas como um meio para atingir um fim” (GEDEI, 2005,p.39). Esse fim é a avaliação da aprendizagem. O uso de *portfolios* de avaliação de crianças em contexto natural – Jardim de Infância – com base em informações e dados recolhidos pela investigadora, de múltiplas fontes e evidências e também o processo de transformação das práticas de avaliação de um pequeno número de educadoras de infância em formação através da implementação experimental de *portfolio* de avaliação de uma criança em contexto natural também, com base nas informações e conhecimentos adquiridos ao longo do período formativo, situam-se no paradigma qualitativo. Os autores, Denzin e Lincoln (2000,p.3) afirmam que a “Investigação qualitativa é uma actividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste num conjunto de práticas e material interpretativo que tornam o mundo visível”.

O paradigma interpretativo procura desenvolver uma compreensão da complexidade do processo recorrendo à interpretação suportada pela interacção entre a investigadora e os investigados num processo de compreensão do fenómeno em causa.

Neste domínio, o estudo de caso deve ser objecto de análise e reflexão na medida em que” a investigação do particular concorre com a investigação para a generalização” (Stake, 2000,p.439). A “ generalização qualitativa” implica a leitura do estudo de caso, a aplicação a casos idênticos e o desenvolvimento de uma compreensão pessoal de todo o processo. Todos os documentos e relatórios devem descrever cuidadosamente todas as características relevantes do caso e o desenvolvimento do processo.

3.5.1 Contextualização do estudo de caso

O estudo de caso incidiu numa das duas salas do Jardim-de-infância de Macinhata, Agrupamento Vertical de Escolas Dairas, situado em S. Pedro de Castelões – Vale de Cambra.

O grupo era constituído por 14 crianças, sendo uma de seis anos, 3 de 4 anos e as restantes de 5 anos. Havia no grupo uma criança de origem chinesa que não falava nem entendia a língua portuguesa.

Foi realizado o estudo com caso uma amostra aleatória de três crianças, da faixa etária de cinco anos.

3.5.2 Caracterização geográfica e sócio-económica do contexto escolar

Vale de Cambra está dividida em nove freguesias tendo duas delas a categoria de Vila – Macieira de Cambra e S. Pedro de Castelões. Esta última é uma das maiores freguesias em área e em população.

Macinhata é um dos lugares da Freguesia de S. Pedro de Castelões e dista cerca de 1 Km do centro da cidade de Vale de Cambra. É um lugar predominantemente agrícola, actividade que se ocupam os mais velhos. A população mais jovem trabalha fora da aldeia ou nas três pequenas indústrias existentes no lugar. As crianças pertencem a um estrato social médio. Os encarregados de educação são em maioria empregados (cf. Quadro 1).

Em 1997, foi criado o Jardim-de-infância de Macinhata com duas salas, em instalações provisórias.

Em 1988 e 1989, o Jardim-de-infância de Macinhata passou a ser uma escola de raiz, situada no recinto da Escola E.B1, numa área vedada.

A estrutura básica das instalações com cerca de 265 m² de área coberta é formada por: duas salas de actividades, um salão polivalente, duas casas de banho e duas salas de arrumos. A área descoberta compreende um pequeno parque infantil. Existe um outro espaço, mas este é comum a todos os alunos do complexo escolar.

As salas de actividades estão equipadas com todo o material necessário à dinâmica das actividades do Jardim-de-infância.

Encontra-se bem apetrechado com material didáctico, resistente e duradouro, com certificação e adequado às diferentes faixas etárias, podendo ser manuseado em segurança. Este material é aconselhado e adequado para as diferentes áreas de desenvolvimento: Área do Conhecimento do Mundo, Área de Expressão e Comunicação e os respectivos domínios, Área de Formação Pessoal e Social. Também possui um equipamento considerado razoável relativamente aos meios audiovisuais nomeadamente televisão, vídeo, projector de diapositivos, máquina fotográfica, aparelhagem de som, e quadro interactivo com retroprojector. O equipamento de recreio, isto é, aquele que

existe em espaço exterior e interior (salão polivalente) é considerado suficiente e possui características de estética, segurança e bem-estar.

3.5.2.1 A Amostra – Caracterização do grupo

Cada criança, indivíduo activo, é uma pessoa com personalidade única e, como tal, é necessário conhecer e perceber as suas diferenças individuais. É fundamental conhecer os interesses das crianças, despertar a sua curiosidade natural para que possam realizar actividades que as satisfaçam e organizadas de modo a respeitar as condições de realização de cada uma delas, permitindo-lhes explorar, manipular, experimentar e expressar as suas dúvidas e descobertas.

Em grupo, as crianças tem oportunidade de experimentar situações diversas que implicam cooperação, competição, jogo com parceiros em situação semelhante no que se refere a objectivos, motivações, desejos, ligados por exigências idênticas que a sociedade lhes impõe.

A importância do grupo, uma vez que faz parte do microsistema (cf.p.82) é fundamental que abrange as experiências, as vivências da relação directa com a criança, implicando uma interacção desta com o meio e vice-versa.

O grupo é constituído por 14 crianças, de faixa etária 4,5 e uma de 6 anos, sendo este predominantemente feminino. É composto por 8 crianças do ano anterior (Mara, Ema, Sofia, Nelson, Estela, Joana, Inês, Andreia) com excepção do Victor que veio transferido do Jardim-de-infância de Ossela, Oliveira de Azeméis. Esta criança tem dificuldades de linguagem e necessitou de acompanhamento de uma educadora de Educação Especial. A Ana Beatriz veio transferida do Jardim-de-infância de Vale de Cambra e o Gonçalo do Jardim-de-infância de Oliveira de Azeméis. As crianças de 4 anos: Mariana e a Juliana e o Yanjun Chen de nacionalidade chinesa frequentam pela primeira vez o Jardim-de-infância.

O quadro1, apresenta a caracterização geográfica e sócio-económico dos agregados familiares das crianças que compõem a sala em causa do jardim-de-infância de Macinhata

Nome	Data de nascimento	Morada	Profissão Pai	Profissão Mãe
V.M. Pereira	07/12/99	Av.CamiloT.Matos –S.P.C	-----	Cozinheira
A.M.Silva	08/01/00	Dairas-S.Pedro Castelões	Empregado	Doméstica
E.S. Nogueira	14/04/00	Granja-S.Pedro Castelões	Serralheiro	Costureira
A. S. Reis	18/05/00	Burgães-S.PedroCastelões	Emp.fabril	Emp. fabril
A. B. Leite	24/04/00	Dairas-S.Pedro Castelões	Vendedor	Func. público
E. S. Bastos	04/09/00	Burgães- S.PedroCastelões	Func. público	Aux.enfermagem
I.C. Cruz	23/10/00	Burgães-S.PedroCastelões	Emp. fabril	Emp. fabril
J. F. Oliveira	28/10/00	S. Maria Lamas	Emp.fabril	Emp. fabril
N. P. Monteiro	10/11/00	Burgães-S.PedroCastelões	Camionista	Emp. fabril
M. V. Silva	20/11/00	Dairas-S.Pedro Castelões	Emp. fabril	Emp fabril
G. S. Roque	02/12/00	Macinhata– S.P.Castelões	Economista	Professora
M.F.Martins	18/01/01	Burgães-S.PedroCastelões	Emp. fabril	Aux.acçãoeduc.
Y.Ch.	06/05/01	Dairas-S.Pedro Castelões	Empresário	Empresária
J.R. Santos	11/05/01	Aguincheira-S.P.Castelões	Desempregado	Emp. fabril

Quadro 1 – Caracterização geográfica e sócio-económico

Estas crianças como todas as outras são dinâmicas, capazes de estabelecer contacto com os seus pares e adultos. Apresentam-se muito curiosas, gostam muito de conversar e demonstram um grande interesse por tudo o que as rodeiam. Embora em algumas crianças note-se uma grande dificuldade de linguagem expressiva (Estela, Inês, Andreia, Soraia, Gonçalo, Nelson, Vanessa, Sofia, Victor) ou por desconhecimento da língua portuguesa, no caso do Chen que não percebe nem fala qualquer palavra (normalmente manifesta-se por gestos no relacionamento com os outros).

Outra característica destas crianças é o gosto por histórias, por canções, lengalengas, trava-línguas. Também possuem a capacidade umas com mais, outras com menos dificuldades em construir rimas sobre qualquer tema, incluindo o seu nome. A leitura a dramatização as cantigas as lengalengas e todas as situações do quotidiano, são exemplos de actividades muito estimulantes para a linguagem expressiva e compreensiva. Regra geral, são crianças activas e movimentadas, sendo esta uma das características desta idade. Ao observar este grupo heterogéneo, constato que todas estas crianças

coordenam bem os movimentos, andam, correm, saltam, sobem e descem escadas com facilidade. Manipulam também com certa facilidade os objectos e coordenam os gestos entre si. São autónomos: lavam as mãos e vão à casa de banho sozinhos, são capazes de se vestirem sozinho, etc.

Relativamente à psicomotricidade fina pretendeu-se incentivar ainda mais o uso de maior diversidade de materiais, designadamente materiais de encaixe, construções, puzzles, quebra-cabeças de cubos, digitinta, papel de várias cores e formas, materiais de moldar, etc. O uso de tesouras sem pontas é, por vezes um instrumento utilizado pelas crianças, sem excepção destas, com alguma dificuldade. Todos correspondem à forma como pegam no lápis ou pincel manipulando-o com segurança e precisão. A utilização da mão para este efeito esquerda ou direita - lateralidade, também é outro ponto a desenvolver.

Este grupo desenvolve actividades individuais e em grupo. Nesta situação certamente vai ser possível observar uma linguagem capaz de dialogar com o adulto e com outras crianças, contar uma história, uma novidade ou surpresa, sentindo-se à vontade em grupo e um sentido de respeito para com o outro, sabendo escutá-lo quando este fala, sabendo esperar pela sua vez de falar. A curiosidade torna-se notória nesta fase, mais acentuada, uma vez que para além de perguntar para obter resposta, a criança começa já a reflectir, procurando a resolução de cada pormenor com que se questiona.

Gostam de contar as suas aventuras e experiências. São crianças muito exigentes, pois estão sempre à espera de uma surpresa, de uma novidade, de uma brincadeira nunca antes experimentada.

As crianças vão adquirindo gradualmente cada vez mais independência e ficam contentes quando conseguem fazer alguma coisa em que antes só faziam com a presença do adulto (ir à casa de banho, apertar as calças, atar os sapatos, etc). São muito trabalhadores, aderem com entusiasmo e normalmente participam activamente nas actividades que lhes são propostas, salientando-se os trabalhos relacionados com a expressão plástica – pintura, colagem, desenho, digitinta, etc. Nos jogos são bastante irrequietos, pois, por vezes brincam com o seu e em simultâneo com o do vizinho gerando alguma confusão. Na biblioteca, demonstram pouco interesse pelos livros embora cuidem deles razoavelmente. Quanto à relação criança / criança existe um bom relacionamento entre elas por vezes havendo situações de conflito, mas

normalmente é de amizade, inter-ajuda e respeito. Na relação criança / adulto existe enorme carinho, ternura e bom relacionamento tendo em conta a preocupação de não esquecer nunca, os interesses e as necessidades das crianças, com vista ao desenvolvimento integral de cada uma. Este grupo gosta muito de música. Sempre que surge uma música imediatamente dançam de acordo com o ritmo, não ficam indiferentes a esta situação. Também com os instrumentos existentes na sala conseguem descobrir e produzir sons com muita facilidade. Exploram e descobrem variados ritmos e com intensidade diferentes enquanto se divertem.

O desenvolvimento do domínio cognitivo da criança é manifestado através de brinquedos que incentivam o “faz de conta”. Como defendem Wallon e Piaget acontece na fase do pensamento em que a inteligência se desenvolve a partir do imaginário, onde a criança é capaz de criar e representar uma coisa por outra, aumentando a rapidez e o alcance do pensamento.

Certamente nunca é demais desenvolver este domínio no grupo em causa, em virtude de poderem representar mentalmente percepções e acções concretas fazendo representações mentais das suas experiências de vida e relacionando símbolos a objectos. A capacidade de pensar sobre o que estão a fazer perspectiva-se para uma consciencialização, tornam-se crianças mais atentas. Uma particularidade importante reconhecida num número reduzido de crianças dentro do grupo, é a timidez (Mariana, Sofia, Juliana, Inês, Joana, Andreia).

Em suma, as perspectivas para este grupo são: na Área de Formação Pessoal e Social, considerada uma área transversal, tendo em conta todas as componentes curriculares que contribuem para promover nos alunos atitudes e valores, tornando-os assim cidadãos conscientes e solidários. O ser humano se constrói em interacção social,

“ É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interacções com outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (Ministério da Educação, 1997, pp. 51,52).

Também, engloba a Área de Expressão e Comunicação em que se distinguem vários domínios intimamente relacionados e indispensáveis para o desenvolvimento de qualquer criança. Nos seus dois “mundos” real e imaginário, a criança cria suportes para desenvolver a imaginação criadora.

Destaca-se ainda, o desenvolvimento o domínio da linguagem e da abordagem à escrita, (o respeito pelas línguas e culturas das crianças – educação intercultural através da aprendizagem da língua portuguesa com vista ao sucesso na aprendizagem).

Algumas actividades do dia a dia no jardim-de-infância são aprendizagens matemáticas e cabe ao educador partir destas situações “para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (Idem, p.73), e estas “estão ligadas à linguagem porque implicam não só a apropriação de conceito, mas também a sua designação” (Idem, p.77).

A Área do Conhecimento do Mundo, “A criança quando inicia a educação pré-escolar já sabe muitas coisas sobre o “mundo, já construiu algumas ideias sobre relações com os outros, o mundo natural e construído pelo homem, como se usam e manipulam os objectos” (Idem, p.79). Em contexto do jardim-de-infância é reflectido uma fonte de aprendizagens relativas ao que existe e acontece no espaço exterior. Não deixa de ser também uma preocupação eminente pois inclui o alargamento destes saberes básicos necessários à vida social da criança.

3.5.3 Recolha de dados / informação

O processo de investigação incidiu em detalhe e com profundidade no contexto natural dos acontecimentos, recorrendo a muitas fontes de evidências e diversos métodos de recolha de dados. A técnica de recolha de dados residiu na observação sistemática, conversas informais com as crianças e pais, análise e reflexão de documentos e evidências, filmes, fotos utilizando a educadora grelhas e registos de ocorrência ou incidentes críticos para efectuar o registo da observação sob o ponto de vista cognitivo, motor, afectivo e social; também o “ fazer” e “refazer” foi privilegiado pela acessibilidade e consulta da criança ao seu *portfolio*, a qualquer momento, de forma a valorizar e a reflectir sobre ele. Existem exemplares dos instrumentos utilizados no *portfolio* (cf. Anexo 8) e a forma como e quando se utilizam (cf.p.105).

O ano lectivo 2005/2006 foi o período estabelecido para a investigação.

3.6 Estratégia de Investigação II – a formação em contexto institucional

Foi objecto da formação no âmbito da avaliação de crianças na Educação Pré-escolar, de forma a contribuir para a evolução do pensamento e/ou conhecimento profissional partindo do pressuposto que

“...o conhecimento que o educador constrói, integrando dimensões do conhecimentos acerca de si mesmo, das crianças, dos conteúdos, das estratégias e dos métodos de ensino - aprendizagem, dos contextos e dos valores educacionais não resulta somente do conhecimento teórico ao qual pode aceder, mas resulta sobretudo do confronto reflexivo e crítico com as situações práticas vivenciadas”
Idália Sá - Chaves,2000,p.76).

Com base neste suporte teórico, foram feitos contactos nomeadamente o grupo de educadores de infância do Agrupamento Vertical de Escolas Dairas que após a apresentação da proposta mantiveram-se e continuaram a manter-se em silêncio. A forma como habitualmente enfrentam as coisas leva a pensar que, por vezes o desconhecimento de certas matérias causa embaraços e nervosismo enquanto não se tornam vulgarizados. Outros, por sua vez aceitam facilmente o desafio mostrando que a avaliação em educação de infância é uma preocupação constante para os profissionais com gosto pela pesquisa e inovação. Assim, um grupo de educadoras de infância do Agrupamento Vertical de Escolas do Búzio – Vale de Cambra aceitou o desafio. Foi elaborada uma proposta de um projecto de formação ao Centro de Formação de Terras Entre Caima e Paiva, com a designação *Portfolio na Educação Pré-Escolar*.

Cumpriram-se os parâmetros legais do Conselho Científico - Pedagógico da Formação Contínua, ao abrigo do nº1, do artigo 35º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, anexo ao Decreto - Lei nº207/96, de 2 de Novembro, e o Científico - Pedagógico da Formação Contínua concedeu à entidade formadora - Centro de Formação de Entre Paiva e Caima - acreditação à acção de formação (CCPFC/ACC- nº44696/06), na modalidade Oficina de Formação, com creditação entre um vírgula quatro e dois vírgula quatro créditos (cf. Anexo 10). A acção releva para efeitos de progressão na carreira de educadores de infância (artigo 5º, do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores). A modalidade de Oficina de Formação decorreu de Fevereiro a Junho 2006, na EB 2/3 de Vale de Cambra, em sessões presenciais conjuntas e sessões de trabalho autónomo, sendo cada uma de trinta horas respectivamente. Apresentam-se as razões justificativas da acção

e efeitos a produzir (cf. Anexo 13), uma síntese dos conteúdos abordados e as metodologias empregues.

Havia necessidade de:

- Aprofundar o conceito de avaliação em Educação de Infância;
- Reconhecer o *portfolio* como uma estratégia de avaliação alternativa que apresenta componentes adequados para crianças mais pequenas;
- Promover a capacidade de organizar um *portfolio* considerando este como um instrumento de avaliação contínua, formativa e sistemática da aprendizagem dentro e fora da sala do jardim-de-infância;
- Promover a avaliação tendo em conta algumas características: a idade, as características desenvolvimentais das crianças, a articulação entre as diferentes áreas e domínios de conteúdo e a visão da criança como pessoa com competência para participar activamente na construção do(s) conhecimento (s);
- Partilhar informação recolhida e documentada com educadores, pais - parceiros no processo educativo;
- Desafiar educadores de infância a promover esta estratégia de avaliação;
- Criar oportunidades para os formandos nesta área poderem pensar reflexivamente sobre as suas práticas e partilhar entre si experiências;
- Estabelecer um bom clima de aprendizagem e de formação;
- Pôr em prática os conhecimentos adquiridos para a elaboração de *portfolios* no Jardim-de-infância.

Houve necessariamente mudanças de práticas, procedimentos ou materiais didácticos a produzir ao longo da acção da formação tais como:

- Necessidade de dar resposta a grandes questões educacionais para as quais se torna urgente perspectivar a qualidade de ensino/aprendizagem com vista a adquirir maiores competências e fazer face aos desafios numa sociedade em mudança;
- Sensibilização dos educadores de infância para uma mudança conceptual de avaliação no uso de *portfolio*: sobre o modo como as crianças nesta faixa etária aprendem e constroem conhecimentos e estratégias de ensino/aprendizagem mais adequadas para estas idades;
- Utilização de *portfolios* como avaliação formativa, que leva o educador a observar metodicamente, a compreender melhor os seus funcionamentos e

adequar de forma individualizada e sistemática as suas intervenções pedagógicas e situações didáticas com vista a melhores aprendizagens;

- Elaboração de um plano de observação cuidadoso, tendo em conta os objectivos, as necessidades do aluno e o contexto;

- Reflexão e interpretação dos dados obtidos através da informação recolhida, formulando juízos de valor;

- Tomada de decisões do educador para elaborar um currículo de acordo com as necessidades e interesses da criança;

- Partilha de práticas, estratégias e decisões baseada no conhecimento adquirido ao longo da formação e a sua aplicação no terreno.

Quanto aos conteúdos da acção, dividem-se em quatro partes:

- 1- Enquadramento teórico - conceito de avaliação em educação de infância e definição de *portfolio* e o desenvolvimento desta estratégia de avaliação autêntica, colaborativa e contextualizada;

- 2- Construção de materiais da aprendizagem – *Portfolio* (aceder a múltiplas fontes de evidências para olhar e documentar o processo ensino/aprendizagem);

- 3- Características do *portfolio* – Perspectiva geral;

- 4 - Fases de elaboração do *portfolio* – Preparação, implementação, avaliação.

A metodologia utilizada é de investigação – acção sendo esta caracterizada por três componentes interrelacionadas entre si: a investigação (produz conhecimentos nesta área), a acção (dar a resposta aos problemas práticos) e a formação (aquisição de conhecimentos obtidos pela frequência da acção). Nas etapas metodológicas das sessões presenciais conjuntas consistem na apresentação de diferentes formas de organizar *portfolios* nas diferentes áreas e domínios de conteúdo; Reflexão e discussão do material produzido; Propostas que conduzem à melhoria do processo ensino/aprendizagem.

Para além destas, existe também as sessões de trabalho individual: construção de um *portfolio* de carácter experimental, com amostras de trabalhos e registos de uma criança; Elaboração de instrumentos de apoio à avaliação; Experimentação e adequação no contexto pré-escolar.

Convém referir que, a amostra das formandas é constituída por um grupo de onze educadoras de infância licenciadas, excepto F. Santos e J. Araújo. Após a

segunda sessão, houve a desistência da G. Ferreira por motivos de saúde. O quadro 2 apresenta a caracterização das formandas:

Nome	Idade	Nível	Escola onde presta serviço
A. C.	40	Pré-Escolar	J.I.Macinhata
C. Q.	39	Pré-Escolar	Ag. Vertical D.
G. F. F.	30	Pré-Escolar	J.I. Arões
Cl.S.	42	Pré-Escolar	J.I. Merlães
F. M.	44	Pré-Escolar	J.I. Ramilos
F. S.	52	Pré-Escolar	J.I. Vale de Cambra
C.S.	45	Pré-Escolar	J.I. Santa Cruz
J.A.	48	Pré-Escolar	J.I. Algeriz
M. M.	46	Pré-Escolar	J.I. Praça
T. P.	44	Pré-Escolar	J.I. Vale de Cambra
V. O.	48	Pré-Escolar	J.I. Vale de Cambra

Quadro 2 – Caracterização das formandas

As sessões, calendarizadas para o projecto, funcionaram fora das horas lectivas. Admite-se que, o início deste curso de formação não foi a melhor altura contudo, era importante e necessário promover uma mudança de atitude e procedimentos profissionais no âmbito de avaliação das crianças, logo que tal legalmente fosse possível.

Todo este trabalho foi estruturado tendo como base a formação inicial e concebendo a formação contínua como um processo de aprendizagem ao longo da vida, e teve como objectivo criar oportunidades para realizarem experiências concretas e contextualmente significativas. Assim, a aprendizagem é vista como um processo activo e interactivo que resulta de um processo de construção de quem aprende. O conhecimento é construído, partilhado e não objecto de transmissão. Há que realçar, neste contexto, a prática profissional pois é uma importante fonte de construção de conhecimento. Cada vez mais procura-se valorizar as experiências e a reflexão sobre as práticas.

Ao conceber a acção de formação numa perspectiva de formação em contexto, onde a ligação à prática profissional contextualiza a formação favorecendo a relação entre a construção de novos conhecimentos e estratégias e a capacidade de responder a um problema ou dificuldade identificadas. Procuram-se criar e desenvolver dinâmicas que possibilitem a reflexão sobre

as práticas e a construção de novas aprendizagens capazes de beneficiar processos de mudança e de transformação das práticas educativas, combinando o processo de formação e a reflexão crítica com a prática do ensino tornando-a mais informada e mais sistemática (Kishimoto, 2002). Segundo Idália Sá-Chaves (2000,p.75) “A reflexão sobre a prática (retrospectiva e prospectiva) constitui-se assim, como uma estratégia privilegiada para a construção e reconstrução de saberes profissionais, de atitudes e de competências”.

Nesta linha de pensamento a formação de profissionais de educação que se encontram ainda no terreno, pressupõe um processo de mudança viável no actual ensino, assumindo melhor prestação no desempenho junto dos alunos e com capacidade de lidar com questões e problemas relativos à educação. A mudança é um processo, não um acontecimento. (Hopkins, 1990, *apud* Marcelo Garcia, 1999).

A formação de cada formando traduziu-se na aplicabilidade da teoria associada à prática em contexto, no seu Jardim-de-infância, face a uma avaliação alternativa e formativa “principal modalidade de avaliação na estrutura curricular do ensino básico e secundário” (M.E., 1990, p.3,3.1.) envolvendo os alunos, professores e encarregados de educação com “ carácter sistemático, positivo e contínuo” (M.E., 1990,p.3,3.2.) e baseada em dados relativos a conhecimentos, competências, capacidades, atitudes e destrezas que o aluno vai desenvolvendo.

Segundo Sousa (1998 p.145) “Ao longo da vida, tanto por condições próprias como por influência dos múltiplos contextos, a que cada pessoa - profissional está sujeita, modificam-se os interesses, expectativas, conhecimentos, atitudes e competências profissionais”. É indispensável e fundamental a figura do formador, pois

“É ele quem estabelece a ponte entre os dois contextos, é fonte de segurança, reforça as iniciativas dos alunos e empenha-se em propiciar-lhes situações que concorram para o seu crescimento pessoal e profissional, designadamente ao nível do desenvolvimento da sua autonomia e equilíbrio”. (Idem, p.149).

O bom clima afectivo - relacional entre estes dois intervenientes neste acto formativo é muito significativo e, como defendem alguns investigadores, como por exemplo, Dussault (*apud* Alarcão e Tavares,1987) ” a correlação entre

aspectos afectivo - relacionais formador – formando pressupõe a obtenção de bons resultados”(Sousa, 1998, p.150).

O formando vai-se tornar objecto da sua reflexão. Esta capacidade de reflectir sobre a sua formação, os seus conhecimentos constitui a metacognição, ou seja, “ uma forma mais complexa, a um nível mais avançado, dos processos cognitivos, enquanto processos mediadores que sintetizam, no seu limite, o carácter emancipatório deste tipo de conhecimento” (Sá-Chaves, 1995,*apud* Sousa, 1998,p.150).

Pretende-se compreender, descrever e interpretar as percepções e práticas de avaliação alternativa através do conhecimento adquirido de educadores e consequentemente da aplicação no terreno desta nova estratégia de avaliação. Como oficina, esta acção decorreu com sessões presenciais sustentada por parte teórica e prática e sessões não presenciais de integração e adaptação dos conhecimentos e material produzido no contexto educativo, jardim-de-infância. O *portfolio* em construção, ponto central da oficina de formação propõe desafios e mudanças de intervenção educativa. Os objectivos foram:

- Envolver os participantes na observação sistemática e directa, análise-reflexiva e tomada de decisões;
- Sensibilizar as formandas a tomar a decisão de construir um portfolio de avaliação, o que significa assumir e comunicar aos outros uma concepção de educação e uma visão da aprendizagem que tem subjacente um processo de construção pessoal e geral;
- Possibilitar às formandas reconhecerem o propósito geral da avaliação em educação de infância: ajudar educadores pais a apreciarem, compreenderem melhor e responderem ao crescimento, desenvolvimento e características de cada criança;
- Valorizar na criança a sua autonomia, o seu poder de decisão, a sua capacidade de reflexão e de critica, a sua auto-estima.

Tal foi considerado fundamental para despoletar nas formandas a curiosidade e o interesse para a realização desta acção de formação sobre o *portfolio* na Educação Pré - Escolar.

3.7 Materiais e procedimentos de recolha de informação – Estudo de Caso

A recolha de informação pode ser recolhida através dos pais ou por quem toma conta das crianças, de outras pessoas que se relacionam com ela como aluno, e examinando registos anteriores. Esta informação obtida de terceiros torna-se importante no processo de avaliação mas nem sempre é a mais adequada. Por isso, enquanto recolhe informação do adulto, o educador recolhe evidências ao lado da criança.

Estas evidências são, sem dúvida, as que nos dão mais informações e de maior confiança pois é o que a criança diz e faz. O educador, se quer saber o que a criança sabe sobre algo específico, deve permanecer a seu lado ouvindo-a e observando-a. As crianças demonstram o seu nível de compreensão ou as suas capacidades através de tarefas abertas

“ Se o objectivo da tarefa for demonstrar qual é o verdadeiro alcance das competências de uma criança, a tarefa deve ser flexível em conformidade. As tarefas que são abertas e que deixam que as crianças explorem, investiguem, testem e experimentem são as mais reveladoras” (Julie Fisher *apud* Iram Siraj – Blatchford, 2004, p.22).

A pertinência das informações – qualidade das informações e adequação ao contexto foram recolhidas de múltiplas e diversificadas fontes, nomeadamente através de:

- “ Flipcharts ” – material produzido no quadro interactivo. É obrigatório a apresentação de 4 flipcharts por mês, condições propostas, no âmbito do projecto “Quadros Interactivos na sala de aula”(cf p. 76).

Os quadros interactivos apresentam uma mudança do processo de ensino e aprendizagem, em que o aluno assume um papel mais activo, participativo, criativo e colaborativo. Inseridos nas novas tecnologias de informação e comunicação, segundo o Ministério da Educação (1997,p.72)

“ A utilização dos meios informáticos, a partir da educação pré-escolar, pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático cada vez mais necessário. Este pode ser utilizado em expressão plástica e expressão musical, na abordagem ao código escrito e na matemática. A multiplicidade de códigos pode ainda referir-se à existência de diferentes línguas, não se excluindo a sensibilização a uma língua estrangeira na educação pré-escolar, sobretudo se esta tem um sentido para as crianças, contactos com crianças de outros países, por conhecimento directo ou correspondência, e se assume um carácter lúdico e informal.

- Portfolio – Múltiplas fontes de evidências: na primeira parte *Identificação* da criança (registos através de desenhos e expressões orais da criança). Ela vai construindo a sua identidade livre, gradualmente e de uma forma voluntária

“... a identidade é melhor compreendida não como essência fixa ou uma substância que existe profundamente dentro de uma pessoa à espera de ser descoberta, mas antes como fluído e um processo em curso, que vai progredindo através da narrativa” (Idália Sá-Chaves, 2005,p.9). Constitui uma parte única, de natureza biográfica onde a criança expressa os seus gostos, os seus sentimentos, as suas emoções...

Após ter recolhido informação suficiente (Outubro, Novembro, Dezembro) é preenchida a *Ficha diagnóstica*, cedida pelo Agrupamento Vertical Dairas como ficha de avaliação. Serve para diagnosticar dificuldades de aprendizagem da criança e “... torna-se num instrumento formativo conducente a uma regulação contínua das intervenções e das situações didácticas” (Valadares e Graça, 1998,p.47). Ao longo do processo o educador vai adquirindo “...conhecimento de como os alunos se colocam perante a atitude a desenvolver, como consciencializam e actualizam as facilidades e dificuldades percorridas na elaboração do porta-folio” (Sousa, 1998,p.150). Assim, a *Ficha reguladora*, de carácter descritivo nas diferentes áreas e domínios de conteúdo foi por mim concebida com base na anterior e permite ao aluno tomar consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua actividade cognitiva. É concretizada

“...Após a recolha de dados e a sua interpretação, a interacção a desenvolver pelo professor junto do aluno poderá ser concretizada através de questionamento. O colocar questões por parte do professor tem diversos objectivos, como seja orientar o raciocínio do aluno para uma direcção que dê frutos, permitir que o próprio identifique o erro; contribuir para o desenvolvimento da capacidade de auto – avaliação regulada do aluno” (Santos, 2000,*apud* Santos, 2003, p.18).

Também é importante que, certos pais comuniquem com a educadora dos seus filhos, mesmo sendo em oportunidades espontâneas. Os encontros informais são os mais frequentes, embora existam outros capazes de recolher informação relevante e necessária para a avaliação. Utilizaram-se no decorrer deste processo, dois momentos formalizados no horário de atendimento aos encarregados de educação, e realizado individualmente. No primeiro período foram ouvidos os pais para a recolha de informações, através da entrevista. A técnica utilizada é, de facto a *Entrevista aos Pais* com um modelo de questões simples que amplia e aprofunda de forma gradual isto é, pesquisar mais profundamente aquilo que a criança sabe em uma área específica. Esta, foi concebida em contexto de formação e serviu de directriz a um procedimento incentivando o diálogo entre os intervenientes. “À medida que você continua a

explorar e aprender, compartilhe suas experiências com as crianças, pais e colegas. (...) Os *portfolios* podem proporcionar uma reflexão e uma comunicação contínua, mais rica e mais profunda dentro da sua comunidade” (Idem, p.142). No terceiro período foram também ouvidos os pais perante o *portfolio* do seu filho, relativamente ao seu trabalho e puderam assim verificar como seus filhos progrediram no decorrer da construção do *portfolio* - *A análise de conteúdo do portfolio*. Foram também envolvidos a criança e a educadora que deram o seu contributo. Ao longo do ano lectivo houve outras participações voluntárias de alguns pais, avós em actividades, em projectos, etc. O *portfolio* tornou-se uma ferramenta para um desenvolvimento curricular centrado na família.

A permissão dos pais para o uso da fotografia e do filme, nas actividades escolares foi importante não só para registar actividades, vivências, como também evidenciar os flipcharts. A fotografia e o filme possibilitaram preservar e apresentar informações sobre o que e como as crianças aprendem. Também possibilitaram a preservação de evidências de projectos (Projecto - Interact), actividades em grupo, visitas de pais e outros, etc. Também documentou o progresso de cada da criança com o passar do tempo. Este material auxiliou a educadora a fazer relatos de casos, registando simples comentários relativamente ao filme ou à foto. O documento utilizado foi retirado do Manual do *Portfolio* (Shores & Grace, 2001,p.148).

Na segunda parte do *portfolio*, são inseridos os *Trabalhos curriculares seleccionados e avaliados*, aqueles que a criança escolheu livremente “É importante respeitar as decisões da criança em relação àquilo que deve ser arquivado, mesmo que a importância da escolha não esteja clara para nós” (Ibidem). Como já foi referido atrás, as crianças colocam os trabalhos na sua caixinha. Num período de tempo, que deve ser calendarizado, a criança selecciona dois trabalhos da caixa. Surge a *auto – avaliação*, na medida em que permite à criança a reflexão sobre o seu empenho, a sua responsabilidade, os desafios, as metas, os meios para atingir os fins. Através da auto-avaliação a criança conquista a competência de aprender a pensar, a capacidade de exercer o controlo das suas acções bem como de tomar decisões face às suas aprendizagens. As respectivas fichas de auto – avaliação servem para efectuar este procedimento de forma natural e espontânea. Aqui, a criança tem um

espaço onde ela reproduz através do desenho, a sua aprendizagem. Houve algumas actividades que as crianças entenderam avaliar em grupo, e puderam manifestar as razões do(s) trabalho(s) eleitos – *hetero-avaliação*. Existem outras actividades, *Relatos Narrativos*, que se destinaram a registar acontecimentos, histórias, etc, um processo moroso pois as crianças demonstram os seus pensamentos, os seus sentimentos e as suas reflexões. Avaliou-se qualidades únicas de cada criança e o seu desenvolvimento nas áreas e domínios de aprendizagem.

Os *Registos Oraís* fizeram parte dos relatos narrativos, rentabilizando oportunidades susceptíveis da criança aprender a construir através da imaginação e criatividade. Muitas conseguiram usar rimas, fazer poemas, histórias, etc, aprendendo uns com os outros como os seus *portfolios* revelaram. Outras, ou por timidez perante o grupo sentiram alguma dificuldade, aprenderam sem dúvida, mas mantiveram-se caladas perante o desafio.

As crianças consultavam o seu *portfolio* sempre que quisessem. Neste contacto, por vezes refaziam o seu trabalho isto é, reflectiam sobre ele, enquanto a educadora registava e anexava os seus comentários *Fazer e Refazer*, consideradas revisões adicionais, a data da realização do trabalho, e a data da alteração com a respectiva reflexão (cf. Anexo 11).

Haviam os *Outros Trabalhos curriculares* que a criança não seleccionou para serem avaliados e que não deixam de ser importantes. Estes têm um lugar no *portfolio*, contêm anotações sobre os trabalhos, incluindo o nome da criança, data, contexto, comentários da criança. E, se porventura houver alguma ajuda por parte do adulto/criança esta foi incluída.

Na terceira parte, foi utilizada uma grelha de conteúdos, concebida pela investigadora. Contém as Áreas de conteúdo, domínios, registos, datas e paginação. Foi a última grelha a ser preenchida pois reflecte os conteúdos do *portfolio*.

Também existe *Registo de Caso* no *portfolio*, registos de observações das crianças. Foram documentações autênticas do crescimento e do desenvolvimento individual da criança. Sempre que se verificou progressos utilizou-se este procedimento. O exemplar foi retirado do *Manual de Portfolios*, e serviu para registar e dar conhecimento dos progressos da criança. Após a

tomada de conhecimento os pais devolveram os registos para incluir no *portfolio* do seu filho.

Foi também utilizado o *Registo de Ocorrências Significativas* ou de *Incidentes Críticos* – registo destinado a anotar um incidente sem usar juízos preconcebidos descrevendo o contexto em que ocorreu. Constaram registos breves de acontecimentos observados na sala ou no grupo e que foram significativos. Foi utilizado em ficha simples e como método de recolha de informação. Por vezes, registou-se num “diário de bordo” ou “diário de aprendizagem”, com referência ao dia e à criança, para avaliar posteriormente a criança.

3.8. Materiais e Procedimentos de recolha de informação na Oficina de Formação.

- A Acção de Formação na modalidade de oficina de formação, o formador e os formandos organizaram-se em grupo com vista à construção colaborativa de saberes para melhoria dos processos de desenvolvimento profissional.

Houve momentos de partilha e de discussão das preocupações emergentes de práticas das formandas com base nas vivências do dia a dia ou em registos de observação que, foram sendo integradas no quadro teórico com vista a encontrar novas compreensões e novos significados. Estes momentos possibilitaram,

“...Fomentar o desenvolvimento de capacidades de descentração, de exposição de sentimentos, medos e inseguranças, de abertura ao outro e de interajuda, no sentido de uma construção colegiada de saberes, de pendor reflexivo (Alarcão, I. 2000,p. 91).

Em primeiro lugar, foi apresentada uma parte teórica capaz de descrever gradualmente a avaliação formativa/alternativa e as fases do processo do *portfolio*. Estas sessões foram sumariadas e neles foram abordados: Critérios de avaliação da acção de formação e o conceito de avaliação em Educação de Infância; Avaliação formativa, avaliação alternativa, e o processo de avaliação em três fases; *Portfolio* – desenvolvimento desta estratégia de avaliação autêntica, colaborativa e contextualizada e fontes de evidência a seleccionar para documentar o processo ensino – aprendizagem da criança; Partilha de experiências entre formandas e formadora; Reflexão e discussão de material produzido para integrar no *portfolio* “em construção” e organização de *portfolios*

em contexto tendo em conta as áreas e domínios de conteúdo; Partilha de práticas com base no conhecimento adquirido ao longo da formação e em contexto, e concepção de instrumentos de trabalho; *Portfolio* – estratégia de avaliação formativa /construtivista: Práticas diversificadas integradas no processo ensino/aprendizagem, valorização constante da participação do aluno em diferentes fases do processo educativo; Construção do *portfolio*: Partilha de informação recolhida, análise e interpretação dos dados com o objectivo de tomar decisões ou reciclá-las no decorrer deste processo, e contacto directo com um “*Portfolio* Modelo” de uma criança; Recolha de dados através da observação sistemática e registada em “Diário de bordo”, e reflexão e interpretação dos mesmos; Avaliação final: *Portfolios* e Acção de Formação.

A apresentação da parte teórica, com cerca de 24 slides foi projectada em power-point, ao longo das várias sessões. A parte prática foi abordada em contexto de formação e no decorrer da mesma. A recolha ou a concepção dos instrumentos necessários para este processo foram experimentados na construção do *portfolio* de uma criança em cada formanda em contexto de sala, de forma a perceber as suas funções. Segundo Evertson e Green (1998) “... deve eleger, construir ou adaptar um instrumento, um método, um processo e um programa de observação que sejam apropriados à pergunta formulada, ao contexto que a rodeia o fenómeno e à natureza desse fenómeno”(apud Oliveira Formosinho,2002,p.177). Qualquer dúvida ou dificuldade foram esclarecidas na presença do *portfolio* e na partilha de conhecimentos entre formadora e formandas. Assim, possibilitou de uma forma harmoniosa e integrada, a *construção de um exemplar de portfolio* por formanda (cf. Anexo 10) com as respectivas categorias. Esta, foi uma das avaliações da Acção de Formação. Também, na avaliação dos *relatórios finais* foram referidas três categorias:

- *Referência ao interesse manifestado pelas educadoras de infância para as mudanças na compreensão do conceito de avaliação em educação de infância;*
- *Questões e dificuldades ao longo do processo;*
- *Apreciação do processo de formação;*

No decorrer da formação, foram apresentados alguns relatórios pessoais em “Diário de Aprendizagem”, estes de carácter não obrigatório, dos quais dois foram utilizados para recolher informação para avaliação. As três perguntas de carácter aberto que foram colocadas no final da ficha de avaliação externa do

Centro de Formação de Entre Paiva e Caima, cujo conteúdo também reforça a avaliação da Acção de Formação. Foram elas:

- *Relativamente a esta acção de formação diga-nos o que encontrou aqui de melhor;*

– *O que encontrou aqui de menos bom:*

– *Para o futuro, diga-nos um tema que gostaria de frequentar.*

E por último, o documento do *Parecer do Consultor do Centro de Formação Entre Paiva e Caima* (cf. Anexo 14), Dr. Paulo Jorge Martins Moreira após ter analisado e interpretado o AD2, o relatório da formadora e as avaliações das formandas. Estes, podem ser vistos no capítulo seguinte.

Capítulo 4 - Apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos

4.1 Receptividade das crianças e pais para a utilização do *portfolio*

A aceitação por parte das crianças, para o uso do *portfolio* foi imediata e digna de registo. Nem a suposta dificuldade de pronúncia da palavra, revelou o menor entrave. Depois de definir os objectivos a que este se propõe, tornou-se perceptível a valorização pessoal de todas as crianças pelo facto de (talvez por imitação do ciclo seguinte) gostar de se sentirem como “os grandes”. Ter um *portfolio* é para elas, manifestamente motivo de grande orgulho e de empenho pois sentem-se co-responsáveis pelo seu processo ensino-aprendizagem.

A preocupação de todos os intervenientes, ao longo deste processo consistiu em saber como devem ocorrer as aprendizagens (qualidade) e não tanto como devem as crianças “aprender” conteúdos, desenvolver conhecimentos específicos em determinadas áreas do saber no jardim-de-infância (quantitativo). A criança foi posta em contacto e à prova com materiais capazes de “ensinar” em segurança em que ela experimenta e explora o conhecimento – projecto. Ela aprende naturalmente e de uma forma integrada.

Numa perspectiva de colaboração, houve alguns encontros formais (cf. Anexo 11) e informais, reuniões com pais no jardim-de-infância, para ajudar a recolher informações sobre o seu educando, para trocar impressões sobre o *portfolio*, e também analisar a sua estrutura. Os encontros formais foram institucionalizados no início do ano lectivo com atendimento individualizado a cada encarregado de educação. A existência de material (questionário, grelhas) serviu de suporte para objectivos pretendidos: recolha de dados sobre o educando, análise de conteúdo do *portfolio*, etc.

Pretendeu-se descrever a apresentação e a estrutura do *portfólio*, clarificar os seus conteúdos, a quantidade e a frequência de entradas. Assim, conseguiu-se apreender o grau de participação das crianças quer ao nível da sua decoração, quer do processo de selecção e integração de evidências, quer da participação dos pais em todo o processo. Após o cruzamento de informações obtidas através das observações realizadas e da análise de documentos torna-se possível a triangulação. Esta envolve a verificação cuidada das informações recolhidas de diferentes fontes e por métodos diversos para assegurar a credibilidade das evidências

(Mertens, 1998). Em suma a triangulação de fontes de informação permite ao investigador clarificar acontecimentos e interpretá-los.

Após a recolha dos dados, proceder-se-á à interpretação daquilo que se observa a fim de tomar decisões sobre a acção a desenvolver posteriormente. No desenrolar destes processos, o questionamento é importante na interacção professor/aluno. O professor /educador sempre que questiona um aluno tem sempre presente objectivos tais como orientar o raciocínio do aluno a fim de haver produtividade, e contribuir para o desenvolvimento de capacidade de auto-avaliação reguladora do aluno (um processo mental interno do qual o aluno toma consciência da sua actividade cognitiva). Nem sempre se torna fácil para o professor questionar o aluno por várias razões mesmo sabendo da intencionalidade do professor/educador em procurar compreender como pensa o aluno, tarefa sem dúvida, mais facilitada se existir maior experiência profissional. Em qualquer situação que se questione uma criança é importante dar-lhe espaço e tempo necessário a que ela desenvolva a sua capacidade cognitiva, assim o tempo de espera (double - pause) vai certamente reflectir a qualidade da sua resposta.

Todas as observações da criança necessitam de ser datadas e se possível registadas: o que a criança diz e faz. Ao educador cabe analisar os comportamentos, forma de saber o que a criança sabe e precisa de saber.

Na Educação Pré-Escolar as observações devem englobar as áreas de aprendizagem, na criança individualmente e no trabalho em grupo.

Em Inglaterra, em idades 4,5,6, anos "...as crianças que iniciam a escola, quer seja nas aulas das reception classes ou no Ano 1, serão sujeitas a esta avaliação "Julie Fisher *apud* Iram Siraj – Blatchford, 2004. p.24). Esta avaliação serve de medida de comparação e este procedimento será efectuado"...antes de elas iniciarem formalmente o processo de aprendizagem".(Ibidem) Dois objectivos desta avaliação consistem em primeiro lugar definir aquilo que as crianças já sabem e conseguem fazer, "fornecer informação que ajude os professores a criarem um planeamento eficaz, de modo a conseguirem ir ao encontro das necessidades de aprendizagem individuais das crianças" (SCAA, 1996 *apud* Ibidem). Em segundo lugar," medir os conhecimentos e capacidades das crianças, recorrendo a um ou mais resultados apresentados

sob a forma numérica e que podem ser usados em posteriores análises dos progressos das crianças com valor acrescido” (SCAA 1996, *ibidem*).

Relativamente ao primeiro objectivo visa fazer um planeamento dirigido às necessidades de aprendizagem individuais das crianças – atitudes, conhecimentos, nível de compreensão e capacidades do aluno. É um processo formativo a juntar ao processo sumativo (segundo objectivo) que se completam, e é atribuído um valor idêntico aos dois processos. Essas avaliações reconhecem que as apreciações sumativas não podem ser feitas sem o recurso a registos formativos.

A observação é, sem dúvida um processo importante o qual muito se pode saber mais sobre o aluno, e o modo como é ou não capaz de activar recursos face a uma situação nova.

Também se torna um meio para o professor/ educador interagir com o aluno no momento, apoiá-lo de forma a ultrapassar as suas dificuldades. As recolhas destas observações foram registadas em “diário de bordo” ou “diário de aprendizagem” ao longo do tempo para garantir ao educador/professor que forme uma imagem completa e equilibrada do aluno. Também são utilizados em Registos de Ocorrências ou Incidentes Críticos. Estes, não constituem em si mesmo um sistema de avaliação, mas um método de recolha de informação para avaliar posteriormente o formando apresentando algumas vantagens:

“Personalizar a avaliação em lugar de a generalizar ao grupo; fornecem dados ao próprio formando para a auto-avaliação; a informação obtida pode chamar a atenção para problemas resultantes de factores externos à própria formação mas que a condicionam” (Silva Gabriela, s/d, p.54).

Cada observação pretende ter sempre um objectivo, pois o educador/professor pode eventualmente observar tudo e nada ver de concreto.

Como já foi referido atrás, a observação directa e sistemática utilizada, é a prática fundamental do educador de infância, pois permite tornar claro o percurso a percorrer, esclarecer sobre o processo em curso e por fim verificar os resultados obtidos. É iniciado em três momentos: o primeiro, anterior ao Ensino (avaliação directa e contínua do desempenho de tarefas que indiciam o processo ensino-aprendizagem e é registado numa ficha diagnóstica – o que a criança sabe e consegue fazer - e assim permite decidir onde começa a acção educativa); o segundo momento é feito durante o processo de Ensino (traduz-

se na adequação da acção educativa, tomada de decisão mudar ou não a acção educativa); por último, a avaliação de Ensino Aprendizagem (competências da criança no final deste processo, e se a acção educativa foi bem sucedida no seu desenrolar).

A técnica utilizada para a recolha de informações foi organizada através das observações sistemáticas, conversas informais com os pais e com as crianças, análise e reflexão (juízo de valor que o aluno faz relativamente ao rendimento educativo que obteve, e pode ser realizado individualmente ou em colectivo) de evidências, filmes, ou outro tipo de material existente e produzido por ela que a criança seleccionou para avaliar. Posteriormente, foi utilizado para a sistematização de informação, grelhas e registos de ocorrências ou de incidentes críticos com os devidos compartimentos segundo as áreas de conteúdo abordadas nas Orientações Curriculares. E, como este instrumento de avaliação não só mas também repercute efeitos, tendo em conta a acessibilidade e a consulta da criança ao seu *portfolio*, sempre que esta assim o entender, é considerado uma forma de reflectir sobre ele e de o valorizar - “fazer e refazer”(cf. Anexo 11).

Torna-se fundamental salientar a importância dada à narrativa temporizada (termo que significa relato oral ou escrito de acontecimentos, uma história) pelo carácter dialógico que se estabelece, quando o educador na sua função reguladora e supervisiva se constitui como interlocutor do formando ao longo do processo, providenciando feed-back, abrindo o espectro das hipóteses, criando novas oportunidades de aprofundamento e/ou de inovação do discurso de cada um.

As narrativas, segundo a perspectiva de Olson (1990 *apud* Magalhães, 2002,p.69) propiciam tornar os acontecimentos experienciados compreensíveis, memorizáveis e partilháveis. Diria que, através das narrativas as crianças apresentam organização na estrutura do pensamento essa de uma série de acontecimentos experienciados ou imaginados – criam uma história. Essas histórias permitem que se tenha consciência da sequência dos acontecimentos e por isso sejam objecto de reflexão e de análise.

4.2 Análise dos dados do estudo de caso

O *portfolio* é um instrumento desencadeador da autonomia e facilitador da aprendizagem numa perspectiva produtiva e de sucesso para todos os seus intervenientes, tanto em relação aos processos como relativamente aos resultados (Tavares, 1990, *apud* Sousa C, 1998, p.152). É uma prática que promove o desenvolvimento conceptual e pessoal dos alunos e compete ao investigador possui uma competência fundamental, ser capaz de seleccionar os meios e as fontes mais apropriadas para o caso específico (Bassey, 1999).

Através da aplicação do *portfolio*, torna-se mais fácil ajudar os alunos a tornarem-se observadores activos para, individual e ao ritmo de cada um, descobrirem, investigarem, experimentarem e aprenderem, adquirindo e desenvolvendo, em paralelo, a sua autonomia e equilíbrio.

É importante não esquecer o currículo da educação de infância que sempre dá ênfase às experiências que, em primeira-mão, concede às crianças: tempo, espaço e oportunidades de jogo para explorarem e desenvolverem as suas ideias acerca do mundo e para extraírem delas um significado. Quando as crianças planearem um currículo participado com os educadores, desencadeiam o aumento do conhecimento e das capacidades contextualizadas no tempo e no espaço, no âmbito da área de aprendizagem estabelecendo inter-relações com todas as áreas de conteúdo. Esta transversalidade, a experimentação e a exploração permite à criança agir para pensar, para comunicar, para tomar consciência de si, dos outros, do Mundo, para a educação dos valores que mais tarde o transformarão num cidadão apto a integrar uma sociedade democrática.

O processo de implementação do *portfolio* pressupõe uma estreita ligação entre o currículo, as estratégias de ensino utilizadas e os procedimentos de avaliação empregues.

Os objectivos devem ser claramente definidos, explicitados e frequentemente revistos de forma a garantir que todos os procedimentos respondem aos propósitos – garantido sucesso do *portfolio*. A sua intencionalidade é também baseada em metas (designadas por objectivos mais complexos que só podem ser atingidos a longo prazo) também definidas e explicitadas e desenvolvidas pela educadora, crianças e por vezes pais.

Neste caso, vai abarcar todas as áreas de conteúdo e respectivos domínios, o tipo de informações e o número de vezes que os produtos deverão ser seleccionados. As áreas de conteúdo, assim designadas pelo Ministério da Educação (1997,p.47) caracterizam-se “ como âmbito de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, onde se incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer”.

A escolha dos conteúdos é influenciada pela filosofia educacional da educadora, pelos objectivos do *portfolio*, pelas metas educacionais mas, também, pela estrutura do *portfolio*. (Martin, 1999)

Os dados e informações para o procedimento do estudo de caso foram recolhidos através de múltiplas fontes de evidência do *portfolio*, ao longo do ano lectivo 2005/2006.

Os *portfolios* estão organizados numa pasta com cem folhas transparentes. A decoração da capa foi feita pelas crianças assim como a parte lombar da mesma, através de um desenho e do seu nome. Na contra capa, dentro duma pequena bolsa transparente existe um CD (cf. Anexo 12) onde reúne quase todas as fotos tiradas ao longo do ano lectivo. Como acessório auxiliar existe paralelamente uma caixa do tamanho de A4, de pouca altura, decorada e identificada pela criança com o nome e símbolo, e colocada numa estante, acessível à criança para aí poderem recolher os trabalhos realizados num determinado período de tempo. (Esses trabalhos estão organizados por datas de realização e por categorias).

Ao abrir o *portfolio* pode ler-se na primeira folha, uma introdução onde se aborda o conceito de *portfolio*, onde foi realizado e o respectivo ano que decorreu, como está dividido e alguns esclarecimentos. Por último, também refere a participação das crianças no projecto de Quadros Interact na sala de aula (cf. Anexo 6), co-autores destes trabalhos (flipcharts).

A folha seguinte apresenta-se como separadora com denominação *Identificação* onde inclui a auto identificação da criança através de desenhos: a sua foto, a sua família, o dia da semana de que mais gosta, quanto mede de altura, a sua melhor amiga, a sua escola e os amigos, o que mais gosta de fazer na escola, o seu animal preferido, o que gostaria de ser quando for grande, a história de que mais gosta, a impressão das suas mãos, a bandeira

do seu país, e por último o seu bilhete de identidade. Está presente também um trabalho de desenho, recorte e colagem de uma figura humana representativa de cada criança o seu nome e que funciona como símbolo do quadro das presenças. Para enriquecer o quadro das presenças, as crianças criaram entre si uma rima para cada uma, à volta do seu nome que ainda mais veio concretizar a sua identificação.

Em continuidade, existe ainda a ficha diagnóstica da criança, a ficha reguladora, a entrevista com os pais da criança e a permissão para o uso da fotografia e do filme. Por fim, a foto do aniversário da criança, desse ano tirada no jardim-de-infância com alguns amigos.

As crianças seleccionaram livremente duas evidências da dita caixa relativas a um período de tempo flexível e procederam à sua auto-avaliação. É certo que, deveria estar calendarizado os períodos para se realizar a auto-avaliação... Reconhecemos que, foi uma lacuna neste processo e certamente que será um ponto a considerar doravante!

Na presença de uma ficha de auto-avaliação concebida para o efeito, com três perguntas e um pequeno espaço a criança pode registar e confirmar através do desenho o que para ela foi mais significativo. Esta tarefa é realizada na companhia da educadora de infância, que adquire o papel de escritã ao registar o que a criança diz, integralmente. Todos estes *trabalhos curriculares seleccionados e avaliados* farão parte de um outro sector do *portfolio*. Como o *portfolio* abrange todo e qualquer tipo de evidência que documente o crescimento das crianças, também os flipcharts, actividades construídas no quadro interactivo em que elas são co-autoras, adquirem aqui o seu espaço e relevância como comprovativo de participação interactiva no Projecto Interact. Existe outra categoria *Outros trabalhos curriculares* aqueles trabalhos que fazem também parte integrante do *portfolio* mas a criança não os seleccionou e por conseguinte não procedeu à sua auto-avaliação.

Em termos de conteúdo cada *portfolio* inclui desenhos, colagens, dobragens, pintura, contornos, registos de fotos, de notícias, frases, poemas (saber lidar com as palavras), certificados, convites e uma revista alusiva à feira gastronómica a decorrer em Maio no concelho. Também fazem parte integrante as fichas de auto-avaliação e hetero-avaliação, as narrativas, os registos de ocorrência, os registos de “fazer e refazer”, o registo de caso verificado (com

destaque) a grelha de conteúdos e a análise do *portfolio* feita pela educadora, criança e pais.

Finalmente a conclusão, o índice, completam este documento testemunho fidedigno dos progressos e dificuldades da criança.

A ênfase dada ao processo de selecção vai incidir nas mudanças ao nível da aprendizagem e do desenvolvimento individual dado a conhecer pela diversidade de possibilidades ao nível dos conteúdos – diversas amostras de trabalhos, registos de observações, relatos de entrevistas onde se incluem informações e observações dos pais e relatos dos encontros.

São destacadas informações sobre a criança através da observação sistemática e como refere Martin (1999) observar os processos de aprendizagem das crianças para além dos produtos realizados pode contar muito sobre a criança e proporcionam informações que não podem ser apreendidas por si só se olharmos apenas para os produtos como amostras de trabalhos.

A importância da informação obtida através dos pais, e recolhida pela educadora de forma a aprender sobre o comportamento da criança em casa e descobrir como este afecta as suas experiências na escola, aliada à observação sistemática permite” ajudar o educador a compreender como a criança transfere os conceitos, competências e informações adquiridas na sala para fora da sala” (Grace e Shores, 1995,p.18). Com este propósito, as entrevistas foram realizadas no início do ano lectivo, e em horário de atendimento, aos pais.

Outros encontros formais como a análise do *portfolio*, comentários escritos de um dado acontecimento da criança, encontros informais, contactos telefónicos, etc, possibilitaram um maior envolvimento dos familiares no processo de *portfolio* implicando estes em todos os momentos do processo.

4.3 Os *portfolios* das crianças

As entradas e evidências do *portfolio* estão organizadas em torno de categorias, através de separadores identificados pela educadora. Cada categoria tem uma folha de apresentação que anuncia o respectivo conteúdo. São as seguintes categorias à volta das quais se estruturam os três *portfolios*:

- *Identificação* (inclui a família, as brincadeiras, etc; a ficha diagnóstica, a entrevista aos pais da criança permissão para o uso da foto e filme, fotos da criança e a ficha reguladora);
- *Trabalhos curriculares seleccionados e avaliados;*
- *Registos orais* e outros (pensamentos, definições de palavras, rimas, poemas); visita da mãe da Sofia para dar o testemunho da sua profissão, e da mãe da Estela fazer enfiamentos de colares, certificados de participação (teatro, feira gastronómica com a participação do folclore infantil da escola); agradecimentos de participação, notícias de jornais locais onde a presença activa das crianças mereceu destaque; visitas e passeios (lar de idosos, funceramics, piscinas), livro dos amigos;
- *Outros trabalhos curriculares;*
- *Grelha de conteúdos;*
- *Registo de um caso;*
- *Análise do portfolio;*
- *Registo das ocorrências significativas* (observações sistemáticas e contextualizadas);
- *Conclusão;*

4.3.1 Análise dos *portfolios* segundo as áreas de conteúdo

Os *portfolios* (cf. Anexo 11) iniciam-se com uma pequena introdução para dar conhecimento ao leitor dos procedimentos efectuados na concepção deste trabalho. O propósito consiste ainda em apreciar, compreender melhor e responder ao crescimento, desenvolvimento e características únicas da criança.

As diferentes áreas de conteúdo, (Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e os respectivos domínios e Área do Conhecimento do Mundo) deverão ser consideradas como referências a ter em conta nesta análise. São elas oriundas das Orientações Curriculares e,

“...devem ser vistas de forma articulada, visto que a construção do saber se processa de forma integrada, e que há inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhes são comuns. (...) deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente”.(Ministério da Educação, 1997,p.48)

Esta análise do ponto de vista do planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas, na educação pré-escolar, é designada como globalizante pela importância dada a conteúdos transversais e à abordagem transdisciplinar do ensino e da aprendizagem. A Formação Pessoal e Social integram todas as outras áreas, pois é através das interações sociais com adultos, com seus pares e em grupo que a criança vai construindo o seu desenvolvimento e aprendizagem, processo indissociável ao longo de toda a vida.

A investigadora procederá a análise do estudo de caso composto por três *portfolios* de crianças definindo assim, categorias para a efectuar. Essas categorias, far-se-ão representar por amostras mais significativas e com grande representatividade na área a que se destina. Serão acompanhadas por observações, avaliações da criança, relatos narrativos ou outros de forma a documentar o desenvolvimento da criança. É importante salvaguardar que os registos orais expressados pela criança e escritos a lápis pela educadora foram a vontade expressa da criança, em contexto de trabalho. Também, todos os registos orais formalizados por elas em todo o processo foram transcritos na sua íntegra,

“Se nós encorajarmos as crianças a desenhar em vez de o exigirmos, e se discutirmos os desenhos com elas durante o trabalho de concepção e elaboração, podemos ajudá-las a desenvolver a consciência da aprendizagem e a capacidade individual delas” (Iram Siraj – Blatchford, 2004,p.107)

A pontuação (ponto final) será efectuada de acordo com as pausas que esta faz no decorrer do seu discurso.

Cada categoria tem conteúdos específicos e determinados.

-O *portfolio* da Joana

Na primeira categoria assinalada como área integradora (Área de Formação Pessoal e Social) observa-se no *portfolio* a *Identificação* da Joana a forma como a criança se vê a si e à *sua família* (não sabe o nome completo dos pais), o dia de semana que gosta mais “ *gosto de sábado porque vou passear com a minha mãe e o meu pai*”; quanto meço... “*meço 1,15cm* “; a minha amiga preferida “ *a Sofia porque ela faz jogos que eu gosto*; o animal que gosto mais “*gatinho e cão*” ;a minha escola... “ *os meus amigos estes meninos todos: Estela Sofia Inês Juliana Andreia Soraia Vanessa Nelson Mariana Chen Joana*

Vítor Beatriz Rita "Eu gosto mais de brincar..." *Brincar com a carreta e com os jogos*"; Eu gostaria de ser..." *a doutora que sou eu - médica dos bebés - os papéis - a cama que está lá - o cobertor azul - almofada para os bebés se deitar - a mãe do bebé - o bebé que está sentadinho na cadeira doente*"; a história que gosto mais ..."*branca de neve*". Ao observar, uma das vezes que a Joana revisitou o *portfolio*, (cf p.108) no dia 22/2/06, passado quase um mês de o ter feito, dirigiu-se à educadora para refazer o desenho, justificando " *todos tem barba menos um* " e olhando para o desenho disse " *parece mesmo uma branca de neve de verdade*"; e prosseguindo nesta categoria, as minhas mãos; a bandeira de Portugal " *a bandeira de Portugal tem vermelho verde amarelo azul pinte mais o vermelho Portugal é um país conheço a da china*"; o meu bilhete de identidade " *a minha mãe chama-se Conceição o meu pai Victor Joaquim nasci em Portugal*"

Ainda nesta categoria observa-se a ficha diagnóstica (cf.p.106) englobando as várias áreas de conteúdo e domínios. Ela foi preenchida a 19/12/05 na presença da mãe e com a sua colaboração. Numa perspectiva de articular as opiniões dos respectivos intervenientes, foram preenchidos os itens da ficha diagnóstica. Perante o exposto, foi delineado o currículo pessoal da Joana "os *portfolios* sustentam o desenvolvimento de currículos centrados na família". (Shores & Grace, 2001,p.25) com vista a desenvolver melhor constrangimentos detectados tais como: a pouca participação espontânea nas actividades, a dificuldade na expressão oral " *eu não falava mas agora já falo*" e a débil integração social (manifesta-se somente num grupo restrito de amigos Sofia, Mariana e Juliana) " *a Sofia porque ela faz jogos que eu gosto*".

A ficha reguladora (cf.p.106) é uma tarefa contínua. Será preenchida no final do ano lectivo e colocada logo após a ficha diagnóstica. O conceito de avaliação formativa deve contribuir de algum modo para a formação do aluno. Os erros, avanços e os recuos fazem parte do processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, o professor organiza situações de aprendizagem mais ajustadas – sentido de regulação Ensino/Aprendizagem.

A entrevista (cf p.106) com a mãe da Joana, em 19/12/05 também faz parte desta categoria e funciona como um grande contributo de informações para definição do seu perfil. Observa-se:

Na primeira pergunta: descreva a sua filha no que respeita ... ao (s) seu(s) interesse(s) :

Por livros, revistas, jornais - “ *Gosta de muitos livros mas gosta mais de receber brinquedos*”

Por ouvir histórias contadas por si ou por outras pessoas - “ *gosta de ouvir histórias, mesmo de infância*”;

Pelo desenho ou escrita - “ *desenha muito*”;

Por passatempos - “ *ver televisão e brincar com bonecas*”.

Num outro ponto refere, descreva o seu filho no que respeita...

ao comportamento face ao jardim-de-infância - “ *gosta muito da escola*”;

Relacionamento com ... Os membros da família e outros –“ *Muito tímida tem que ter confiança com as pessoas*”

Por vezes, no percurso de carro até casa não responde às perguntas que lhe faço”

As crianças – Relaciona-se bem, agora.

Necessidades de:

- Comer - “ *muito difícil*”

- Dormir – “*Dorme bem toda a noite, por vezes tem pesadelos toda a noite*”

- Brincar – “*Brinca muito*”

Enuncie algumas expectativas que tem para a sua filha para este ano lectivo:

- “*Mais abertura, a Joana fecha-se e por vezes falo com ela e não me responde, é capaz de fazer a viagem até casa e não responde a nenhuma pergunta que lhe faço*”

- “*Mais autonomia*”;

Encerra com a foto da Joana no dia do seu aniversário.

Segue-se uma outra categoria denominada *Trabalhos curriculares seleccionados e avaliados*. Esta categoria envolve múltiplas fontes de evidências realizadas pela Joana extraídas da caixa dos trabalhos as quais foram por ela seleccionadas e avaliadas em tempos diferentes e ao longo do ano lectivo. Outras, permaneceram isentas desta apreciação e posteriormente são remetidas para outra categoria.

Numa das observações sistemáticas efectuada em 27/10/05, em contexto da sala, quando as crianças preparavam o doce de cabaça, a Joana falou pouco. No desenho, quando registava a actividade desenhou a “*cabaca grande*”

cabaça pequena cabaça cortada". Registou os ingredientes e utensílios utilizados "*cabaça laranja açúcar canela tacho colher*" (Área de Expressão e Comunicação – domínio da expressão oral e matemática).

Num outro domínio de expressão plástica e matemática, um outra observação concebida na manta em 23/11/05, quando em grupo planeavam o quadro dos tamanhos das crianças. A Inês disse que podia ser "*uma flor*". A Joana disse que "*é baixinha tem que ser uma coisa alta um girassol*". Estas observações constam no registo de ocorrências significativas (cf. Anexo 11) no *portfolio* da Joana.

O primeiro trabalho realizado no mês de Novembro, seleccionado pela criança para a auto-avaliação foi de um registo de um acontecimento pontual - eclipse do sol. Insere-se na Área do Conhecimento do Mundo e Área de Expressão e Comunicação, domínio da linguagem oral e supõe uma referência ao que existe e acontece no espaço exterior, que é reflectido e organizado no jardim-de-infância.

É num clima de comunicação criado pelo educador através de perguntas dirigidas à criança, que ela vai desenvolvendo a linguagem. Alarga o seu vocabulário, constrói frases mais correctas e complexas e adquire um maior domínio de expressão e comunicação. Assim, o desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em comunicar e o que comunicar. É necessário que o contexto educativo pré-escolar forneça ocasiões que motivem ao diálogo, à partilha entre as crianças, a partir de vivências comuns. Na ficha de autoavaliação, após o preenchimento do nome da criança, a data da avaliação e do nome de quem anotou os dados, a educadora pergunta: qual a actividade escolhida, porquê, o que aprendi "*Registo do eclipse. A lua tapou o sol e chama-se eclipse. O sol está redondo e está feliz está a aquecer as pernas das pessoas aquecer tudo até as flores aparece a lua a ir para cima do sol. O sol ficou tapado e ficou um bocadinho de noite eclipse*" (segue-se o registo). Foi aqui aplicado o double-pause. Para obter este relato, foi preciso muito tempo de espera em momentos diferentes quer em conversas informais, em actividades, etc.

Uma outra evidência ela escolhe a história "*Yaci e a boneca*" onde se observa o pormenor do desenho, com destaque para a cor das nuvens retratando o dia chuvoso, a figura da tartaruga e as bonecas feitas de espigas (domínio da

plástica). O relato narrativo da história, passo a citar” *Yaci tinha uma boneca feita de espiga. A mãe disse a Yaci que tirava-lhe a boneca porque ela estava sempre a brincar e não ouvia a mãe. Yaci foi à praia esconder a boneca. Ela fez um buraquinho na praia na areia e escondeu-a. Foi-se embora. Quando ela quisesse ir brincar ia à praia. Começou a chover ela não podia buscar a boneca nem brincar com ela. Passou muito tempo e ela não foi ver a boneca. Quando veio o sol ela foi buscar a boneca encontrou a planta tinha muitas espigas. A tartaruga também escondeu os ovos para nascer os filhos. Yaci arrancou as espigas e fez muitas bonequinhas”*

No final do relato, a Joana, soltou um desabafo “ *Eu não falava mas agora falo*” o que denota o aumento da sua auto-estima e segurança.

Apresenta-se de seguida dois trabalhos seleccionados, *trava-língua - o rato roeu a rolha* e uma *lengalenga - Ana Rita pirolita*, cuja avaliação consistiu no momento da realização do registo. A Joana facilmente apreendeu quer uma quer outra, e como se pode observar através dos desenhos, ela não sentiu qualquer dificuldade. Observa-se que, o desenvolvimento da linguagem oral depende também do interesse em comunicar e sobretudo se forem coisas interessantes e sonantes ao ouvido da criança,

“As rimas, as lenga-lengas, as trava-linguas e as adivinhas... (...) Todas estas formas de expressão permitem trabalhar ritmos, pelo que se ligam à expressão musical, facilitando a clareza da articulação e podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua.(...) Esta aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras”.(Ministério da Educação, 1997,p.67).

A actividade escolhida é a “*aula de música porque estava a dar a canção e eu gostei da canção*” da Área de Expressão e Comunicação contribui simultaneamente para a Formação Pessoal e Social e para o Conhecimento do Mundo como expressa a Joana no registo feito na própria ficha de auto-avaliação. A aula não foi só do domínio de expressão musical, como também abordou a lateralidade (domínio da matemática) nos diferentes exercícios que as crianças executaram (domínio de expressão motora) ao som da música.

A Joana continuou e diz o que aprendeu “ *primeiro viramos de costas e depois estávamos outra vez mas de pé viramos e depois nós cantamos a história da bicharada todos vamos aprender se não lavarmos os dentes nem tudo*

podemos comer “os meninos a pôr a mão na boca a cantar a a a para o lado esquerdo a a a para o lado direito”

Num outro momento de avaliação a Joana seleccionou o “*almoço de Natal*” e explicou “*porque gostei de comer*”. Aprendi “*Nós não vimos o Pai Natal a chegar apareceu lá sentado. Gostei de dançar e da comida batatas bacalhau e aletria*”

No registo, ela desenhóu os *meninos - tacho a comida está dentro do prato – os talheres estão na mesa ao lado do prato*”

Observa-se nas fotos (cf. Anexo12) a construção do presépio da sala de actividades da Joana. Foi um trabalho de grupo e de acordo com a criatividade de cada um. A participação das crianças no planeamento desta actividade foi importante para se tomar decisões para pôr facilmente em prática. Como se pode observar nas fotos “as fotografias também auxiliarão você a fazer relatos de casos...” (Shores & Grace, 2001, p.55), os sinais de envolvimento da Joana são facilmente visíveis na sua expressão facial e corporal – concentração, satisfação, empenhamento, destreza etc. Aqui, a educadora faz uma pequena observação/reflexão numa perspectiva generalista, destacando a Joana do grupo pela forma como dirigiu a actividade (acto involuntário e não destacada para o efeito) só podendo ser justificado pelo seu grande empenhamento e motivação.

O trabalho individual pormenorizado relativo às três divindades que constituem o presépio (desenho e colagem) testemunha o seu interesse e o seu entusiasmo.

Observa-se que, na avaliação que a criança fez numa outra aula de musica destacou e registou o quadro de presenças e relógio, dados para ela de grande importância “No sentido de favorecer a articulação de conteúdos, as Orientações Curriculares assentam na Organização do Ambiente Educativo, enquanto contexto que deverá promover vivências e experiências educativas que dêem sentido aos diferentes conteúdos...” (Idem, p.49).

A Joana fez a leitura do seu desenho e refere individualmente todos os elementos ali apresentados. Apontando para o número cinco do relógio ela diz “*eu não sabia fazer e agora já sei*” Entretanto ela desenhóu e descreveu as três amigas e a professora, excluindo os outros colegas da sala e justificou-se “*Não dá mais a folha*”. A actividade de expressão musical foi escolhida porque

“a canção era bonita e a Mariana estava lá ela nunca tinha vindo à nossa sala fazer alguma coisa”. O que aprendi ” a canção dizia para lavar os dentes. Aprendi a fazer os gestos quando cantava. Vou fazer a minha parte a boca a brilhar sorri todo o dia depois a Mariana e o Chen a cantar” No desenho pode ainda ser observado o nível gráfico e a noção espaço-temporal: o registo de três amigas, e a figura dela desenhou-a em tamanho maior *“sou eu a cantar”* e a professora de música *“ela está com um pé aqui em cima da cara (Ema) porque não tinha mais espaço”*

A interpretação destas formas de comunicação produzidas por elas próprias ou decorrentes de conversas informais, factos ou acontecimentos, etc, constituem meios para aprofundar a linguagem, e aprenderem novos vocábulos e seu significado.

Outro registo “pauzinhos” também foi proposto pela criança para a avaliação *“ porque fizemos duas vezes”*.O objectivo foi desenvolver o cálculo mental da criança, a criatividade e a imaginação. Na actividade que antecedeu o registo, as crianças retiraram 9 pauzinhos do interior de uma caixa. Com eles, criaram algo que executaram na manta (cf. Anexo 11). Após terem dito o que fizeram passaram para a fase seguinte. Retiraram mais cinco pauzinhos e mentalmente faziam a soma da totalidade de paus que tinham na sua posse. Por fim, criaram algo com aquele montante de paus.

A Joana descreve o que aprendeu *“ a contar tirei 14 pauzinhos fiz um papagaio e com nove fiz uma seta”* e no desenho da avaliação ela ainda acrescenta *“ 14 pauzinhos diferentes”*.

Um outro trabalho também significativo por parte da Joana para ser submetido à apreciação consistiu numa história inventada -“O cão rápido”. Ela desenhou uma menina e um cão. E começou a narrar a história mediante o seu desenho *“Era uma vez uma menina que estava a passear o seu cão para as compras e depois ela quando vinha o cão estava a caminhar mais rápido e depois a menina não sabia o que fazer parar o cão e depois teve uma ideia ela foi rápido a correr a ir a casa buscar uma corda para parar o cão e depois ele já tinha parado amarrou à orelha. Depois eles foram para casa e a menina deu de comida ao cão e água porque ele estava muito cansado”*.

Na Área de Expressão e Comunicação, domínios das expressões motora, dramática, plástica e musical

“Domínios que se consideraram dever estar intimamente relacionados, porque todos eles referem à aquisição e à aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia”.
(Ministério da Educação.1997,p.56)

A criança diariamente contacta com diferentes materiais que explora, manipula e transforma de forma a tomar consciência de si própria na relação com os objectos. Na auto-avaliação da colagem precedido de desenho, a interpretação feita pela Joana perante o trabalho “ *cabelo dentes de cima e dentes de baixo dedos pés ovelha*” A razão de o ter seleccionado foi porque “*tem uma ovelhinha*”. Aprendi que “*as ovelhas dão lã para os casacos e aprendi a fazer os dentes à minha mãe e está a fazer miminhos à ovelhinha.*”

As histórias também são meios de transmissão de valores tais como a justiça, responsabilização, cooperação respeito, etc. A criança ouve, é ouvida e valorizada e o desenvolvimento pessoal e social assenta num ambiente relacional que contribui para o seu bem-estar e auto-estima.

A história “ A pequena bailarina cor-de-rosa” foi escolhida quase por todas as crianças porque como dizia a Joana “ *Gostei dela ver-se ao espelho a treinar para dançar. Aprendi a dançar como a bailarina cor-de-rosa. Um pé para a frente e um pé para trás e os dois braços para a frente e dá um pulo*”.

Reconta - a “*Era uma vez a bailarina cor de rosa. Ela estava a ver-se ao espelho para ir para a escola. Quando ela foi para a rua viu um menino estava com um balão e veio muito vento e levou o balão para a árvore. A menina estava triste porque não sabia saltar muito alto na dança. Ela não podia ir à festa. Ela tentou subir a arvore e saltou muito alto para ir buscar o balão vermelho. Ficou muito contente porque conseguiu saltar e já pode ir à festa da dança*”.

Também inserida na mesma Área de conteúdo a “*dobragem de um vira vento*” “*porque aprendi a fazer*”.O que aprendi “ *virar o papel do quadrado e fica triângulo. Primeiro tenho que fazer a risquinha corto pela risquinha depois ponho cola no meinho e depois este. E consegui não tem pau*”.

Reforçando esta análise com registos fotográficos, os procedimentos realizados no decorrer e numa fase posterior à actividade, podem ser observados e interpretados não só pela criatividade que manifestamente revela mas também nos sinais de envolvimento como o empenhamento, felicidade,

etc, “os pesquisadores começaram a examinar mais cuidadosamente o que realmente acontece quando os indivíduos estão empenhados em actividades de encontrar ou resolver problemas (Gruber, 1981; Sternberg, 1988 *apud* Gardner Howard, 2000).

Também o registo de um pequeno filme “Dr Dentolas” exibido no quadro interactivo (A sala da M. Fernanda é um cinema (Mariana, 4 anos)), foi avaliado pela Joana porque *gostei de ele dizer à menina Carmen vejo que estás a comer batatas fritas”. Aprendi “ Que se deve lavar sempre os dentes bem. E gostei de ver aqueles bichos a comer e a beber e eles ficaram grandes. Também lavavam os dentes. O Dr Dentolas disse que o hipopótamo tinha um hálito fresco”*. Como se pode observar a Joana pela primeira vez escreveu o seu nome na folha do desenho – registo do filme e, segundo as Orientações Curriculares (1997) *“ Ao fazer, neste domínio, referência à abordagem à escrita pretende-se acentuar a importância de tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito”*.

Observa-se um outro trabalho (seriação), do domínio da matemática e da expressão plástica e motora. Foi feito o planeamento (cf. Anexo 6) no início de um dia, em grupo. O propósito desta actividade enunciado por algumas crianças consistiu numa realização de um presente (colar) para oferecer a uma amiga (Estela) que tinha aleijado um pé na escola. Posteriormente, deu origem a um flipchart, o qual foi visto e avaliado pela equipa da Universidade de Aveiro, quando estes se deslocaram ao jardim-de-infância de Macinhata e o primeiro a entrar para a Plataforma Interactiva.

A actividade escolhida pela Joana em Março tal como a anterior *“ Enfiamentos porque a Maria Fernanda pôs o colar ao Chen e ficou engraçado “ “Aprendi a enfiar as bolinhas e a fazê-las com farinha e água. Depois eu amassei e depois tirei um bocadinho da bolinha grande e fiz bolinhas do mesmo tamanho. Eu pintei-as e as cores eram azul cor-de-rosa vermelho amarelo e roxo eram sempre tudo a seguir”*.

Há também um aspecto no seio do grupo a considerar. A existência de uma criança (rapaz) de origem chinesa fez com que fosse necessário explorar um pouco a educação para a cidadania, nas Áreas de Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação e Formação Pessoal e Social, “A educação para a cidadania, baseada na aquisição de um espírito crítico e da interiorização de

valores, pressupõe conhecimentos e atitudes que poderão iniciar-se na educação pré-escolar através da abordagem de temas transversais...” (Idem, p. 55). A colagem “Meninos diferentes” de expressão plástica, foi um trabalho construído por elementos, isto é, os bocados de papel eram preparados (cortados, pintados) antes de serem colados no todo (boneco). A “ *pretinha Susana está com o pé no ar*”. Na avaliação desta actividade justificava o porquê desta escolha “ *porque os meninos são pretinhos e não deixam de ser iguais a nós*”. Aprendi que “ *há pessoas doentinhas e meninos pretinhos que também podem estar doentes e são iguais a nós. Só uma coisa é que não é a pele e o cabelo*”

A Joana, na última recolha que fez à caixa dos trabalhos escolheu o filme “*João Pé de Feijão*” porque “*gostei da história porque o João roubou a harpa e a galinha*”. A Joana narra a história “ *O João e a mãe eles tinham roupa velhinha não tinham dinheiro para comprar roupa. Depois o João foi com a vaca para a cidade e encontrou um senhor velhinho. Ele queria comprar a vaca e não tinha dinheiro e deu-lhe quatro feijões. Depois o João foi para casa e contou à mãe que tinha vendido a vaca por feijões. A mãe disse que os feijões não eram dinheiro. O João disse que os feijões eram mágicos. Estava de noite e o João foi dormir e quando o João acordou a árvore estava crescida e ele subiu-a. Depois encontrou uma casa e o João bateu à porta e depois a senhora disse “ Quem é que está a bater à porta sou eu disse o João. E depois disse assim a senhora. Eu quem a senhora. O João disse sou eu o João. A senhora disse já imaginaste o que o meu marido ia-te fazer dar uma lambidela. Ia-te comer e também o marido dela estava a chegar a casa e o João foi para dentro do forno. Depois a senhora deu-lhe um saquinho com dinheiro ao João e depois a senhora disse assim quando ele adormecer tu foges. Quando ele adormeceu o João fugiu e foi para casa. Eles compraram roupa nova e depois tinham uma moeda. O João foi outra vez a casa da senhora. O João bateu à porta e a senhora disse agora já não te dou mais dinheiro dou-te um bolo. Depois o pai estava na harpa. O gigante ia caindo e transformou-se no pai dele. Vieram para casa e o João abraçou-se ao pai*”.

E para acabar de preencher esta categoria, existem objectos pessoais feitos e utilizados pela criança, ao longo do ano lectivo: cartão de identificação do copo, caixinha para o cartão da bibliomóvel e o símbolo do quadro das presenças

construído e decorado pela criança e com uma rima que lhe foi oferecida “*Joana pinta a pestana*” criada por a amiga Mariana e abrange todas as áreas de conteúdo. Também existe um CD com as fotos tiradas ao longo do ano lectivo.

A outra categoria “flipcharts” representa a participação das crianças no Projecto Interactivo, revelando enorme empenho e motivação do qual Gardner (1991), (apud Gardner, 2000, p.191) sublinha,

“ Em nosso trabalho nas escolas, nós temos considerado cada vez mais a visão de inteligência distribuída. Os veículos que escolhemos para isso foram os projectos e portfolios dos alunos (Gardner, 1991; Wolf e colaboradores, 1991). Em nossa opinião, a maior parte do trabalho humano produtivo ocorre quando os indivíduos estão empenhados em projectos significativos e relativamente complexos, que acontecem ao longo do tempo, são atraentes e motivadores, e conduzem ao desenvolvimento do entendimento e da habilidade”.

Alguns *flipcharts* (cf.Anexo11) existentes nos *portfolios* são, sem dúvida, uma representatividade alusiva à participação no Projecto Interact – quadros interactivos na sala de aula. Seguindo a linha de pensamento do mesmo autor, o trabalho num projecto envolve a interacção com outras pessoas: professores que ajudam a conceitualizar e a iniciar o projecto: colegas que o realizam, equipas de colaboradores, com o contributo de cada um, e uma audiência de um ou mais professores que observa o projecto e o avalia de maneira formal ou informal (Gardner, 2000).

Todo o projecto apresentado - Quadros Interactivos teve no jardim-de-infância o seu contributo. A equipa (alunos, educadora e pais) proporcionaram ocasiões para se empenharem no planeamento, projectarem as suas ideias e exercerem cooperativismo entre os pares e outros conseguindo resultados compensatórios ao nível de aprendizagens e competências.

Tais exercícios foram úteis para a concretização deste projecto. Também pode ser usado como uma forma de reflexão no momento presente ou mais tarde.

Segue-se uma outra categoria denominada *Registos: orais e outros*. A Joana fez uma rima com o nome da mãe “*Conceição põe manteiga no pão*” (26/02/06) “ esta aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as relações” (Ministério da Educação, 1997,p.67)

No Dia da Mãe, num trabalho de grupo, a Joana colaborou num poema para as mães. Havia uma ligação através da palavra (palavra puxa palavra) e a criança

estruturou o seu pensamento relativo à sua mãe. O contributo de todas as crianças e também o da Joana estão aqui apresentados “ *Mãe adoro-te (Ema). Adoro-te muito (Mara V) Muito obrigado (Estela) Obrigado por nos dar carinho (Ema) Carinho e alegria (Estela) Alegria de brincar (Mara V) Brincar na escola e em casa. Em casa cozinhas (Estela) Cozinhas para nós comermos (Joana) Comermos ao teu colo (Ema) Colo quentinho (Juliana) fofinho (Beatriz) e fazes cócegas na barriga (Inês) Na barriga faz mimiños (Andreia) Mimiños e abraços (Chen) Abraços grandes muito grandes (Andreia) Grandes do tamanho do mundo (Beatriz) Mundo de nós todos (Mariana) Todos contentes (Chen)*”.

No livro dos amigos, construído no dia do aniversário da Joana (28/10/05), podem ser observados desenhos oferecidos pelos amigos: “ *Joana gosto muito de ti és muito bonita és a minha melhor amiga*” (Ema) “ *Joana gosto muito de ti*” (Juliana). “ *Joana quero dar beijinhos e que tenhas muitos amigos* “ (Beatriz).

” *Joana felicidades de anos gosto muito de brincar contigo*” (Mara). “ *Joana que sejas muito feliz e o bolo estava bom*” (Mariana). “ *Joana o teu bolo estava bom. Muitas felicidades de anos*” (Andreia). “ *Joana gosto de ti muitos abraços*” (Sofia). “ *Joana quero dar-te um beijinho e um abraço*” (Inês). “ *Joana minha amiga gosto muito de ti. Tu és muito linda como uma princesa espero que sejas muito feliz*” (Estela).

Também incluiu nesta categoria certificados de participação no Carnaval e a folha do jornal comprovando a participação neste evento, certificado de presença no teatro – VIII Semana de teatro, organizado pelo clube de Teatro Escola E.B.2/3 do Búzio. E ainda um registo da peça “A Bela e o Monstro”.

Também é importante que o envolvimento familiar de forma significativa possa dar o seu contributo, planeando actividades de aprendizagem, e os *portfolios* sustentam o desenvolvimento de currículos centrados na família. Muitas são as “estratégias que podem facilitar a adaptação das crianças, tais como a presença de um familiar, de acordo com as suas possibilidades, durante mais ou menos tempo” (Idem, p.88). Mas não só é a adaptação das crianças como também no desenvolvimento de novas aprendizagens. A mãe da Sofia, no dia 20/03/06 foi ao jardim-de-infância relatar a sua experiência de vida na fábrica onde trabalha (cf. Anexo 12). Levou consigo todo o material necessário para a apresentação incluindo revista de portas, máscaras e diferentes tipos de madeiras, de maneira a explicar a sua profissão.

Ao observar as fotos, prova viva do que as crianças sentiram não só emocionalmente, por ser a mãe da Sofia, como também do interesse e motivação manifestados nos sinais de envolvimento, aí bem visíveis - a satisfação e o olhar atento. A Joana relatou o acontecimento desta forma” *gostei de como se faz a folha. Aprendi como se fazem as portas as árvores estão na floresta cortam e ficam rectângulos para fazer portas. Com madeira faço uma porta pesada que leva madeira lá dentro das folhas de madeira porta leve porque leva papel dentro das folhas”*.

Existe também um artigo no jornal de uma visita do jardim de infância de Macinhata a um workshop temático - A feitura do pão, de enchidos e a importância de se comer fruta , inserido na feira gastronómica da cidade. As idas à piscinas Municipais num projecto “ ser um peixe”, a Joana regista na sua folha “*eu Conceição professor água bolhas de água*”. No registo do passeio à cidade de Aveiro ela desenha “*água barco moliceiro com os meninos Ema Vanessa eu Mariana*” e “*ia de camioneta para nós fazermos os vasos*” e ainda na fábrica Funceramic, os meninos com “ *coisinhas que tinha os golfinhos na fábrica da cerâmica*” .

Outro aspecto a considerar e de grande importância para as crianças foi a participação activa do grupo folclórico do Jardim-de-infância de Macinhata na feira gastronómica da cidade, a convite da Câmara Municipal de Vale de Cambra. Poder-se-á desfolhar o boletim informativo do evento, (cf. Anexo 11) onde se encontra calendarizado o dia da actuação das crianças. Pela participação, consta também no *portfolio* da Joana, uma fotocópia da carta enviada pela vereadora do pelouro da cultura Dra Célia Tavares em 20/06/2006, “ *...cumpre-me manifestar o meu apreço e agradecimento pela disponibilidade manifestada por V. Exas por abrilhantar mais um evento organizado pelo Município*” e um registo da actuação onde ela expressa no palco “*Mariana Joana*” e no público as pessoas mais ligadas a ela” *mãe pai Dina*” (ama). Este registo teve a apreciação de outras crianças do grupo – hetero-avaliação “ *Está giro porque usou muitas cores no palco tem meninos uma menina e um menino formam um par e tem microfone e para cantar e para falar*” (Sofia). É de notar que o par era composto de duas meninas mas uma delas desempenhava o papel de homem. Outra criança escolheu-o “*porque ele era bonito porque tem muitas coisas que eu gosto meninos a dançar e pessoas*

a ver-nos. Gostei de tudo o que está no desenho gostei das pessoas a ver e os meninos a dançar” (Ema); *“Porque é tem os meninos a dançar e os outros a ver. Os senhores porque também estava de noite e também tinha estrelinhas”*; (Inês); *“ Gostei dos meninos a dançar”* (Chen). Da mesma forma disseram o que aprendeste *“Aprendi a fazer o desenho aprendi a dançar indo eu indo eu”* (Sofia); *Aprendi a dançar e a cantar porque tinha música*” (Ema); *A cantar as canções da Moda da carrasquinha e da laranjinha e foram também a moleirinha e indo eu indo eu a caminho de Viseu. E dancei com a Mara era homem* (Inês); *Aprendi a dançar e gostei mais de laranjinha* (Chen).

A categoria seguinte, *Outros trabalhos curriculares* são de certa forma também muito importantes no contexto do *portfolio*. Nesta categoria pode-se observar o registo da história *“ O capuchinho vermelho”*. A Joana desenha *“ lobo avó capuchinho vermelho” “A folha recortada nervuras grossas folha ao contrário”*. Num outro trabalho, este planeado em grupo *As regras da sala*, as crianças promovem aprendizagens significativas e diversificadas que contribuem para uma maior igualdade de oportunidades. É um processo de partilha, construíram verbalmente e depois tomaram a decisão de fazerem o respectivo registo para ser afixado numa das paredes da sala *“Não riscar uns aos outros”* (Vanessa) *“e as mesas ”* (Soraia). A Joana escolheu como todas as outras crianças aquela que ia desenhar.

No registo da visita ao monte *“Apanha das agulhas”* desenhou *“Meninos pinheiros dá pinhas e agulhas agulhas “ estas são as árvores que estão atrás de nós”* . Também refere o *“ Dia das bruxas”* com uma *“ cabaça bruxinhas” e noite escura”*. O registo realizado com as pevides das cabaças, a Joana desenhou uma flor e contornou-a com as pevides *“ Estela está a brincar à beira das flores”*. Ainda neste seguimento observa-se um desenho com dez *“ meninos cabaça grande cabaça pequena cabaça cortada tacho colher canela açúcar laranja”* A folha está contornada por riscos de cor laranja.

Também no dia de S. Martinho foi confeccionado *“ O bolo de castanha”*. Os ingredientes foram registados *“ Leite ovos água açúcar farinha manteiga sal castanhas bicabornato chocolate mesa para os ingredientes Sofia bancos”* Estas actividades estão contempladas nas três Áreas de conteúdo e em todos os domínios.

Ao observar o registo “*Visita ao Gonçalo*” a Joana registou “*Gonçalo e a Sofia escola do Gonçalo parque que os meninos estavam a brincar*”

Outros registos “*A coroa dos reis*” e a “*estrela*” foram trabalhos executados em cartão e papéis brilhantes, colados, e o registo desta actividade foi feito em lápis a cores “*eu com a coroa o cãozinho*”

No domínio da expressão musical da Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente o registo dos instrumentos musicais em desenho e verbalmente “*Ferrinhos castanholas reco-reco maracas pauzinho guizos*”.

Através dos blocos lógicos, observa-se um registo feito com contornos de círculo “*Maior Menor Médio*”. Nesta sequência, no mesmo dia a Joana utiliza uma régua e faz rectângulos “*Maior Médio Menor*”.

O registo de uma história “*Melaço e Maçarico*” observa-se os “*palhaço Melaço casaco às bolinhas palhaço Maçarico cana de pesca bonequinho saltão folhas da árvore que estava à beira dele*”.

Por fim, observam-se dois registos do domínio de expressão musical um para reconhecimento das notas musicais e o segundo registo viagem ao pensamento. A criança ouve uma música calma e tem que imaginar um pensamento. Depois registou-o por desenho e por palavras.

Ainda se pode observar alguns desenhos livres.

Esta última categoria, *Grelha de conteúdos, avaliação do portfolio e o registo de ocorrências significativas* transmite a visão geral do *portfolio*. Na Grelha de conteúdos pode-se ver as diferentes actividades distribuídas por Áreas de conteúdo e respectivos domínios, páginas e datas dos trabalhos.

A análise de conteúdo do *portfolio* foi preenchida e assinada por todos os intervenientes neste processo. A avaliação em triangulação (cf. Anexo11) (educadora, criança e mãe da Joana) foi realizada no dia 02/05/06, em que na grelha apresentam os seguintes critérios: *Aspectos gráficos* –X (todas); *Apresentação de trabalhos limpos*- X (todas); *Aceita e cumpre as regras de trabalho* X(todas); *Leva as até ao fim* –X “*Gosto de fazer tudo*”(Joana); *Propõe tarefas por sua iniciativa* X “*Gostava de desenhar a casinha das bonecas porque tem televisão e parece uma casa só não tem casa de banho como a nossa casa*” ; *Executa-as bem sem ajuda* - X; *Coloca questões* - X; *Utiliza vocabulário adequado* - X; *Tem criatividade e imaginação na apresentação* - X; *Demonstra atenção* “*Às vezes porque estou a brincar ou a falar com a Sofia*

está sempre ao meu lado”(Joana); Sim e não (Mãe da Joana); Mais ou menos (educadora);

O Registo das Ocorrências Significativas, contém observações pontuais obedecendo a determinados itens: nome da criança, observadora, área de conteúdo, data, domínio, contexto de observação e ocorrências significativa (cf Anexo 11).

Em 07/03/06, quando terminou o desenho a Joana diz que vai escrever o nome na folha do desenho;

Num desenho que a Joana fez para a mãe da sua amiga Sofia (22/02/06) ela pede à educadora para escrever “ *a mãe está na quinta e uma quinta é onde tem muitos animais cavalinho casa da quinta peixinho coisa de tirar a palha (ancinho) vaca Joana a andar de skate as minhas mãos estão no bolso*”;

Na mesa, em 15/05/06, a Joana fazia um desenho para a sua amiga especial Sofia e quis que a educadora escrevesse: “ *Eu gosto de ti e também não não pode ser* “disse ela “*quero dar-te beijinhos e quero brincar contigo*”

No dia 04/07/06 no salão polivalente a Estela estava a chorar porque alguém a tinha empurrado e a Joana quando viu chegou perto dela e beijou-a. E atrás dela muitas outras crianças fizeram a mesma coisa. (Área de Formação Pessoal e Social)

- Interpretação do *portfolio* da Joana

Como se constatou, na primeira fase dos *portfolios* de avaliação alternativa, fez-se a recolha de informação e evidências,

“Todos aqueles que trabalham com crianças num contexto educativo podem fazer observações das crianças em actividade e registar o que elas fazem e dizem. (...) O educador deverá ser claro acerca das intenções de aprendizagem da tarefa e ser capaz de identificar os comportamentos, as capacidades e o vocabulário que exemplificarão os conhecimentos e a aprendizagem”

(Iram Siraj – Blatchford, 2004,p.22)

A investigadora identificou o que a criança sabia e o que podia fazer, os seus interesses, as características únicas, atitudes e disposições, individual e em grupo.

Foi organizada esta compilação de informações e evidências através da observação sistemática, as quais foram datadas e registadas no registo de ocorrências o que a criança disse e fez através de amostras de trabalhos

realizado pelas crianças e através da recolha de informações em conversas com os pais das crianças

(Gullo, 1994, 1997; Hills, 1992; Leavitt e Eheart, 1991; McAfee e Leong, 1997).

Os registos escritos foram analisados e interpretados e revelaram mudanças e progressos, tendo sido concebidos e apreciados através de comparações de informações em momentos diferentes.

A Joana apresentou-se (cf. Anexo11) “mãe Conceição pai Vitor” “meço 1,15cm”
“Brincar com a carreta e com os jogos” “ a doutora que sou eu médica de bebés os papéis a cama que está lá o cobertor azul almofada para bebés se deitar a mãe do bebé o bebé que está sentadinho na cadeira doente”

Em 27/10/05, em contexto da sala, quando as crianças preparavam o doce de cabaça, a Joana falou pouco. No desenho, quando registava a actividade, ela fez a *“cabaça grande cabaça pequena cabaça cortada”*. Registou os ingredientes e utensílios utilizados *“ açúcar laranja canela tacho colher”*

Um dado fornecido pela mãe da Joana, na entrevista de 09/11/05, ela fez saber que *“Por vezes, no percurso de carro até casa não responde a nenhuma pergunta que lhe faço”* (a viagem é de cerca de 25 Km). A interpretação dos dados obtidos de fontes diferentes permitiram planificar uma variedade de experiências / actividades capazes de fomentar a comunicação e a interacção com crianças e com adultos. Estas actividades levaram a criança a desenvolverem as suas ideias, assim como a encorajaram a reflectir sobre aquilo que aprendeu. A Área de Expressão e Comunicação, domínio da linguagem oral, foi o conteúdo a que se deu mais enfoque e importância. Num momento mais recente, 15/11/05 a Joana escolhe um trabalho curricular para avaliar, a história *“Yaci e a boneca”* onde se observaram pormenores no desenho, com destaque para a cor das nuvens retratando o dia chuvoso, a figura da tartaruga e as bonecas feitas de espigas (domínio da plástica). O relato narrativo da história, a Joana conseguiu narrar a história mas o início foi moroso e num tom baixo e tímido. No final do relato, admirada e olhando nos olhos para a educadora, desabafou *“ Eu não falava mas agora falo”*. De facto, as crianças

“ (...) Poderão precisar de ajuda e de passar algum tempo a fazer explorações na companhia do adulto antes de desenvolver confiança necessária para experimentar novas ideias sozinhas. (...) A criação de uma atmosfera em que reine a confiança e

que encoraje o debate ajudará a incentivar as crianças a mostrarem flexibilidade e respeito pelas evidências.” (Iram siraj – Blatchford, 2004,p.81)

As crianças, através da utilização do *portfolio* passaram de uma atitude de “ não ser capaz” para “ ser capaz” (Collins, 1998) registando o que a criança pode fazer (Batzle, 1992).

Como se constatou nas recolhas de informações do *Registo de Ocorrências*, o progresso alcançado pela Joana foi, não só na Área de Expressão e Comunicação, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita mas também na Área de Formação Pessoal e Social. Ao longo do *portfolio* da Joana, verificou-se que o seu relacionamento era quase exclusivamente com a sua amiga Sofia, constatando-se no registo de ocorrências do dia 15/05/06 através dos vários desenhos que ela fazia: para a mãe da Sofia; (22/02/06), identificou-a na ficha como sendo a sua melhor amiga e referiu-a na grelha de avaliação do *portfolio* no item “Demonstra atenção” “às vezes porque estou a brincar ou a falar com a Sofia está sempre ao meu lado”. Ela permanecia sempre ao lado da Sofia como se verifica nas fotos, nomeadamente na construção do presépio. Esta actividade foi realizada em grupo, planeada e organizada de acordo com a criatividade de cada criança. Nesta altura, a Joana tomou a decisão de o pôr em prática, com a ajuda de algumas crianças.

Num outro registo (04/07/06) ela revelou uma atitude de solidariedade para com a amiga Estela.

Na actividade “*dobragem do vira-vento* “ identificou facilmente a forma geométrica necessária para a realização da dobragem. No registo do vira-vento, em 26/01/06 executou sem qualquer ajuda a actividade. A forma como se apresentou no recreio com as outras crianças e expôs o seu vira-vento direccionado para o vento, incentivou-a a sucessivas corridas ao longo do recreio. Os objectivos para esta actividade foram conseguidos pela Joana.

Em conformidade com o que já foi revelado anteriormente e também no Quadro Interactivo (cf. Anexo 6) a Joana, num flipchart cujo título é “o meu país”, expôs-se perante os amigos e a educadora. A forma como a Joana e o Chen realizaram o jogo (filme no Quadro Interactivo), revela a sua evolução. Este flipchart foi concebido para fomentar a partilha e o ambiente inter-relacional nas crianças.

Num estudo realizado, Iram Siraj – Blatchford, (2004), verificou que, haviam dados em que os computadores funcionavam como «facilitadores sociais», nos contextos da Educação de Infância e da Primária. Esses dados, revelaram que,

“As crianças preferem trabalhar em grupo com os computadores e, apesar de ainda não ser claro se o computador realmente promove mais interacção do que as outras actividades, há muitas provas de que a qualidade desta interacção é elevada, sobretudo no que diz respeito ao comportamento cooperativo”.(Idem, p.109)

Nos flipcharts, as crianças acederam a experiências criativas e imaginativas, e possibilitaram a consecução de uma variedade de capacidades evidentes “O processo criativo envolve selecção, raciocínio e uma reflexão séria. Envolve condensar a informação perceptual e dar-lhe uma nova forma” (Mc Kellar, 1957 *apud* Iram Siraj – Blatchford, 2004).

De facto, numa outra oportunidade a Joana acedeu apresentar, voluntariamente o flipchart “seriação” aos professores do Centro de Competência da Universidade de Aveiro, António Carlos Leal e Leonel Rocha, na visita que estes efectuaram ao jardim-de-infância de Macinhata.

Conforme o que foi referido anteriormente, observando o comportamento da Joana perante os seus trabalhos ao longo do ano, procedeu-se à análise e interpretação dos registos e seus comentários. Verificou-se, em todos os trabalhos realizados, uma adequação e uma combinação de cores coloridas, muito expressivas: no registo de uma aula de música, destacou o quadro de presenças e o relógio, e logo de seguida, apontou para o número cinco do relógio (único número reconhecido no desenho como tal) ela disse “ *eu não sabia fazer e agora já sei*”. Registou ainda no mesmo desenho, três amigas e a educadora e justificou a ausência dos outros amigos “ *Não dá mais a folha*”.

O diagnóstico para a Joana no início do ano lectivo, consistiu numa adaptação de actividades de forma a desenvolver competências nas Áreas de Expressão e Comunicação, domínio da linguagem oral, e Formação Pessoal e Social.

- Interpretação do *portfolio* da Estela

Na primeira categoria (cf. Anexo 11) assinalada como área integradora (Área de Formação Pessoal e Social) observa-se no *portfolio* da Estela a forma como a criança se vê a si e a todos os elementos da sua família “ *mãe Dália Cristina da Silva Ribeiro pai Sílvio Miguel de Jesus Nogueira mano Rafael da Silva Nogueira*”; o dia de semana que gosta mais “ *gosto de domingo porque ansto*

de rezar também rezo em minha casa"; a minha amiga " *a Joana porque ela é minha amiga (é gostar de outra pessoa)*"; Quanto meço... " *meço 1,24 cm; a minha escola... " os meus amigos Sofia Inês Juliana Andreia Soraia Vanessa Nelson Mariana Chen Joana Vítor Beatriz Rita – A escola as paredes são "bancas o giassol e rande*"; Eu gosto mais de brincar... " *com um arco esqueci-me de tirar as luvas porque não sabia e depois olhei para as mãos*"; Eu gostaria de ser..." *Bailarina sou eu a pôr o pé atrás e um pé à frente sou eu a rodar aqui a pôr as mãos no vestido eu a dançar*" (este trabalho foi revisitado algumas vezes mas em 04/07/06 a Estela acrescenta " *eu também ser massagista nadadora e cuidar dos bebés*"; As minhas mãos, e o meu bilhete de identidade com o nome Estela escrito por ela.

Ainda nesta categoria observa-se a ficha diagnóstica contendo as várias áreas de conteúdo e domínios. Ela foi preenchida a 14/11/05 na presença da mãe e com a sua colaboração. Numa perspectiva de articular as opiniões dos respectivos intervenientes, foram preenchidos os itens da ficha diagnóstica. Perante o exposto, foi delineado o currículo pessoal da Estela com vista a desenvolver melhor algumas dificuldades tais como: saber pronunciar melhor algumas palavras "banca, rande,etc"; viver em grupo: esperar pela sua vez saber ouvir. A ficha reguladora foi preenchida no final do ano lectivo e colocada a seguir à ficha diagnóstica.

Na entrevista com a mãe da Estela, em 14/11/05, ela respondeu a um pequeno questionário com o objectivo de ajudar a definir o perfil da sua filha.

Na primeira pergunta: descreva o seu filho no que respeita ... ao (s) seu(s) interesse(s) :

Por livros, revistas, jornais - " *Adora livros, revistas. Costumo ler à noite todos os dias uma história;*"

Por ouvir histórias contadas por si ou por outras pessoas - " *Adora, no fim faz à maneira dela, adora imitar tudo e mesmo o que for dança*";

Pelo desenho ou escrita - " *Gosta do desenho e da escrita e tenta imitar na escrita*";

Por passatempos - " *Bicicleta; escolhe e veste roupa às bonecas adora coser à máquina; música (dança); gosta de tratar das flores, andar no campo;*"

Um outro ponto refere, descreva o seu filho no que respeita...

Ao comportamento face ao jardim-de-infância - *“gosta mais que no ano passado, conta tudo o que se passa no jardim de infância”;*

Relacionamento com ... Os membros da família e outros – *“Relacionamento é bom, dedicamos à filha cerca de 30 minutos por dia a ler histórias, fantasiámo-nos de bruxas, etc)*

Relacionamento com as crianças – *“Dá-se bem, tem que ser tudo à sua maneira. Ela tem que ser líder”.*

Necessidades de:

- Comer - *“Come muito e de tudo”*

- Dormir – *“Dorme bem durante a noite. Deita-se 11h30m e levanta-se 6h,30/7h ”;*

- Brincar – *“Brinca sozinha e por vezes com o irmão. Aos sábados e domingos brinca com a Marlene e Leandro (primos) – muito bom relacionamento.”*

Enuncie algumas expectativas que tem para o seu filho para este ano lectivo:

- *“Saber esperar, corrigir a linguagem, conviver com os outros da mesma forma”*

Uma outra observação acrescida pela mãe da Estela *“ Quando a chateiam ela isola-se na sala de jantar (que está ampla) e ouve música, dança, etc”.*

Estas informações na opinião de Shores & Grace (2001, p. 25), *“...bons portfolios apoiam a estratégia tradicional da comunicação do professor através de recados verbais e durante reuniões formais entre pais e professores”*

Encerra com a foto da Estela, no dia do seu aniversário, passado com os amigos no jardim-de-infância.

Segue-se outra categoria denominada *Trabalhos curriculares seleccionada e avaliados*. Esta categoria envolveu múltiplas fontes de evidências realizadas pela Estela ao longo do ano lectivo. Foram extraídas da caixa dos trabalhos as quais foram por ela seleccionadas e avaliadas em tempos diferentes e ao longo do ano. Outras, permaneceram isentas desta apreciação e posteriormente são remetidas para outra categoria.

O primeiro registo seleccionado, na presença de uma ficha de autoavaliação/reflexão, iniciou-se com o preenchimento do nome da criança, a data da avaliação e do nome de quem anotou os dados. A educadora pergunta: qual a actividade escolhida, o porquê, o que aprendi.

Este registo, foi realizado de uma actividade de exterior e insere-se nas Áreas do Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social. A " *apanha das agulhas*" para o magusto da escola e segundo a Estela " *porque é divertido*". Aprendi " *Apanhá agulhas coisas para fazer uma vassoura acho eu. As agulhas são para assá as castanhas no dia S. Martinho para comê. Encontrei agulhas pinhas. As árvores com agulhas chamam-se pinheiros. A avó da Sofia ajudou-nos a apanhá*" no registo ela desenha " *três pinheiros eu um saco uma vassoura para varrê para fazê um juntinho - é um monte de agulhas*".

O outro registo também na Área de Expressão e Comunicação – domínio da expressão oral e abordagem à escrita, e matemática a Estela registou os ingredientes do doce de cabaça e expressou-os verbalmente " *laanja cabaça com pevides canela açuca panela tem a cabaça colhe*". Pode-se constatar o seu empenho e o ar compenetrado na actividade, quando retirava as pevides dentro da cabaça como prova a foto (cf. Anexo 11).

Estas pequenas cabaças foram utilizadas também para introduzir velas (lanternas assustadoras) para a noite das bruxas. As restantes pevides a Estela utilizou-as para fazer uma colagem, " *aqui a Joana com um guarda-chuva está a chovê*".

Na auto-avaliação ela referiu o trabalho escolhido " *colagem com pevides*" e " *porque gosto de tudo o que eu faço*". Explica que " *É uma flô feita de sementes de cabaça. Está a chovê e sol. A cabaça para fazê doce de cabaça. Canela açúca laranja cabaça. Num tacho deixa ferve muito tempo e tem que se mexê com uma colhe de pau. Provei só um bocadinho de cabaça sem nada e com açúca. Gostei de cabaça com açúca porque é muito bom estava com açúca doce docinho*".

Numa das observações sistemáticas efectuada em 19/10/05 e que consta no registo de ocorrências significativos, em contexto de sala, na mesa quando fazia um desenho, ela falou que ia fazer um par romântico " *é uma coisa que se gosta muito e linda*."

Em 27/10/05, também na sala, quando as crianças registaram o doce de cabaça a Soraia pediu-lhe que chegasse um marcador e ela mandou-o pelo ar. Quando os amigos têm um marcador que ela quer, ela tira-o sem que dêem conta. Numa outra situação, no recreio ela chama a " *prolessoura*" (professora).

A seguir e devagar ela conseguiu articular a palavra correctamente. As observações sistemáticas ajudam na opinião de Shores & Grace, (2001)

“ ...pode auxiliá-lo na avaliação de efectividade de estratégias particulares ensino de habilidades e de conceitos específicos para cada criança (...) A utilização de estratégias de avaliação diferentes garante que mais aspectos do crescimento e do desenvolvimento da criança sejam avaliados” (p.115).

No registo de uma lenga-lenga “Ana Rita pirolita” ela pronunciou todas as palavras excepto uma “*bacalau*”.

O trava línguas “*O rato roeu a rolha*” A Estela conseguiu pronunciar correctamente todas as palavras. Registou rato roeu “*o rato de boca abeta para comê*”. O clima de comunicação que o educador cria através de perguntas dirigidas à criança, o ter disponibilidade de escutar cada uma, faz desenvolver a linguagem alargando o seu vocabulário construindo frases cada vez mais elaboradas e correctas e adquirir maior domínio de expressão e comunicação. Sobretudo incentiva à reflexão e ao raciocínio crítico. Também é importante que o contexto educativo proporcione ocasiões que suscitem no diálogo entre as crianças e a partilha de modo a dar espaço e tempo a cada uma delas.

Num outro registo que escolheu, relativo ao presépio e abrangendo a Área de Expressão e Comunicação do domínio da expressão plástica “ As crianças exploram espontaneamente diversos materiais e instrumentos... (...) implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora...” (Ministério da Educação, 1997,p.61). A Estela começou por desenhar as duas pessoas José e Maria “ (...) o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo. Depende do educador torná-la uma actividade educativa”. (Ibidem).

O presépio realizado na folha branca foi motivo de uma actividade onde utilizam um tipo de material por vezes difícil de manusear – a tesoura. Aprendi “*cortá os panos e desenhei para fazê o S. José e a senhora Maria*”

Numa outra evidência ela descreve o “Almoço de Natal” e desenhou: “*pai natal os meninos a comer no restaurante da Daniela a minha boneca e eu.*” No acto de avaliar ela diz porque o escolheu “*porque o jantar é muito bom*” Aprendi “*Não saí da mesa porque estava a comê. Comemos lá aletria. Leite ovos e mexemos com uma colher de pau canela açúcar limão aletria. Gostei de comê de tudo*”.

Observa-se uma outra evidência, uma história “*A bailarina cor-de-rosa*”. A Estela diz que o escolheu “*porque gostava de ser bailarina*”. Como atrás foi referido pela Estela, ela já tinha referido no desenho “O que gostarias de ser... bailarina”. Assim, passo a citar: “*A bailarina cor-de-rosa foi às danças e depois ela estava a dançar trouxe um chapéu muito giro e a provessoua gostou muito. Mas havia um problema a provessoua no outro dia disse que tinham de ir igual à provessoua. Só que a bailarina cor-de-rosa esqueceu-se tinha que ir à cabeleieira mudar o cabelo tirá o chapéu. Depois havia um sol bonito e as nuvens também felizes. A provessoua teve a ideia de dançar lá foia. Lá dentro dançam bale lá foia dançam folclore. Em casa elas teiam*”. (treinam).

A reflexão é o centro de avaliação do *portfolio* e “Escrever é a tarefa central da avaliação e com base nas etiquetas em amostras de trabalhos até os relatórios narrativos passando por registros de casos, o processo envolve a prática de escrita durante todo o dia” (Shores & Grace, 2001,p.36).

Ao observar na manta, no dia 02/01/06, o grupo criou rimas para cada criança relativo ao seu nome. A Ema apontou para a “testa” para fazer a rima da Vanessa. A Estela apontando também para a testa disse “*mente*”. A educadora perguntou o que era a “mente”. Estela “*é aquilo dentro da cabeça para pensar*”.

É a reflectir que a criança

“...pode pensar sobre o seu próprio progresso e tomar decisões sobre o próximo conteúdo a aprender. (...) As avaliações com *portfolio* integralmente implementadas encorajam a criança a reflectir sobre seu próprio trabalho, realizando, assim, as conexões tão marcantes entre tópicos / como animais) e experiências (como observar o ciclo de vida de um sapo) que são as bases da actividade intelectual e criativa” (Idem, p.21)

Outra observação no dia 6/01/06, continuou a falar de rimas e a Estela fez este reparo às amigas “*eu ainda sei a minha rima verdadeira*” (ela considerava verdadeira a rima do ano anterior “*Estela rapa a panela*”).

Em 11/01/06, numa actividade do domínio da matemática, feita na manta e em grupo, cada criança tirou de uma vez, nove paus. E Estela construiu um vaso. Na 2ª vez o número de paus para tirar foi de mais cinco e a Estela enquanto não chegava a vez dela (ansiosa) disse “*tenho que esperar para chegar a minha vez*”.

Este episódio em forma de “registo de caso” foi dado a conhecer à mãe da Estela no mesmo dia. A mãe ao tomar conhecimento (assina): *Dália Cristina da Silva Nogueira, “Já observei de que a Estela está a começar a saber perder”* (cf. Anexo 11) (currículo centrado na família).

Numa construção de um flipchart (cf. Anexo 6) “Trocacis” relativo ao domínio da matemática (correspondência), em 27/04/06, cada criança escolheu o seu par. Como a Estela não veio de manhã, e os pares foram constituídos, restando a Juliana e o Chen.

Logo que a Estela chegou a Juliana dirigiu-se a ela dizendo ser o seu par. Imediatamente respondeu “*não*”. Quando olhou para a cara da Juliana foi ter com ela e disse “*está bem, eu sou teu par*”. A importância manifestada neste registo denota a transversalidade dos respectivos conteúdos e à abordagem transdisciplinar do ensino e da aprendizagem.

Uma outra situação registada também no registo de ocorrências, no dia 19/05/06, a Estela foi a pessoa responsável em fazer o comboio para ir para a sala de actividades. A Mara Vanessa diz “*já não faço o comboio há muito tempo*”. A educadora aconselhou-a a falar com a Estela. Conversaram as duas e a Estela acedeu ao pedido da Mara Vanessa. (saber ceder)

No registo de blocos lógicos suportada pela Área de Expressão e Comunicação, domínios da matemática e expressão plástica, a Estela fez contornos das peças e partiu da maior para a menor “*Aprendi a fazer um médio um menor e o maior com círculos à volta*”. Foram feitos de cores diferentes: azul, vermelho e amarelo.

Outra evidência do âmbito da expressão plástica e escolhida pela Estela para a sua auto-avaliação foi “*uma dobragem. A razão da sua escolha “gostei de cortar com a tesoura e de colar. Gostei de tudo*”. O que aprendi: “*Fiz o vira-vento com um quadrado tem quatro bicos e quatro lados iguais. O vira-vento serve para girar com o vento*”(Área do Conhecimento do Mundo / energia eólica)

Esta actividade, foi transportada para o quadro interactivo através da construção de um flipchart “vira-vento” (formas geométricas) dos domínios da matemática, expressões plástica, musical (reconhecimento de som do vento).

O som do vento é accionado pela criança no período que a criança procura nas ferramentas as formas geométricas para construir um outro objecto de vento em paralelo – o papagaio de papel.

Também o registo de um pequeno filme “ Sorrisos brilhantes” das Áreas de Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo, foi exibido no quadro interactivo, e diz a Estela “*ensinava coisas coisas para cuidar dos dentes.*” *Aprendi” Temos que lavar sempre os dentes de noite e de dia. Senão lavarmos os dentes ficam com lixo restos de comida estragam os dentes e ficam amarelos*”. (Educação para a saúde)

Um outro trabalho observa-se uma folha dividida em quatro partes pela Estela onde registou a história por partes “*A viagem da sementinha*”. Ao fazer a leitura da primeira parte (a Estela narrou à educadora a fim de ela escrever no seu desenho) (cf. Anexo 11) “ *o menino comeu a maçã e a semente em cima do muro*” na outra parte “*o vento e a semente*” e na terceira “ *a flor e o passarinho levava a semente*” e por fim “ *o João enterrou a semente*”. (Área do Conhecimento do Mundo/Biologia). A justificação da escolha desta história a Estela

“ *aprendi a cuidar da sementinha*” e começa a narrar “ *A sementinha caiu no muro porque o menino tirou-a para fora da maçã. Veio o vento e ela rebolou rebolou e depois um passarinho veio buscá-la. Então ele voou voou até que foi parar ao campo do Joãozinho. Depois encontrou a sementinha regou-a e cuidou dela. Ele vinha todos os dias ver se ela tinha dado alguma coisa. Um dia viu ela dar uma plantinha. Ele acordou muitas vezes muitas vezes muitas vezes e depois deu uma macieira que dava maçãs*”. No seu relato, a noção de espaço/tempo transmitida na história ocorre nas suas palavras repetitivas” *muitas vezes muitas vezes muitas vezes*”. (Sequencialidade)

A Área de Expressão e Comunicação engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico e destaca-se o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, também pelas “As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler” (Ministério da Educação, 1997,p. 70).

Ao observar o trabalho de uma máscara “*Jogo das diferenças*” (Estela) feito numa folha fina de papel branco e dois marcadores, cor-de-rosa e vermelho. Ela desenhou e de seguida recortou a máscara. A Estela explicou que o lado onde ela desenhou (mais visível) “*este é o verdadeiro*” e o outro lado da folha (sombra do desenho) “*este é falso*”. A Área de Expressão e Comunicação com incidência não só na expressão plástica como também na matemática “*A construção de noções matemáticas fundamenta-se na vivência do espaço e do tempo, tendo como ponto de partida as actividades espontâneas e lúdicas da criança*” (Idem, p.73).

E para terminar esta categoria, existem objectos pessoais feitos e utilizados pela criança, ao longo do ano lectivo: cartão de identificação do copo, sou responsável; caixinha para o cartão da bibliomóvel e o símbolo do quadro das presenças construído e decorado pela criança e com uma rima que lhe foi oferecida pela Ema Soraia “*Estela come pizza em casa dela*” e abrange todas as áreas de conteúdo. Também existe um CD com as fotos do ano lectivo, já referido anteriormente.

Segue-se uma outra categoria denominada *Registos: orais e outros*, sendo estas constituídas por situações do quotidiano desde definições, poesias, histórias inventadas, rimas, mensagens, etc. Conforme as actividades no jardim-de-infância, a abordagem do tema é uma forma de interagir e desenvolver os recursos linguísticos. Contudo, nem todas as crianças reagem da mesma forma. Para isso, devem ser incentivadas a desenvolver não só a comunicação como a criatividade e imaginação.

No dia 03/10/05, a Estela registou verbalmente para a educadora “*vento sopra tudo as plantas as folhas é gelado o vento sopra a minha bola foi para onde não estava o meu pai teve que me comprar outra o vento seca muitas coisas bolas molhadas roupa cabelo vento sopra vvvvv.*” (Área do Conhecimento do Mundo)

Numa das visitas que as crianças fizeram ao Lar de Idosos em 16/11/05, que fica perto do jardim-de-infância, levantaram a questão, “*o que são idosos*”. Surgiu então, várias definições as quais interligadas formaram um texto, e porque não, um poema. A Estela iniciou: “*Pessoas grandes que mandam e tem que fazer o que elas dizem* (Estela); *pessoas velhas;* (Andreia) *velhas são pessoas doentes;* (Estela) *avós e avôs;* (Andreia) *velhinhos a avó velhinha é*

muito velhinha ela quer se levantar só que não pode; (Beatriz) um dia vi a minha mãe a dar banho na banheira à minha avó velhinha; (Ema Soraia) ficam contentes; (Vanessa) e felizes; (Estela) quando brinco com a minha barbie com ela; (Beatriz) dou-lhe beijinhos; (Ema Soraia) um abraço; (Andreia) falar com eles; (Vanessa) contar-lhes tudo; (Estela) histórias sem livro sem nada (Estela); histórias felizes que eles gostam (Vanessa) – troca de saberes entre gerações. No dia das bruxas, a Estela diz não ter medo delas porque “ são boas são simpáticas lindas e fantásticas ajudam as pessoas e tem um chapéu em forma de bico e tem uma estrela com 4 bicos que é azul e tem um vestido azul as bruxas andam de noite para assustar as crianças as pessoas andam a passear de dia e as pessoas estão a dormir e elas querem assustar vi uma bruxa no meu quarto e era má” (24/10/05). (desmistificação de medos)

No mês de Dezembro, a Estela participou numa história com 4 crianças. Inventaram-na, criaram-na e depois tomaram a decisão, fazer o registo para o placard. Cada criança ilustrou uma parte. A história começou assim “ *Era uma vez um pastor que estava a tomar conta das ovelhas no monte com o cão. Depois no belo palácio (eu disse palácio e não castelo) vivia uma rainha e um rei na aldeia tem muitas casas e vive o Gonçalo (Estela) e o Vítor (Chen) combinaram fazer uma surpresa às pessoas (Vanessa). Fizeram coroas de gomas (Estela) chocolates e rebuçados (Vanessa). Levaram os instrumentos feitos de alegria (Estela) e o rei e a rainha cantavam (Andreia). Levavam vestidos de pipocas (Andreia). Saíram do castelo e foram para a aldeia cantar os reis (Estela). Davam as pipocas e as gomas às pessoas e desejavam um bom ano (Estela). Encontraram o pastor a caminhar para ouvir aquela música. Juntou-se ao rei e à rainha o pastor e as ovelhas a cantar mé mé (Andreia) e o cão a cantar ão ão (Beatriz) e foram cantar para a aldeia (Estela) a desejar boas festas” (criatividade e imaginação)*

A Estela desenhou e apontando para cada dizia: “ *rei com a coroa de gomas rainha com coroa de rebuçados vestidos de pipocas ovelhas cão montanha atrás do pastor e o pastor céu gaivotas sol”*

No dia 12/01/06, as crianças enquanto observavam o Globo para situar a China (país do menino Chen) a Estela disse que conhecia o mundo. A educadora perguntou o que era o mundo “ *onde está eu sei o nome de um*

planeta Marte só me lembro deste onde nós vivemos é a Terra”. (Área do Conhecimento do Mundo/geografia)

Dirigimo-nos à biblioteca infantil para procurar um livro infantil sobre o tema em questão. À porta da biblioteca as crianças lancharam antes de procederem à visita. Conforme as crianças iam lanchando, outras brincavam enquanto esperavam. Chegou o momento de fazerem o comboio para entrar na biblioteca e a Estela continuou a brincar. Quando regressou quis ser a primeira do comboio (este era organizado conforme as crianças iam chegando). Ela contestou mas acabou por ocupar o seu lugar. Esta observação foi registada no registo de ocorrências significativas e também dada a conhecer à mãe numa das reuniões informais.

No dia da Mãe, a Estela ajudou a fazer um poema para as mães. Havia uma ligação através da palavra (palavra puxa palavra) e a criança estruturava o seu pensamento dirigido à sua mãe. A sua participação e a das outras crianças formam o poema da Mãe “ *Mãe adoro-te (Ema). Adoro-te muito (Mara V) Muito obrigado (Estela) Obrigado por nos dar carinho (Ema) Carinho e alegria (Estela) Alegria de brincar (Mara V) Brincar na escola e em casa. Em casa cozinhas (Estela) Cozinhas para nós comermos (Joana) Comeremos ao teu colo (Ema) Colo quentinho (Juliana) fofinho (Beatriz) e fazes cócegas na barriga (Inês) Na barriga faz mimiinhos (Andreia) Mimiinhos e abraços (Chen) Abraços grandes muito grandes (Andreia) Grandes do tamanho do mundo (Beatriz) Mundo de nós todos (Mariana) Todos contentes (Chen)*”

A sua melhor amiga era a Joana (já o tinha registado na folha de identificação) e a Estela quis-lhe fazer um desenho. De seguida pediu à educadora para lhe escrever: “*Joana minha amiga gosto muito de ti tu és muito linda como uma princesa espero que sejas feliz*”.

Todos os registos orais integram as três Áreas de Conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação – domínio da expressão da linguagem oral e abordagem à escrita, Área do Conhecimento do Mundo,

“ a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação de busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e, também, das artes” (Ministério da Educação, 1997,p.79).

Segue-se uma outra categoria *Participação dos Pais e outros intervenientes*

As fotos representam visitas temáticas, em diferentes momentos e locais onde revela a participação activa da Estela: a pequena festa que as crianças organizaram para os idosos e o cantar dos reis à E.B.1 de Macinhata com a realização da respectiva coroa dos reis. Também está incluído a notícia de um jornal local do desfile de Carnaval nas ruas da cidade sob o tema “chapéus há muitos”. As crianças do jardim-de-infância de Macinhata também estiveram presentes para abrilhantar este cortejo e como tal receberam da vereadora da Câmara Municipal um certificado de participação. A foto da Estela, enviada pela mãe para inserir no *portfolio* da sua filha (cf. Anexo 11) evidencia a enorme satisfação com que participa neste evento.

Observa-se um outro trabalho de expressão plástica, realizado em sua casa com materiais de desperdícios o qual ela fez questão de o colocar no seu *portfolio*. A partir de um simples pau ela criou um boneco com todos os pormenores: cabelo de lã, cara, braços colados e mãos feitas de papel, top onde desenhou as maminhas, umbigo assinalado com um pequenino papel, saia e no fim da do pau desenhou as pernas.

Um outro registo em foto (cf. Anexo 11) foi a visita da mãe da Estela ao jardim-de-infância para mostrar às crianças como fazia os seus colares. Trouxe a caixa do material, adequado para o efeito e alguns colares já enfiados. Todas as crianças estiveram em contacto directo na actividade desde enfiar as pedras até ao colocar os colares no pescoço. A foto é uma evidência bastante elucidativa, ajudam a testemunhar os registos de casos “Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo” (Idem, p. 79).

Também com a participação da mãe e com o objectivo de recolher amostras significativas e valorizar o *portfolio* da sua filha, registo aqui a história de casa contada pela Estela “*A história foi escolhida pela Estela depois de a ter contado ela contou à maneira dela, até o título ela inventou*” (mãe da Estela).

A mãe escreve a história que a Estela contou “*Era uma vez o palhaço Melaço e o Bataton, eles foram pescar porque foi ideia deles do Bataton e do Melaço e o que pescaram foi um io-io e uma camisola no mar porque as pessoas tinham deixado lá no mar, depois foram brincar para a areia com o io-io e ficaram amarrados e depois um peixe soltou e eles viram e pensaram que era uma*

armadilha e foram ver. E o Melaço caiu num buraco com aranhas e aranhões depois o Bataton ajudou o Melaço a sair do buraco e foram para casa descansar”

No livro dos amigos, construído no dia do aniversário da Estela (14/04/05), pode-se observar em primeiro lugar o desenho da Estela, depois a colagem da Sofia “ *Estela gosto de ti dou-te este desenho porque fazes anos*”; “ *Estela dou-te um beijinho e também um abraço*” (Juliana); *Estela gosto muito de ti beijinhos e abraços*” (Andreia); *Estelinha gosto muito de ti. Gostei muito do teu bolo e gostei de brincar muitas vezes contigo. Beijinhos e abraços*” (Mara V); “*Estela que sejas feliz muitos parabéns*” (Mariana); “*Estela desejo que recebas muitas prendas. Muitos parabéns*” (Ema Soraia); “*Estela quero que te sintas feliz e muitos parabéns*” (Beatriz); “*Estela quero-te dizer que o teu bolo era muito bom. Parabéns também te quero dar um beijinho*” (Joana); “*Estela gosto de ti*” (Inês); “*Estela dá beijinho*” (Chen);

A seguir observa-se um certificado de presença das crianças no teatro, organizada pelo Clube de Teatro da Escola E.B.2/3 DE Vale De Cambra, inserido na VIII Semana de Teatro.

Existe também um artigo no jornal de uma visita do jardim-de-infância de Macinhata a um workshop temático – A feitura do pão, de enchidos e a importância de “ se comer fruta, inserido na feira gastronómica da cidade. As idas à piscinas Municipais num projecto “ ser peixe”, passeio a Aveiro visitar as salinas e a fábrica de cerâmica – Funceramic.

Outro aspecto a considerar e de grande importância para as crianças foi a participação activa do grupo folclórico do Jardim-de-infância de Macinhata na feira gastronómica da cidade, a convite da Câmara Municipal de Vale de Cambra. Poder-se-á desfolhar o boletim informativo do evento, onde se encontra calendarizado a actuação das crianças. Pela participação manifestada, consta também no *portfolio* da Estela, uma fotocópia da carta enviada pela vereadora do pelouro da cultura Dra Célia Tavares em 20/06/2006, “ *...cumpre-me manifestar o meu apreço e agradecimento pela disponibilidade manifestada por V. Exas por abrilhantar mais um evento organizado pelo Município*”.

Alguns *flipcharts* (cf. Anexo 11) nos *portfolios* são, sem dúvida, uma representatividade alusiva à participação no Projecto Interact – quadros interactivos na sala de aula.

Existe também, um registo da Estela realizado no momento que se encontrava com duas amigas no Agrupamento Vertical de Escolas Dairas, e com a educadora para procederem a uma pequena apresentação do quadro interactivo e de material produzido – os *flipcharts*. Estes, foram apresentados a um público específico – às educadoras de infância do conselho de docentes desta instituição, e a convite do Presidente do Conselho Executivo. No desenho feito a esferográfica pode-se observar palavras “ *Estela Vitalis* ” (esta última palavra foi copiada da garrafa de água que estava na mesa de cada pessoa presente) (cf. Anexo 11). Ao descrever o que estava no desenho

(duas figuras humanas) ela disse “*eu apresentei os flipcharts às educadoras*”.

Seria certamente oportuno fazer outro “estudo de caso” com este tema, não excluindo a hipótese de a investigadora apresentar alguns *flipcharts*, no momento de apresentação da sua tese. Como são concebidos numa forma original, as crianças desenham, dão ideias no âmbito deste ou daquele *flipchart*, criam as próprias histórias para corporizar os *flipcharts* “ *A fanfarra da Vanessa*” (Estela). Existe crianças com maior ou menor envolvimento na construção destes *flipcharts*, mas todos participaram.

Todos os *flipcharts* têm na sua concepção uma “dupla” motivação, (cf. Anexo 6) isto é, são actividades realizadas em contexto de sala e posteriormente transportadas para o quadro interactivo com todos os desafios que este equipamento tecnológico lhes exige. Podem ocorrer situações num determinado momento (A Estela torceu um pé e surgiu um *flipchart* alusivo – fazer um colar de bolas para lhe oferecer “Serição”) e desta forma desenvolver o domínio da matemática; ou da participação na fanfarra da Mara V (um *flipchart* construindo o boneco da fanfarra com formas geométricas) ou de aulas de expressão musical (um *flipchart* para identificar os sons dos instrumentos musicais); ou do evento ocorrido “ O Mundial “(um *flipchart* pesquisando as bandeiras dos países e tem inserido o jogo da vitória), etc.

Todo este processo desenvolve competências aperfeiçoando e consolidando conceitos numa dinâmica inovadora e motivadora.

O projecto apresentado de quadros interactivos incentiva as crianças a empenharem-se no planeamento, na tomada de decisões a projectarem as suas ideias e também incentiva ao cooperativismo entre os pares e adultos.

Tais exercícios são úteis na realização deste projecto. Ele também pode ser usado como uma forma de reflexão no momento presente ou mais tarde.

A outra categoria que se segue denomina-se *Outros trabalhos curriculares*. Aqui a criança faz questão que a educadora registe aquilo que ela verbaliza. No primeiro registo, Área do Conhecimento do Mundo, observa-se o eclipse do sol, “ *a lua vai tapar o senhor sol*”. O registo da história do “*capuchinho vermelho*” com *nuvens sol avozinha capuchinho vermelho árvore folhas das maçãs*. Outro registo feito com uma folha de uma árvore do recreio a Estela contornou-a, pintou-a e desenhou as nervuras grossa.

Na representação da história da “*Iaci e a boneca*” desenhou “*a casa a mãe filha Iaci tartaruga planta onde cresceu o milho*”

A actividade “*Bolo da castanha*” registou os ingredientes para a confecção do bolo:” *castanhas chocolate água bicabornato manteiga farinha ovos fermento em pó leite açúcar*” e no mesmo registo ela desenha o “*bolo de castanha castanhas dentro do prato Joana Sofia chapéu de cozinheiro fogueira.*”

Na desfolhada como também nos outros registos atrás mencionados a Área de Expressão e Comunicação está em realce apesar de não preferir as restantes. Do domínio da matemática, a Estela nomeia “*milho já desfolhado*” a “*Maria Fernanda a desfolhar as espigas para o cesto de palha*” e “*uma flor – dar uma corrida e apanhamos flores para ti*”.

Ao observar o registo correspondente a uma visita à “*escola do Gonçalo*” a Estela desenha “*Gonçalo escorrega eu porta*”.

As várias noções matemáticas observam-se neste registo “*espiga do lado esquerdo*” e “*salada do lado direito*”

Ainda nesta categoria existem muitos desenhos livres, uma colagem com papéis brilhantes, numa estrela e dois registos de aulas de música.

Esta última categoria *Grelha de conteúdos, Análise do portfolio e o registo de ocorrências significativas* transmite a visão geral do *portfolio*. Na *Grelha de conteúdos* pode-se ver as diferentes actividades distribuídas por Áreas de conteúdo e respectivos domínios, páginas e datas dos trabalhos.

Segue-se *Análise do portfolio* preenchida e assinada por todas. Esta avaliação foi feita em triangulação (cf. Anexo 11) (educadora, criança e mãe da Estela) e no dia 08/05/06, em que na grelha apresenta os seguintes critérios: *Aspectos gráficos –X (todas); Apresentação de trabalhos limpos - X (todas); Aceita e cumpre as regras de trabalho X? (educadora e mãe) X (Estela); Leva as até ao fim –X?; Propõe tarefas por sua iniciativa X ; Executa-as bem sem ajuda - X; Coloca questões - X; Utiliza vocabulário adequado - X; Tem criatividade e imaginação na apresentação - X; Demonstra atenção - ?; (educadora e mãe)” Não ás vezes não tenho atenção porque não ligo ás coisas porque estou a pensar noutras coisas ás vezes estou a brincar com os meninos”(Estela)*

- Interpretação do *portfolio* da Estela

Dando continuidade a este processo de interpretação de dados recolhidos neste estudo de caso, as informações/dados de uma outra criança Estela (cf. Anexo12) vem um pouco ao encontro do caso anterior. Na recolha de informação (ficha diagnóstica) com a preciosa ajuda da mãe onde ela expressou num dos itens apresentados na entrevista *quanto ao relacionamento com as crianças “Dá-se bem, tem que ser tudo à maneira dela. Ela tem que ser lider”*.

No dia 27/10/05, na mesa a Soraia pediu um marcador enquanto desenhava. A Estela atirou-lho.

Também verificamos que, quando os amigos têm o marcador que ela quer, a Estela usa a força para o conseguir.

O relacionamento com os amigos foi por pouco tempo, pois ela quis sempre impor as suas ideias.

Na entrevista com a mãe relativamente à última pergunta: *-Enuncie expectativas para o seu filho, para este ano lectivo* a mãe frisou: *“Saber esperar, corrigir a linguagem, conviver com os outros da mesma forma”*.

A Área de Expressão e Comunicação, com destaque o domínio da linguagem e a Área de Formação Pessoal e Social foram as competências a desenvolver.

O conhecimento da Estela, como atrás foi mencionado, resultou de informações obtidas da mãe e da observação contínua da educadora, dispondo destes elementos e da sua análise de modo a compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem da criança.

De facto, no contexto educativo do jardim-de-infância, as crianças passam a uma parte do tempo a brincar, mas, numa dada altura do dia, reúnem-se para ouvir histórias, cantar canções ou dizer lengalengas. Estas pequenas reuniões, durante as quais as crianças falam regularmente e ouvem – se umas às outras como também aos adultos, possibilitam um diálogo aberto a assuntos que promovem o Desenvolvimento de Formação Pessoal e Social. As avaliações feitas individual e em grupo, são oportunidades também de valorizar os esforços e os progressos e elevar a auto estima da criança. As reuniões para planear em conjunto as actividades futuras, bem como a variedade de brincadeiras e jogos em que as crianças brincam à vez e que têm de saber partilhar “...permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (Ministério da Educação, 1997,p.26)

A Estela apresentou-se “ *mãe Dália Cristina pai Sílvio Miguel mano Rafael*” “*meço 1,24cm*” gosto de brincar “*com um arco esqueci-me de tirar as luvas porque não sabia e depois olhei para as mãos*”; gostaria de ser “ *Bailarina sou eu a pôr o pé atrás e um pé à frente sou eu a rodar aqui a pôr as mãos no vestido eu a dançar*”, este desenho foi revisitado algumas vezes mas em 04/07/06 a Estela acrescentou “ *eu também ser massagista nadadora e cuidar dos bebés*”

Constatou-se que, a Estela não conseguiu articular a letra (r) no meio e no fim da palavra e o (lh). Em 14/10/05, no trava-línguas “O rato roeu a rolha” pronunciou correctamente; em 22/11/05 “Ana Rita Pirolita” pronunciou o trava-línguas correctamente excepto bacalhau, substituindo por “bacalau”. Sempre que pronunciou a palavra professora dizia “provessoura”.

Se lhe pedissem para dizer devagar ela articulava correctamente a palavra.

Mas, ao longo do seu *portfolio* observou-se um acréscimo na riqueza de vocabulário que a Estela aprendeu a utilizar frequentemente. Sempre que a questionassem sobre o seu significado conseguia com facilidade definir por palavras suas.

No contexto do seu *portfolio* encontraram-se registos escritos, concebidos em períodos diferentes e de temas diversificados como foi atrás mencionado. Em 13/10/05, definiu o vento, de uma forma abrangente e precisa. Outro tema

abordado pela Estela, em 24/10/05, foi o das bruxas, tendo em conta a proximidade do dia alusivo. Ela descreveu com imaginação as bruxas boas/más e o seu percurso.

Em 19/10/05, quando desenhava um par romântico definiu “ *é uma coisa que se gosta muito e lindo*”.

Em 02/01/06, numa determinada situação referida atrás, a Estela definiu “ *Mente é aquilo dentro da cabeça para pensar*”.

Noutro contexto, no dia 15/05/06, ela referiu “*Paisagem é estarmos num sítio muito alto e vimos bonita*”. Também criou uma rima para a mãe “ *Dália calça a sandália*” poesias, elaborou histórias, etc.

As histórias que ouviu quer no jardim-de-infância quer em sua casa, ela recontou-as muitas vezes, à sua maneira, com muita criatividade e imaginação. Numa das histórias de casa, a mãe da Estela enviou à educadora, o desenho e a história contada por ela para inserir no *portfolio* da sua filha. Em observação, a mãe da Estela registou: “*A história foi escolhida pela Estela depois de a ter contado, ela contou-a à maneira dela, até o título ela inventou*”.

De facto, a educadora pode recolher evidências sobre as crianças através de informações partilhadas pelos pais. (Billman e Sherman,1996; Hills, 1993; Leavitt e Eheart, 1991; NMc Afree e Leong, 1997). Considerando que, os registos das observações realizados sistematicamente preservam informação que consultada, estudada e combinada com outros dados, informações e evidências (McAfee e Leong, 1997) podem fornecer o nível das aprendizagens da criança.

Também se verificou que, a Estela revelou grande facilidade em imaginar e criar histórias. Sob a sua liderança ela com quatro amigos inventaram, criaram e decidiram qual a parte que cada um ia desenhar. Iniciaram assim “*Era uma vez um pastor que estava a tomar conta das ovelhas no monte com o cão. Depois no belo palácio (eu disse palácio e não castelo) vivia uma rainha e um rei na aldeia tem muitas casas e vive o Gonçalo...*” (O Gonçalo era um menino que foi transferido para outra escola, pouco tempo antes) e na opinião de Payley (1986) “ *As histórias das crianças pequenas abordam as suas preocupações prementes, as questões e as paixões urgentes; é isto que as torna eloquentes; (apud Iram Siraj – Blatchford, 2004,p.136).*

As histórias constituem uma forma de comunicar e “ A fantasia é o atributo mais valioso da mente humana e deve ser diligentemente alimentada desde a mais tenra infância (Chukovsky, 1963,p.115,*apud* Iram Siraj – Blatchford, 2004,p.136).

Ainda, numa auto-avaliação de uma história “*A viagem da sementinha*” a Estela seleccionou este trabalho para avaliar e fê-lo em quatro partes. A forma como diferenciou e nomeou as partes da história, possibilitou a tomada de consciência da posição, orientação do espaço e a vivência do tempo através das palavras repetitivas, “ (...) *Um dia viu ela dar uma plantinha. Ela acordou muitas vezes muitas vezes muitas vezes e depois deu uma macieira que dava maçãs*”. A auto-avaliação é, na opinião de Iram Siraj – Blatchford, (2004,p.39) “o momento de reflexão é um dos meios através dos quais os educadores encorajam as crianças a reflectir acerca das suas próprias experiências e a partilhar a avaliação”.

Como foi referido atrás e, segundo as Orientações Curriculares, publicadas pelo Ministério da Educação,

“ É no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação.”(1997,p. 67)

Além das histórias, definições etc, a Estela também realizou alguns trabalhos, nomeadamente o da espátula de madeira a que ela deu outro destino, ser menina. Desde a colagem dos membros superiores e inferiores ao cabelo, vestido de tecidos, continua a revelar muita imaginação e criatividade. Este trabalho foi realizado em casa e colocado no *portfolio*, a seu pedido.

Ainda, num trabalho livre de uma máscara “*jogo das diferenças*” realizado numa folha de papel branco, desenhou uma máscara cor-de-rosa e vermelha. No fim recortou a máscara. A Estela explicou que o lado onde ela desenhou, mais visível “ *este é verdadeiro*” e o outro lado da folha, sombra do desenho “*é falso*”. Na Área de Expressão e Comunicação, domínio da matemática e da Expressão plástica “ As crianças vão espontaneamente construindo noções de matemática a partir das vivências do dia a dia. (...) A construção de noções matemáticas fundamenta-se na vivência do espaço e do tempo, tendo como ponto de partida as actividades espontâneas e lúdicas da criança”. (Idem, p. 73)

Constatamos ainda que, em 11/01/06, num registo do domínio da Matemática realizado após uma actividade em grupo, na manta, com muitos paus de cores diferentes. A Estela tirou por uma vez e construiu um vaso e quando esperava para tirar novamente, disse " *tenho que esperar para chegar á minha vez*". Outras observações idênticas foram registadas no registo de ocorrências, a forma como revelou as mudanças e os progressos da Estela, na Área de Formação Pessoal e Social.

Esta informação da mudança de comportamento da Estela foi dada a conhecer à sua mãe através de um "registo de caso". A mãe, ao tomar conhecimento escreveu " *Já observei de que a Estela está a começar a saber perder*" e assinou. Este documento regressou ao jardim-de-infância e inserido no seu *portfolio*.

Continuando, num contexto completamente diferente, à porta da Biblioteca de S. Pedro de Castelões, no dia 13/01/06 as crianças lanchavam para proceder a uma visita. E, conforme atrás foi referido, a Estela chegou por último ao comboio para dar entrada na biblioteca. Após alguma contestação percebeu que tinha que ocupar o seu lugar. Inicialmente não gostou, mas acabou por concordar.

De facto, a Estela revelou – se mais uma vez, na construção de um flipchart , em 27/04/06, com o título "Trocac", domínio da matemática. Foi um episódio onde a Estela manifestou após alguns minutos de reflexão um desenvolvimento na Área de Formação Pessoal e Social, como foi comprovado quando olhou para a cara da Juliana e disse: " *está bem, eu sou teu par*".

Também, em 19/05/06, no salão polivalente, mais uma vez a Estela revelou compreensão, tolerância e partilha. Ela quis fazer o comboio para a sala. Sempre manifestava o desejo de o fazer. Nesse dia, a Estela era a pessoa responsável para formar o comboio. A Mara achou que podia ser ela " *Eu já não faço o comboio há muito tempo*". Entrou em negociações com a Estela e ela acedeu ao pedido da Mara.

Sem dúvida que, existe determinadas situações que a Estela tem consciência como por exemplo a falta de atenção. É evidente quando manifestou na análise do seu *portfolio*, em 08/05/06 " *Não ás vezes não tenho atenção porque não ligo ás coisas porque estou a pensar noutras coisas ás vezes estou a brincar com os meninos*".

Na verdade, a Estela foi adquirindo valores na acção conjunta e nas relações com os outros. O seu desenvolvimento, na Área de Formação Pessoal e Social, considerada uma área transversal visto que as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores capazes de os tornarem cidadãos conscientes e solidários. É nesta perspectiva

“...que o ser humano se constrói em interacção social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia. É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interacções com outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros (Idem, p. 51).

Na sequência do que já foi atrás revelado, as atitudes da Estela perante a vida em grupo foram melhoradas na base da partilha e de compreensão pelo outro. Na folha de identificação ela revelou e registou a Joana como a sua melhor amiga.

Mais tarde, fez-lhe um desenho e pediu à educadora para escrever uma mensagem “ *Joana minha amiga gosto muito de ti tu és muito linda como uma princesa espero que sejas feliz*”.

Dando continuidade a este espírito de partilha interrelacional, na apresentação dos flipcharts às educadoras de infância do Agrupamento Vertical de Escolas Dairas do qual ela também fez parte, ela manifestou “ eu apresentei os flipcharts às educadoras” e enquanto esperava pela sua vez escreveu o seu nome Estela e imitou a palavra da sua garrafa de água “Vitalis”,

“ Neste processo emergente de aprendizagem da escrita, as primeiras imitações que a criança faz do código escrito vão-se tornando progressivamente mais próximas do modelo, podendo notar-se tentativas de imitação de letras e até a diferenciação de sílabas. (...) aprender a escrever o seu nome, que tem um sentido afectivo para a criança e lhe permite fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras, o nome dos companheiros, o que o educador escreve”. (Idem,p.63)

Também, outras aprendizagens decorreram de vivências relacionadas com o meio familiar – visita da mãe da Estela, que em “part-time” faz enfiamentos de colares e segundo ela “*muitas vezes com a ajuda da Estela*”. Esta, prontificou-se a mostrar às crianças os colares e como os fazia. No decorrer desta actividade todas as crianças puderam mexer no material e respectivos ferramenta, fazer enfiamentos de acordo com a sua imaginação e colocar ao pescoço. Os pais são considerados uma fonte valiosa de recursos, partilham experiências e conhecimentos diversificados motivando as crianças para novas aprendizagens.

Pôde constatar-se que, as duas crianças do estudo de caso (Estela e Joana) possuem nos seus *portfolios* mais quantidade de observações e registos pois revelam maior assiduidade ao jardim-de-infância. Contudo, o *portfolio* da Sofia, revelou ter menos informações e evidências, devido às sucessivas interrupções pontuais e conseqüentemente menor empenhamento nas actividades da escola (estas, já tinham sido planeadas em grupo e muitas vezes já decorriam). O seu investimento na actividade era limitado.

O uso de instrumentos como o *portfolio*, no processo ensino-aprendizagem “...faculta ao aluno oportunidades de reflectir, diagnosticar as suas dificuldades, auto-avaliar o seu desempenho e auto regular a sua aprendizagem, bem como o desenvolvimento da sua competência comunicativa” (António Moreira e Alexandra Nunes, 2005,p.53).

- O *portfolio* da Sofia

O *portfolio* da Sofia (cf.Anexo11) inicia com uma pequena introdução extensiva a todos os *portfolios* do jardim-de-infância. Na folha seguinte contém uma fotografia sua.

Ao desfolhá-lo pode-se visualizar a primeira categoria *Identificação* e insere -se nas Áreas de conteúdo mais propriamente na Área integradora (Área de Formação Pessoal e Social). Observam-se no decorrer muitas evidências tais como a criança se vê, a si e à sua família (não sabe o nome da mãe completo), o dia de semana que gosta mais “ *gosto mais da 4ª feira porque vou à feira*”; Quanto meço... “*meço 1,13 cm*”; a minha amiga “ *a Joana porque gosto de brincar com ela*; a minha escola... “ *os meus amigos Estela Joana Vanessa Nelson Soraia Andreia Juliana Inês Eu Beatriz Rita Mariana Vítor*”; Eu gosto mais de brincar...” *sou eu a brincar no recreio da escola*”; Eu gostaria de ser...” *como a minha mãe*” e desenha “*fogão eu a cozinhar sou eu a trabalhar na vicaíma portas que a minha mãe faz*”; a história que gosto mais “*os três porquinhos*” ao observar o desenho ela fez as três casas diferentes na cor e no tamanho refere-se ao “ *porquinho*” que está na janela “*outro porquinho*” e por fim “*outro porquinho*” não esquecendo o desenho do “*lobo*” junto às casas. E continuando com, as minhas mãos; o meu bilhete de identidade “ *a minha mãe chama-se Anabela Soares dos Reis o meu pai chama-se Paulo nasci no país Portugal*”

Ainda podem ser observadas três fotografias do aniversário da Sofia, com os amigos do jardim-de-infância. Uma delas, foi também tirada com a mãe, pois esta fez questão de estar presente neste momento.

Ainda nesta categoria observa-se a ficha diagnóstica contendo as várias áreas de conteúdo e domínios. Ela foi preenchida a 05/12/05 na presença da mãe e com a sua ajuda. Numa perspectiva de articular as opiniões dos respectivos intervenientes, foram preenchidos os itens da ficha diagnóstica. Perante o exposto, foi delineado o currículo pessoal da Sofia” os currículos centrados na família oferecem a elas diversas maneiras de participarem do crescimento e do desenvolvimento das crianças”. (Shores & Grace, 2001,p.25) com vista a desenvolver melhor alguns aspectos tais como: “*ser mais participativa, mais sociável, e ouvir os outros*”.

A ficha reguladora foi preenchida no final do ano lectivo e colocada a seguir à ficha diagnóstica.

A entrevista com a mãe da Sofia, em 05/12/05 também faz parte desta categoria e funciona como um grande contributo de informações de tipo diverso para definir o seu perfil. Observa-se:

Na primeira pergunta: descreva o seu filho no que respeita ... ao (s) seu (s) interesse (s):

Por livros, revistas, jornais – “*Por livros e gosta que lhe conte histórias e sabe responder às perguntas sobre a história*”.

Por ouvir histórias contadas por si ou por outras pessoas – “*ela gosta de ouvir a história, contar a verdade*;

Pelo desenho ou escrita - “*comprei livros para ela escrever mas não gosta que a ensine. Gosta de explicar o que fez no desenho*”;

Por passatempos - “*Gosta muito de puzzles, computador, andar de bicicleta e piscina*”.

Um outro ponto refere, descreva o seu filho no que respeita...

Ao comportamento face ao jardim-de-infância - “*Ela quer vir gosta imenso de vir. Diz que tenho lá o meu trabalho tenho que ir*”;

Relacionamento com ... Os membros da família e outros – “*Relaciona-se com todos e fala mesmo com pessoas estranhas*”

As crianças – *Brinca, mas às vezes só quer as coisas para ela.*”

Necessidades de:

- Comer - “ *Desde sempre come mal é preciso ter muita paciência*”;
- Dormir – “*Dorme bem e conta o que sonha*”
- Brincar – “ *Gosta de brincar acompanhada mas também entretém-se sozinha*”

Enuncie algumas expectativas que tem para o seu filho para este ano lectivo:

- “*Ser mais participativa;*
- *Relacionar-se com outras crianças com feitiços diferentes*
- *Crescer*”

A outra categoria “*Trabalhos curriculares seleccionados e avaliados*”, envolve múltiplas fontes de evidências realizadas pela Ana Sofia as quais foram seleccionadas e retiradas de uma caixa que contém todos os trabalhos a fim de serem autoavaliadas. As restantes evidências são remetidas para outra categoria.

O primeiro registo seleccionado, sobre o tema “Outono” é abrangido nas Áreas de Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação, domínio das expressões plástica e matemática. O registo consta de “*Contorno da folha*” e foi escolhida pela Sofia por “*está bem pintada*”. O que aprendi “*Esta folha é da árvore do recreio. Pus a folha em cima do papel e fiz a folha. A minha folha estava verde algumas estavam verdes, outras estavam castanhas, porque apanharam muito calor e depois caem no Outono. As folhas do Outono são verdes castanhas e amarelas*”.

Uma observação registada em 27/10/05, numa actividade “bolo da castanha”, registava o acontecimento, a Sofia não esqueceu nenhum ingrediente necessário à confecção do bolo. Também desenhou a si e na sua saia desenhou um boneco “*um boneco igual ao da minha saia*” (a saia dela tinha de facto um boneco)

Segue-se o segundo registo recolhido em 6/11/05 sobre “ *colagem de pevides cabaça*”. A Sofia utilizou as pevides de cabaça porque “*gosto da flor feita de pevides*”. Na auto-avaliação ela refere “*com a mão tirei as pevides a uma cabaça. Cortei-a e metia-a no tacho. Comi um bocadinho com açúcar e sem açúcar. Gostei com açúcar porque estava docinho. (Percepções e sensações) Dentro do tacho a cabaça pau de canela laranja casca aos bocadinhos açúcar. Gostei mais da papa de cabaça*”. Nesta ficha de autoavaliação existe um espaço onde a criança pode reforçar através do desenho aquilo que disse. A articulação das diferentes áreas de conteúdo - Áreas do Conhecimento do

Mundo, Expressão e Comunicação, e domínios – domínio das expressões oral e plástica, e domínio da matemática de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções e objectivos educativos .

Numa autoavaliação feita após a aula de música a Sofia diz *“porque a canção foi muito bonita dançamos e cantamos”* aprendi *“a canção nesta história da bicharada todos vamos aprender senão cuidarmos dos dentes nem tudo podemos comer”*. No desenho da ficha de avaliação a Sofia regista *“sou eu a dançar com as mãos na boca a a a para a esquerda e para a direita. A Joana está a fazer igual a mim”*.

A música constitui uma oportunidade para a criança relaxar, funciona como uma terapia para combater os excessos de energias.

No registo da lengalenga “Ana Rita pirolita” a Sofia registou tudo o que falava na lengalenga: *“Ana Rita velha peixe de bacalhau sapato partido velha sola”*

O almoço de natal foi a actividade eleita para a Sofia e serviu de auto – reflexão ” *porque veio o pai natal”* No restaurante da Daniela aprendi *“a comer com os meus amigos. Comi bacalhau batatas couves ovo aletria e água”* Ainda se pode observar no desenho da ficha de autoavaliação *“ os senhores que estavam a jogar o pai natal janela porta cadeiras e mesa eu ”*apontando para o sitio dos braços que não eram visíveis no desenho dela, ela disse *“os braços estão aqui”*.

Observando um registo *“Expressão musical”* onde a base da aula constituiu uma oportunidade para as crianças dançarem e por isso a Sofia a escolheu *“ porque dancei”*. Através de uma canção *“ Acorda acorda escova escova dentes bonitos sorrisos grandes adeus bichos malditos”* aprendi *“ Primeiro dizíamos todos acorda acorda e depois...”*

Na Área de Expressão e Comunicação nos domínios das expressões,

“ A dança como forma de ritmo produzido pelo corpo liga-se à expressão motora e permite que as crianças exprimam a forma como sentem a música, criem formas de movimento ou aprendam a movimentar-se, seguindo a música. A dança pode também apelar para o trabalho de grupo que se organiza com uma finalidade comum”(Ministério da Educação,1997,p. 64)

Também observando o registo de uma história inventada e criada pela Sofia, a qual ela fez questão de lhe atribuir um nome *“ A mulher perdida no monte”* e

justifica” porque vou ao monte com a minha avó eu apanho pinhas e avó apanha agulhas para fazer o ninho das galinhas”

E começa a história, Era uma vez ...” Uma mulher que foi ao monte buscar pinhas para meter no lume. Foi buscar lenha para aquecer os pés. O monte era muito grande e tinha árvores e folhas. Depois ela perdeu-se não encontrou o caminho. Foi procurar onde estava o caminho e não encontrou. O marido sabia que ela ia-se perder e foi atrás dela e encontrou-a no monte e vieram para casa”.

Observa-se um outro registo de uma aula de música. A Sofia depois de estar em contacto com os diversos instrumentos musicais e classificando-os verbalmente, retratou-os numa folha de papel. Em cada divisória da folha ela desenhava e ia identificando. Assim, registou: “guizos pauzinhos castanholas maracas reco-reco ferrinhos.”

Uma colagem de pequenos cartões, recortados, pintados e colados numa folha de papel branco, foi objecto de uma actividade livre a qual a Sofia seleccionou e auto avaliou. No seu trabalho pode-se observar o: “*céu sol ovelha árvore menina bochechas língua braços e pescoço*”. Aprendi: “*a fazer uma menina com bochechas uma língua um laço na cabeça para ela ficar mais bonita. A menina estava a dar de comer à ovelha. Eu pus a ovelha em cima da árvore porque eu não tinha espaço para pôr a ovelha*”.

O educador planeia situações de aprendizagem,

” O planeamento do ambiente educativo permite às crianças explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre pares, e também a possibilidade de interagir com outros adultos” (Idem, p.26)

Esta colagem teve duas opiniões favoráveis, manifestadas por amigas e deu aso a proceder-se a uma hetero-avaliação. Na ficha de hetero-avaliação constam as seguintes perguntas: actividade escolhida, porquê, o que aprendeste o que farias de diferente. Assim, “*A boneca era engraçada porque tinha pintinhas pretas e era amarela. Aprendi a fazer o céu e as nuvens com papel e cola. Fazia uma árvore e uma flor*” (Joana), “*O laçarote da Sofia era muito giro e colou papéis. Aprendi a colar o sol e as nuvens e a boca de papel. Nada*” (Estela).

A avaliação individual ou em grupo é uma actividade educativa e importante e serve de base para avaliação do educador. Assim, e segundo as Orientações

Curriculares do Ministério da Educação (1997,p.27) "A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte de planeamento".

Pois é, na articulação das diferentes Áreas de Conteúdo e através das interações sociais que a criança vai construindo o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem.

Da mesma forma, observa-se o registo da "*dobragem do vira-vento*". O registo que a Sofia fez após ter feito a dobragem. Voltou a fazer mais dois vira-ventos para integrar no seu registo, coloriu-os e após ter colado, desenhou uma "*menina que sou eu*" "*vento sol nuvens folha*". Na ficha de auto - avaliação ela diz "*aprendi a fazer o vira vento. Com um quadrado de papel dobrei cortei e pus uma pontinha de cola e coleí o papel e fiz um vira vento*" No registo da ficha de avaliação, a Sofia voltou a fazer a dobragem do vira-vento e desenhou uma "*menina vento*". Poder-se-á interpretar os procedimentos ocorridos durante esta actividade, através da visualização de duas fotos. Elas expressam sinais de envolvimento como alegria facial, olhar atento, postura corporal, etc (cf. Anexo 13).

Observa-se também num outro registo de um filme "*Sorrisos brilhantes*" que abrange as Áreas de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo, e representado pela Sofia através de um "*balão para voar para longe*" o "*Dr. Dentolas está a dizer tens que cuidar bem dos dentes*" e "*gostei da menina que estava a comer batatas fritas*" Ao reflectir sobre ele, diz "*aprendi a lavar os dentes não comer batatas fritas e os micróbios estragam os dentes*"

Este registo seleccionado e autoavaliado pela Sofia corresponde a uma aula de música. Serviu de motivação para mais um flipchart no quadro interactivo. A Sofia e as outras crianças ouviam uma música calma "*viagem ao pensamento*" com os olhos fechados. Neste período de tempo as crianças imaginavam um pensamento. De seguida, voltavam a ouvir a mesma música e registavam o seu pensamento através do desenho e da escrita, com a ajuda da educadora. A Sofia descreve o seu pensamento "*aprendi a fazer uma bicicleta a fechar os olhos e pensei que andava de bicicleta*".

No flipchart "*viagem ao pensamento*" (cf. Anexo 6) processa-se da mesma forma. Por sugestão da Sofia na altura que se planeava este trabalho, o

pensamento era escrito” *num balão para ninguém saber e ir para o céu*”. Accionando um botão da caixa das ferramentas do quadro interactivo aparecem nuvens, formando esse contexto. A educadora recorre a categorias, escritas em caixa de texto (quando accionada) tais como: Áreas de conteúdo e domínios que abrangem este flipchart; como se processa a actividade; objectivos; faixa etária para quem o flipchart se destina. Estão assinados pelas crianças e pela educadora, visto ser um trabalho planeado e construído em grupo e por conseguinte as crianças são co-autoras dos flipcharts. Estes flipcharts são desencadeadores de variadas situações de aprendizagem e reveladores de competências quer a nível de aprendizagens quer no manuseamento das potencialidades do quadro interactivo.

Uma evidência escolhida, também do domínio de expressão musical “gosto da música de xilofone” da Área de Expressão e Comunicação, “*aprendi a tocar xilofone. Com pauzinho seu já vi um xilofone a sério há muito tempo. O som não é parecido com os outros*”.

Para finalizar e ainda inserido nesta categoria os *símbolos* relativos ao meu copo, Sou responsável, Presença decorada à maneira da criança e com uma rima oferecida pela amiga Vanessa “*Sofia no espelho ria*” e uma *bolsa do cartão da bibliomóvel* decorada também pela Sofia.

Segue-se uma outra categoria denominada *Registos: orais e outros* sendo estes constituídos por uma rima com o nome da mãe “*Anabela bate na panela*” Na “*Participação dos pais e outros intervenientes*” pode-se observar um registo e uma foto (caminho intermediário rumo aos registos escritos) de uma actividade de exterior feita pela comunidade “*os Reis*”. As crianças dão as boas-vindas ao novo ano, e serve para a aprendizagem também passa por “Reconhecer laços de pertença social e cultural, respeitando outras culturas faz também parte do desenvolvimento da identidade” (Idem,p.54).

O envolvimento familiar desperta na criança um valor significativo no seu desenvolvimento. Os pais trazem experiências e conhecimentos diversificados e são sempre bem recebidos pelas crianças e educadora. Os currículos centrados na família encorajam e motivam pais e encarregados de educação a fazer parte da vida do jardim-de-infância dentro das possibilidades e limitações. São estratégias utilizadas nos *portfolios* que se vão tornando vulgarizadas A prova evidente manifestada pela mãe da Sofia, no dia 20/03/06 que foi ao

jardim-de-infância relatar a sua experiência de vida na fábrica onde trabalha (cf. Anexo 6).

Levou consigo todo o material necessário para fazer a sua apresentação incluindo revista de portas, máscaras e diferentes tipos de madeiras. Ao observar as fotos, vêem-se as crianças com ar atento e apreensivo virado para a mãe da Sofia. As crianças reagem à novidade e à magia.

A Sofia relatou o acontecimento desta forma” *gostei da história da porta. Corta-se uma árvore e depois tira-a casca da árvore e vai para serrar. As tábuas ficam rectângulos e vão para um tanque de água quente e depois de secar corta-se fininhas”.*

Também inclui nesta categoria certificados de participação no Carnaval e a folha do jornal comprovando a participação neste evento, certificado de presença no teatro – VIII Semana de teatro, organizado pelo clube de Teatro Escola E.B.2/3 do Búzio. O registo da peça de teatro “A Bela e o Monstro”

Existe também um artigo do jornal de uma visita do jardim de infância de Macinhata a um workshop temático - A feitura do pão, de enchidos e a importância de se comer fruta , inserido na feira gastronómica da cidade. As idas à piscinas Municipais num projecto da Câmara Municipal de Vale de Cambra “ ser um peixe”; também um registo à cidade de Aveiro com um passeio pela ria de moliceiro, visitas às salinas e à fábrica de cerâmica – Funceramic.

Outro aspecto a considerar e de grande importância para as crianças foi a participação activa do grupo folclórico do Jardim-de-infância de Macinhata na feira gastronómica da cidade, a convite da Câmara Municipal de Vale de Cambra. Poder-se-á desfolhar o boletim informativo, onde se encontra calendarizado o dia da actuação das crianças neste evento. Pela participação manifestada, consta também no *portfolio* da Sofia, uma fotocópia da carta enviada pela vereadora do pelouro da cultura Dra Célia Tavares em 20/06/2006,“ *...cumpre-me manifestar o meu apreço e agradecimento pela disponibilidade manifestada por V. Exas por abrilhantar mais um evento organizado pelo Município*”. Existe um registo “*Danças folclóricas*” onde a Sofia desenhou “*palco eu Juliana Mariana Joana Soraia*” e as pessoas que estão a ver” *minha mãe avó e a Sara*” (irmã).

O "livro dos amigos" aparece em primeira folha, o desenho da Sofia, depois "*Sofia gosto muito de ti beijinhos muitos abraços gosto muito de ti de brincar contigo*" (Joana); "*Sofia gosto muito de ti beijinhos que tenhas muitos amigos*" (Mara); "*Sofia gosto muito de ti beijinhos*" (Andreia); "*Sofia gosto muito de ti e parabéns beijinhos e abraços*" (Inês); "*Sofia que sejas muito feliz e que recebas muitas prendas*" (Mariana); "*Sofia muitos parabéns és a minha melhor amiga gosto muito de ti*" (Ema); "*Sofia eu gosto muito de ti e muitos parabéns*" (Estela); "*Sofia beijinhos muito gosta*" (Chen); "*Sofia parabéns os teus anos foram muito bonitos quero que sejas muito feliz*" (Beatriz)

As fotocópias dos flipcharts no *portfolio* de qualquer criança nomeadamente da Sofia, são uma pequena amostra do que foi este trabalho, num período de tempo que fizeram parte. Seria interessante e enriqueceria cada *portfolio* se fossem introduzidos todos os flipcharts, mas por razões económicas, não é possível reunir tais condições.

A categoria seguinte, *Outros trabalhos curriculares* são de certa forma também muito importantes no contexto do *portfolio*. Ao observar o "eclipse do Sol" aparece o sol e a lua sobrepostas "*o eclipse do sol*" "*sol lua*" separados. Aparece de seguida uma história "*Capuchinho vermelho*" onde a criança desenha o que para ela é mais significativo "*avozinha lobo capuchinho vermelho flores*". Ainda neste contexto, observa-se uma outra história "*laci e a boneca*". Observa-se os elementos que caracterizam a história "*casa laci mãe boneca tartaruga areia mar planta que dá espigas*".

Surgiu uma actividade no exterior da escola "*A desfolhada em casa da avó do Francisco*" a convite da tia e da avó com direito a lanche e a *serandeiro*, a Sofia desenhou a "*Joana desfolhar espigas cesto*".

Sabe-se que, o meio social envolvente,

"tem também influência, embora indirecta, na educação das crianças. (...) a abordagem sistémica e ecológica constitui, assim, uma perspectiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características e necessidades das crianças e adultos" (Idem, p. 36).

Aqui, também a Área de Formação Pessoal e Social integra todas as outras áreas de conteúdo. A forma como a criança se vê a si e se relaciona consigo e com os outros com o mundo implica um desenvolvimento de valores e atitudes atravessando as outras áreas e diferentes domínios.

O registo do *"doce de cabaça"* é feito por *"Eu Joana Mariana"* num *"tacho tampa do tacho colher de pau cabaça açúcar canela laranja"*. Faz uma observação *"é uma boneca que tenho na saia"*.

O registo *"bolo de chocolate e castanha"* integra-se nas Áreas de formação Pessoal e Social e Expressão e Comunicação, nos domínios de expressão dramática, plástica, linguagem e abordagem à escrita e matemática. Um dado acrescido, a Sofia pintou toda a folha de cor de laranja, e só depois fez a maioria dos desenhos explicativos: *"Joana banco tacho colher de pau água açúcar bicarbonato castanhas ovos sal leite chocolate"*. Para completar este registo e em sequência dele, fez um outro onde se observa as tendinhas na cidade para venda do bolo de castanha *"eu a vender o bolo e as pessoas a comprar"*.

Além das rimas, lengalengas e trava - linguas são formas lúdicas de explorar a linguagem. Torna-se um prazer em saber lidar com as palavras, tal como se no *"Rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia"* A Sofia não o registou seguindo esta sequência como se pode observar no registo, embora o pronuncie e correctamente.

Ao longo desta categoria pode-se observar muitos desenhos livres.

Muitas são as ocasiões de comunicação (domínio da linguagem oral e abordagem à escrita) e uma muito comum associada ao prazer que a criança tem, são as histórias inventadas ou reproduzidas. No registo *"A pequena bailarina cor-de-rosa"* descreve *"são cinco bailarinas vestidas com cores diferentes"*. A bailarina, vestida de cor de rosa é a maior.

Também no registo do colar em que se pode observar as cinco cores repetitivas que formam o colar, mais tarde construído num flipchart, no quadro interactivo, está plasmada a "seriação" do domínio da matemática.

A *Análise de Conteúdo do Portfolio* está preenchida e assinada por todos os intervenientes neste processo. A avaliação em triangulação (cf. Anexo 11) (educadora, criança e mãe da Sofia) foi realizada no dia 06/07/06, em que na grelha apresenta os seguintes critérios: *Aspectos gráficos – X (todas); Apresentação de trabalhos limpos- X (todas); Aceita e cumpre as regras de trabalho- X? (às vezes) (Educadora, criança); Leva as até ao fim – X; Propõe tarefas por sua iniciativa X; Executa-as bem sem ajuda - X; Coloca questões - X; Utiliza vocabulário adequado - X; Tem criatividade e imaginação na*

apresentação - X; Demonstra atenção (X) Mais ou menos (educadora); Observação da mãe: Gosta de fazer aquilo que entende. Não ouve as pessoas (Anabela)

O registo das ocorrências significativas, contém observações pontuais obedecendo a determinados itens: nome da criança, observadora, área de conteúdo, data, domínio, contexto de observação e ocorrências significativas.

- Interpretação do *portfolio* da Sofia

A Ana Sofia apresenta-se no início do seu *portfolio* “*mãe Anabela*”; “*meço 1,13cm*”; gostaria de ser “*como a minha mãe eu a cozinhar sou eu a trabalhar na vicaíma portas que a minha mãe faz*”. Ela não soube o nome completo da mãe mas em 26/06/06, já o registou no bilhete de identidade. Não vive, nem tem qualquer relacionamento com o pai mas soube dizer o seu primeiro nome “*Paulo*”.

A entrevista com a mãe, ela disse que a Sofia manifesta *interesse* “*por livros e gosta que lhe conte histórias e sabe responder às perguntas sobre a história*” “*comprei livros para ela escrever mas não gosta que a ensine. Gosta de explicar o que fez no desenho*”. *Gosta muito de puzzles, computador, andar de bicicleta e piscina*. Quanto ao comportamento face ao jardim-de-infância “*Ela quer vir gosta imenso de vir. Diz que tenho lá o meu trabalho tenho que ir*”. As expectativas para a sua filha “*Ser mais participativa, Relacionar-se com crianças com diferentes feitios, crescer*”

Em 06/07/06, na grelha da análise do *portfolio*, o terceiro item *aceita e cumpre as regras de trabalho* “*Gosta de fazer aquilo que entende. Não ouve as pessoas*” (Mãe da Sofia).

No decorrer da consulta do *portfolio* verificou-se que, os conteúdos do *portfolio* de avaliação foram recolhidos em contexto natural e no decorrer do dia a dia do jardim-de-infância, pois asseguraram uma relação estreita entre os conteúdos do currículo, as estratégias de ensino e os processos de avaliação.

Desfolhando o *portfolio*, o desenho de 27/10/05 a Sofia registou os ingredientes do bolo de castanha, para o dia de S. Martinho. Além de não se ter esquecido de nenhum, também desenhou-se a si e na sua saia “*um boneco igual ao da minha saia*”.

Também, em 06/11/05, do domínio da plástica utilizou pevides da cabaça conforme a sua imaginação e criatividade “*gosto de flor feita de pevides*”. Quando ela seleccionou este trabalho para ser auto-avaliado, reflectiu “*com a mão tirei as pevides a uma cabaça. Cortei- a e metia-a no tacho. Comi um bocadinho com açúcar e sem açúcar. Gostei com açúcar porque estava docinho. Dentro do tacho a cabaça pau de canela laranja casca aos bocadinhos açúcar. Gostei mais da papa de cabaça*”. No momento de reflexão “... as crianças explicam e descrevem a outras aquilo que fizeram e/ou aprenderam no decurso da actividade”(Iram Siraj – Blatchford, 2004,p.38).

Na avaliação alternativa foi destacado o desenvolvimento e a aprendizagem, foram valorizados as capacidades e competências da criança que está a “aprender a aprender” de uma forma experimental e suportada nas suas evidências e ligada ao processo ensino aprendizagem. Centrou-se nas aprendizagens significativas, e realizou-se em todos os contextos de vida da criança e tornou-se colaborativa entre educadores, crianças, pais e outros profissionais (Puckett e Black, 1994).

Continuando a interpretação dos dados desta pesquisa realizada aos processos de construção dos *portfolios*, revelaram procedimentos diferenciados (selecção, reflexão) na aprendizagem enquanto construção do conhecimento. Comungando da opinião de Santos (1997), “os alunos têm de exercitar a tarefa de pensar. (...) os alunos devem reflectir sobre o seu conhecimento, sobre a sua acção e desempenho, pois estes revelam evidências sobre as suas dificuldades e, por conseguinte, têm um papel fundamental na identificação de processos com vista à sua minimização” (*apud* António Moreira e Alexandra Nunes, 2005,p.58).

A participação da criança na selecção e organização dos conteúdos para o *portfolio*, deve ser ajudado pelas educadoras de infância implicadas no processo, para elas serem capaz de avaliar os aspectos do seu trabalho que estão bem realizados e os aspectos que podem ser ainda melhorados. (Potter, 1999)

Constatamos que, nas auto-avaliações das aulas de música, domínio das expressões musical, motora e matemática, estiveram sempre presentes aspectos como a dança, a música “*sou eu a dançar com as mãos na boca a,a,a para a esquerda e para a direita*” e na outra, “*porque dancei*”.

que, ela revelou sempre o seu gosto pela música, num outro registo posterior de instrumentos musicais, onde classificou-os verbalmente após os ter desenhado, “A expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base sobre os diversos aspectos que caracterizam os sons...” (Ministério da Educação, 1997,p. 64).

E ainda, no domínio de expressão musical, um outro registo seleccionado e avaliado pela Sofia serviu para construir um flipchart *Viagem ao pensamento*, no Quadro Interactivo. Como foi referido atrás, a Sofia e as outras crianças criaram um pensamento. Este, foi registado por desenho e pela escrita (educadora). A Sofia descreveu – o “*aprendi a fazer uma bicicleta a fechar os olhos e pensei que andava de bicicleta*”.

Como foi referido na identificação, pela Sofia “*queria ser como a mãe*” e no registo das “*Danças folclóricas*” ela desenhou “*mãe avó e a Sara*” (irmã). Constatou-se mais uma vez, no registo narrativo de uma história inventada onde ela protagoniza o ambiente familiar, desta vez relacionado com a avó materna. A história de sua autoria cujo título deu “*A mulher perdida no monte*” e explica o motivo “*porque vou ao monte com a minha avó eu apanho pinhas e avó apanha agulhas para fazer o ninho das galinhas*. Na opinião de Iram Siraj – Blatchford, (2004, p.79) “Quando relatam experiências, as crianças podem aprender a organizar os seus pensamentos, a sequência dos acontecimentos e a adaptar os seus contributos a uma audiência”.

Verificou-se ainda que, a Sofia manifestou nas suas brincadeiras, “*andar de bicicleta*” “*...vou ao monte com a minha avó...*” oportunidades que ela explorou livremente e as reflectiu nas suas evidências de forma criativa, “A criatividade é importante por si só e também porque encoraja o desenvolvimento da criança como um todo, ao promover a aprendizagem ao longo do currículo. A criatividade faz parte de todas as áreas disciplinares”(Ibidem).

A forma como se expressou nas actividades plásticas, inseridas no conteúdo do seu *portfolio*, nomeadamente no desenho, estes apresentam-se muito coloridos com certo rigor e manifesta ideias muito claras,

“... são de iniciativa da criança que exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu. Tornam-se situações educativas quando implicam um forte envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e de realizar um trabalho que considera acabado” (Idem, p. 61).

Constatamos também, com uma colagem de pequenos cartões, cortados e coloridos por ela em que fez uma montagem (colagem) previamente planeada *“a fazer uma menina com bochechas uma língua um laço na cabeça para ela ficar mais bonita. A menina estava a dar de comer à ovelha. Eu pus a ovelha em cima da árvore porque eu não tinha espaço para pôr a ovelha”*. Esta actividade possibilitou avaliação de duas amigas – hetero-avaliação, *“A boneca era engraçada porque tinha pintinhas pretas e era amarela. Aprendi a fazer o céu e as nuvens com papel e cola. Fazia uma árvore e uma flor”*(Joana); *“O laçarote da Sofia era muito giro e colou papéis. Aprendi a colar o sol e as nuvens e a boca de papel”* (Estela).

E prosseguindo, foi realizada uma dobragem (construção de um vira vento) do domínio da matemática e de expressão plástica *com um quadrado de papel dobrei cortei e pus uma pontinha de cola e coleí o papel e fiz um vira vento”* e quem pegou foi a *“menina vento”* que a Sofia posteriormente desenhcou na ficha de avaliação.

Em 14/4/06, os instrumentos musicais voltam, de novo a ser a actividade particularmente escolhida, e como tal o registo seleccionado para reflectir sobre ele, foi o desenho de um xilofone” *porque gosta da música do xilofone. Aprendi a tocar xilofone. Com pauzinhos eu já vi um xilofone a sério há muito tempo. O som não é parecido com os outros sons”*.

Foram muitas as oportunidades para obter informações “ Explore formas de descobrir as ideias das crianças através de conversas, perguntas, observação dos seus desenhos, das suas acções e encorajando-as a tornarem estas ideias explícitas”. (Russel, 1989, *apud* Idem, p.80)

O xilofone, foi registado no quadro interactivo, pela Sofia, como também outros instrumentos musicais escolhidos pelas crianças. Assim, construiu-se mais um flipchart, do domínio musical para identificação dos sons respectivos.

A timidez manifestada pela Sofia, nos trabalhos de grupo, foi verificada também nos registos orais. Pode-se constatar através de um único trabalho e este concebido e reflectido enquanto fazia um desenho. Foi uma rima para a mãe *“Anabela bate na panela”*

No dia 20/03/06, as crianças do jardim-de-infância foram visitadas pela mãe da Sofia, com o objectivo de passar o testemunho relativamente à sua experiência

de vida da fábrica onde trabalha. Confrontando esta situação em grupo com a situação anterior, notou-se grande participação da Sofia como revelaram as fotos e segundo ela “*gostei da história da porta. Corta-se uma árvore e depois tira a casca da árvore e vai serrar. As tábuas ficam rectângulas e vão para um tanque de água quente e depois de secar corta-se fininha*” .

Existiu a colaboração de alguns dos pais, aqui já referenciadas, e de outros membros da comunidade educativa,

“... poderão eventualmente, participarem em situações educativas planeadas pelo educador para o grupo, vindo contar uma história, falar da sua profissão, colaborar em visitas e passeios, etc”. (...) o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem (Ministério da Educação, 1997,p.45).

Assim, este capítulo, *Apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos* no estudo de caso, revelaram indicadores capazes de acreditarmos cada vez mais no uso do *portfolio* como uma estratégia de avaliação alternativa que permitiu documentar particularidades e especificidades em cada caso, como se veio a verificar. A atenção foi direccionada para o que a criança faz e sabe numa perspectiva individualizada de apoiar e suportar o seu desenvolvimento e aprendizagem. Permitiu mostrar á criança, à educadora e aos pais o desenvolvimento de um processo de avaliação consistente através da concepção e desenvolvimento do currículo e das aprendizagens e projectos curriculares ajustados ás crianças do seu grupo. Considero sem dúvida, uma estratégia de avaliação efectuada no contexto natural das actividades do dia a dia e capaz de respeitar a individualidade e a diversidade de cada criança (Martin, 1999). Tudo isto, só foi possível com a quantidade e a diversidade de informação existente em cada *portfolio* possibilitando a comparação de diversas evidências e manifestações do desenvolvimento e da aprendizagem actuais com outras anteriores da mesma criança.

Capítulo 5 – Apresentação, análise e interpretação dos dados da Oficina de Formação

5.1. Enquadramento da formação

Diversos factores educacionais e sociais contribuíram para aumentar e renovar o interesse pela avaliação na educação pré-escolar transformando-a numa questão fulcral da educação da criança. Provoca então, uma maior responsabilização dos profissionais da educação e surge um novo e diferente olhar sobre a avaliação.

As Orientações Curriculares, publicadas pelo Ministério da Educação no ano 1997, começam por definir linhas orientadoras para os educadores de infância promovendo uma organização intencional e estruturada do ambiente educativo, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

A avaliação formativa é a “ principal modalidade de avaliação na estrutura curricular do ensino básico e secundário” (M.E.1990, p.3.3.1). Esta modalidade de avaliação tem” carácter sistemático, positivo e contínuo”(M.E., 1990,p.3 3.2) dirigindo-se aos alunos, professores e encarregados de educação.

A acção de formação, *Portfolio em Educação Pré-escolar* surgiu de preocupações de um grupo de educadoras de infância que ao reflectirem sobre a sua prática pedagógica constataram falhas e constrangimentos a nível de uma efectiva e real avaliação. A formação, também veio proporcionar a capacidade de enfrentar situações novas, ou seja, outras formas de avaliar. A metodologia desenvolvida na formação integra-se no âmbito dos paradigmas de investigação de natureza qualitativa, estando subjacente ao seu desenvolvimento uma intenção de analisar e discutir os problemas, bem como o empenho na procura de soluções mais adequadas para os ultrapassar. Assim, como estratégia facilitadora da formação reflexiva que, os formandos a par da formadora foram construindo e partilhando saberes de uma forma progressiva. E como refere Alarcão (1993, p.91) “formar é formar-se” o formador também tem a tarefa de supervisionar do qual “ ... requer procedimentos de vigilância sistemática no sentido de actuar de forma autocrítica e cientificamente actualizada, que possa favorecer o

desenvolvimento individual, grupal e social dos vários intervenientes na formação” (Ibidem).

A amostra apresentada abarcou 10 docentes do pré-escolar, sendo a totalidade de 11 educadoras de infância. Houve uma desistência por razões pessoais. Esta equipa pertence ao Agrupamento Vertical de Escolas Búzio. Os critérios estabelecidos partiram da parte das formandas visto já há muito tempo, sentirem necessidade de participarem numa formação desta natureza - avaliação em educação de infância (informação recolhida comprovada em documentos abaixo)

Procurando obter uma informação mais aprofundada do tema em estudo recorreu-se a informação diversificada, de natureza qualitativa e também quantitativa, de forma a encontrar dados que viessem a permitir caracterizar, a projecção ao nível de profissionais de educação de infância por uma avaliação adequada a uma faixa etária, alternativa e autêntica capaz de lhe reconhecer identidade, acarretando assim, com possíveis questões e dificuldades, problemática que a transcende mas que ajuda a explicá-la, em termos das concepções de formação e de supervisão de profissionais de educação de infância.

A recolha de informação refere-se ao período de Fevereiro a Maio do ano lectivo 2005/06 com sessões presenciais e de trabalho contextualizado (jardim de infância) com o objectivo de saber construir um *portfolio*, material que serviu para avaliarem as formandas (cf. Anexo10) e reflectir sobre as mudanças que ocorreram nos respectivos jardins-de-infância de que são responsáveis.

Foi na modalidade de Oficina de Formação que formador e formandos e num espírito colaborativo procuravam o mesmo rumo: “...construção colaborativa de saberes, que potenciase a melhoria dos processos de formação na prática pedagógica” (Ibidem).

Para a interpretação das informações (cf. Anexo 15) apresentam-se exemplos de transcrições que pretendem ser submetidas a uma análise de conteúdo. São procedimentos sustentados por muitos autores como Zabalza (1991, p.20), que afirma que “nenhuma investigação se faz desde um vazio doutrinal ou sem pré concepções da realidade que procuramos estudar”.

Através de leitura das informações disponíveis (avaliação final no âmbito da oficina de formação, de uma ou outra reflexão pessoal e de umas perguntas abertas inseridas na avaliação externa) usaram-se as seguintes categorias:

- *Referência ao interesse manifestado pelas educadoras de infância para as mudanças na compreensão do conceito de avaliação em educação de infância* a forma como manifestaram o desejo em querer implementar uma forma alternativa de avaliação em educação de infância;

_ *Questões e dificuldades ao longo do processo* – Estas, detectadas na implementação de práticas no âmbito desta nova compreensão da avaliação;

-- *Apreciação do processo de formação* – as referências que revelam a forma como as educadoras perceberam e vivenciaram o processo de formação;

5.2. Análise de conteúdo dos documentos dos formandos

Relativamente ao interesse manifestado pelas educadoras de infância para as mudanças na compreensão do conceito de avaliação em educação de infância

As informações recolhidas permitem reflectir sobre as questões e fazer uma análise interpretativa positiva. Está patente um grau elevado de motivação e empenho dos educadores de infância, de forma a desenvolver as suas competências profissionais e assim melhorar o processo ensino/aprendizagem. Na linha de Piaget, Vygotsky, Bruner e Bronfenbrenner, a educação de infância é vista numa perspectiva construtivista e ecológica. A reflexão integradora segundo os mesmos autores advém de

“os seus pressupostos teóricos permitirem estabelecer um fio orientador que, numa dimensão de complementaridade e de integração globalizante, repõe coerência na complexidade dos processos de ensino-aprendizagem, quer ao nível do processo de intervenção dos futuros educadores, enquanto formadores, quer em relação ao seu próprio processo de formação, enquanto formandos”(Idália Sá - Chaves, 2000,p.72).

Deste modo, os educadores fundamentam e contextualizam processos e estratégias de formação promovendo a partilha e a colaboração quer a nível pessoal quer a nível profissional. A formação constitui uma oportunidade para os educadores procurarem respostas para questões com que se deparam. A vontade de querer aprender a construir um *portfolio* e a oportunidade de conhecer novos procedimentos no âmbito de avaliação foram motivos para

estes educadores aceitarem o desafio como é documentado aqui por testemunhos.

Nesta sequência os educadores sentem um reconhecimento do papel activo e dinâmico da pessoa na construção do seu próprio conhecimento e desenvolvimento,

“Já há muito tempo, que ouvia falar de portfolios, desde que tirei o Complemento em Educação de Infância. Algo ficou no ar, mas pouco sabia, pois não tinha sido orientada para isso.

A curiosidade fez com que lê-se alguns livros sobre este assunto, e que me ia interessando, cada vez mais, mas daí a pô-lo em prática, ia uma longa distância (Edu CI, Relatório final Oficina de Formação).

“ - Porque queria aprender a organizar um portfolio

- Para aprofundar o conceito de avaliação no jardim-de-infância

- Para partilhar com as colegas certas experiências e estratégias

(...) A minha intencionalidade – No próximo ano lectivo tenciono construir portfolios com um grupo de crianças” (Educ FM, Relatório final Oficina de Formação).

“Inscrevi-me nesta acção de formação “Portfolios na Educação Prè-Escolar”, porque quero aprofundar o conceito de avaliação em Educação de Infância e como tal utilizar os Portfolios como uma forma inovadora de avaliação” (Edu C, Relatório final – Oficina de Formação).

“Sou educador de infância há vários anos e esperava uma oportunidade para poder participar numa acção sobre a avaliação em educação do pré-escolar por ser um aspecto de grande importância em todo o processo ensino-aprendizagem” (Edu T, Relatório final – Oficina de Formação).

“Foram várias as razões que me levaram a participar nesta acção de formação apesar de trabalhar há mais de trinta anos. Há muito tempo que ouvia falar, com certo entusiasmo, em portefólio, despertando a minha curiosidade e a minha vontade de inovar processos de aprendizagem.

Fui perguntando aqui e ali, mas achei que sem um suporte teórico seria impossível implantar na minha prática educativa este precioso instrumento de trabalho e avaliação. Encontrei um livro que abordava o assunto, mas era inadequado para o pré-escolar (Edu F, Relatório final – Oficina de Formação).

“Os motivos que me levaram à frequência desta Acção de Formação foram:

1- apesar de já ter conhecimento da existência de um instrumento de avaliação o portfólio que valorizava a prática pedagógica no jardim de infância não possuía bases teóricas nem práticas para o poder pôr em prática (Edu V, Relatório final - Oficina de Formação).

“ Longe de mim pensar que me iria ser dada a oportunidade de aprender mais...o que é certo é que ela surgiu: a agora Formadora Maria Fernanda Alves ia tornar essa possibilidade em realidade, a paixão com que Ela falava de investigação, de saber mais, de procurar mais, de envolver cada vez mais as crianças, pais e educadores no seu processo de desenvolvimento/aprendizagem, de reflectir, recriar, inovar não podia de modo algum deixar-me indiferente, não podia perder esta oportunidade Foi assim que despertou de novo em mim aquela vontade de ir mais além, de não permitir que o desânimo condicione a necessidade de evoluir, de continuar vivo esse processo de formação inacabado que iniciei quando entrei no Curso de Educação de Infância...” (Edu A, Relatório final - Oficina de Formação).

- Questões e dificuldades sentidas pelas formandas ao longo do processo

Muitas foram as questões e dificuldades apresentadas e identificadas pelas educadoras e maioritariamente em torno da observação: como e quando observar para posteriormente registar (actividade pouco praticada no jardim de infância),

“ ...Os desafios que tínhamos que desenvolver, relativamente as competências, nomeadamente competências de observar, registar e compreender documentar, planificar, informar e comunicar com os pais, outros educadores e outros profissionais. (...)

Uma das maneiras de observação e registos das crianças feita na prática do nosso quotidiano. O diário de bordo ou diário de aprendizagem em que

podemos realizar observar a qualquer momento e registá-los para não nos esquecermos (Edu CI, Relatório final – Oficina de Formação).

E numa reflexão pessoal que a educadora expressa:

“Observar e registar as aprendizagens das crianças, as suas dificuldades, progressões e necessidades faço-o no diário de bordo, isto é, num pequeno caderno de bolso, fácil de aceder, onde registo facilmente as observações. Sem dúvida que, sinto muita dificuldade na sua prática, mas com o tempo vou tornando um hábito mais fácil e rotineiro” (Edu J, Reflexão pessoal).

Em contexto de formação muitas das formandas realçaram o quanto é difícil fazer uma avaliação mais sistemática com o *portfolio* tendo um número elevado de crianças por sala, com dificuldades em observar e registar enquanto orientavam as actividades. Atendendo à falta de experiência e de forma a contornar a situação, propuseram que de início iam limitar a realização do *portfolio* a um grupo mais restrito, à faixa etária de 5 anos para gradualmente implementarem este instrumento de avaliação,

“ (...) Porque esta Acção de Formação vinha ao encontro de uma dificuldade que todos os anos sentia ao realizar a avaliação das crianças. Avaliar sim mas como, com que instrumentos e em que momentos.

Penso que esta acção ficou em aberto muito há ainda para explorar, reformular e testar para maior enriquecimento deste instrumento já de si tão interessante. Verifiquei que a prática do Portfolio é extremamente exigente com o educador pois coloca-o constantemente em observação, reflexão e registo para que seja possível a sua concretização com grupos heterogéneos e numerosos (25 crianças) a prática deste instrumento é quase impossível, só com grupos pequenos é possível pô-lo em prática. Isto foi o que senti ao realizar um portfolio de uma criança no período de três meses” (Edu V, Relatório final - Oficina de Formação).

“Com certeza que tive dificuldades em me adaptar, pois encontrávamo-nos a meio de um ano lectivo, com um grupo bastante grande (22 crianças) e com uma sala pouco espaçosa. A maior dificuldade que senti foi em conseguir

registar as apreciações das crianças nos seus trabalhos, pois este processo leva muito tempo” (Edu Mn, Relatório final – Oficina de Formação).

Os condicionalismos existentes abordados foram o tempo em que iniciou a formação e conseqüentemente a não adequação, no início do ano lectivo dos conteúdos programáticos em contexto educativo com o devido prejuízo:

“O período de tempo em que decorreu esta acção de formação revelou-se exíguo para a elaboração do portfolio que realizei de uma criança, o que resultou num processo/produto algo incompleto” (Edu J, Relatório final - Oficina de Formação).

*“ Dado que a acção teve início numa altura em que o ano lectivo já há muito se desenrolava, foi para mim um pouco difícil transpor para a prática tudo o que apreendi, senti também alguma dificuldade no envolvimento da criança...
(...) Convinha ser colocada em primeiro lugar e se possível para todo o ano lectivo, pois sem estes factores será difícil desenvolver um trabalho sério, sequencial, gradual, com sentido... “(Edu A, Relatório final - Oficina de Formação).*

“Confesso que no início da acção entusiasmei-me muito, quis logo pôr os portfolios a funcionar na minha sala, mas com o tempo, também descobri que afinal não era assim tão fácil como havia pensado” (Edu Cl, Relatório final - Oficina de Formação).

- Apreciação do processo formação:

Um processo de formação cooperada para a realização de um *portfolio* de avaliação;

Este conjunto de circunstâncias concorre para a criação de um clima partilhado de vivências profissionais que favorece o processo de aprendizagem cooperada. A procura conjunta de estratégias adequadas num clima de boa relação interpessoal é mais que evidente nas formandas o que beneficia a partilha de experiências, de dúvidas e de saberes num ambiente sadio, tranquilo, seguro contribuindo para favorecer o sentimento de realização profissional de todas as formandas, como refere a educadora J:

“O grupo de formandas era constituído por Educadoras de Infância, criando-se um ambiente sadio, cooperativo e interessante entre todos os formandos e entre estes e a formadora. De salientar o empenho e interesse demonstrados pela generalidade dos formandos, qualidades que associados às competências técnicas e humanas da formadora, permitiram que a maioria dos intervenientes se sentissem enriquecidos nas suas qualificações profissionais e humanas. O intercâmbio de experiências vividas nos diversos Jardins-de-infância a que os formandos pertencem, foi também um factor positivo a ter em conta nesta acção de formação” (Edu J, Relatório final - Oficina de Formação).

O processo experimental de realização do *portfolio* - O processo inicia-se com uma observação mais atenta às crianças com o objectivo de recolher informações que pudessem ajudar a conceber uma estrutura para o *portfolio* - reflexão pessoal de uma educadora,

“Inicialmente comecei por observar a criança com quem iria realizar o portfolio. Tive o cuidado de observar segundo vários parâmetros: a linguagem, a parte motora, a sua postura na sala, o relacionamento com outras crianças, tendo em conta a idade e a sua cultura familiar” (Edu F, Reflexão pessoal).

A recolha de informação do conhecimento da cada criança, o conhecimento do desenvolvimento e o conhecimento da diversidade, ou seja a bagagem cultural e social da criança,

“Através do portfolio a criança é constantemente solicitada a tomar consciência das suas capacidades e competências (o que já sabe) e a identificar as suas limitações (o que precisa de saber) para, a partir daí, definir metas para o futuro(o que quer vir a saber). Esta auto-regulação e auto- avaliação tornam a criança na primeira responsável pela sua aprendizagem e ajudam-na a aprender a aprender.(...) O portfolio deve ser (...) um instrumento ao serviço do processo ensino-aprendizagem, pessoal e único de cada aluno distanciando-se da concepção da avaliação tradicional (Edu J, Relatório final - Oficina de Formação).

E segundo a visão de uma formanda,

“...O portfolio é um instrumento que permite um conhecimento da criança e da sua evolução constituindo um dos fundamentos de diferenciação pedagógica que parte do que a criança sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas competências” (Edu V, Relatório final - Oficina de Formação).

Os encontros com os pais ajudam a conhecer melhor a criança para além do seu envolvimento neste processo. Assim, os *portfolios* sustentam o desenvolvimento de currículos centrados nas famílias e oferecem múltiplas maneiras de participarem do crescimento e do desenvolvimento da criança.

A sensibilização dos pais era um factor importante na avaliação do *portfolio*. Era fundamental que os pais fossem sensíveis ao desenvolvimento dos filhos, isto é, acompanhassem o trabalho que se estava a realizar no jardim-de-infância,

“ (...) Permite um maior envolvimento familiar, troca de informações entre o educador e os pais para melhor compreender as suas características, dificuldades, interesses, capacidades, seu contexto familiar, recolhendo desta forma elementos para ir corrigindo e adequando o processo educativo à evolução e necessidades das crianças (Edu J, Relatório final - Oficina de Formação).

“ ...E poder mostrar a qualquer momento o desenvolvimento de uma criança, e podê-lo partilhar com os pais e encarregados de educação. Havendo assim uma relação família escola, fazendo parte importante do sistema global de avaliação e de envolvimento familiar, por outro lado garante que o professor, os pais e a criança tenham a oportunidade de discutir o desenvolvimento total da criança, diversas vezes por ano, sem interrupção”(Educ CI, Relatório Final - Oficina de Formação).

A criança começa por reflectir sobre o seu trabalho e seus objectivos de aprendizagem. As amostras desses trabalhos representam o eixo principal desse material. Por isso, cada criança seleccionará as amostras ou evidências a fim de serem por si avaliadas através de auto-reflexões e registos narrativos

“ A auto-avaliação feita pelas crianças dos seus trabalhos, leva-os a falar deles e desafia-las a pensar como podiam melhorá-los, desenvolvendo mais as suas capacidades” (Edu CI, Relatório final - Oficina de Formação).

Também, no desenrolar da formação houve muito espírito de colaboração. Pode-se ler neste excerto do relatório final realizado em Oficina e que documenta a valorização da formação em colaboração com outros profissionais e com a formadora, no decurso do processo de formação em contexto,

“Através da salutar partilha de experiências, do levar para a prática para testar, validar fomos levadas a reavaliar a nossa prática, a relembrar e consolidar novos e antigos conceitos... a reflectir em grupo, mas num grupo especial, profissionais de educação de infância, pilares basilares da sociedade que juntos fomos.... Foi assim por tudo enriquecedora esta formação, não só pelos conceitos científicos, mas pela partilha, pela reflexão, pelas interpelações que encontravam resposta, pela mensagem de entusiasmo, pelo espicaçar de vontades para reflectir, analisar, interpelar”

(...) Foi o meu ponto de partida para despertar para uma faceta que se encontrava adormecida...investigar!

Foi enriquecedora esta formação, despertou-me os sentidos, fez-me valorizar mais ainda pequenas coisas que por vezes porque não registamos perdemos e não validamos... (Edu A, Relatório final – Oficina de Formação).

Um *portfolio* é um instrumento de avaliação formativa e, mesmo sendo de realização experimental, nesta fase constituiu uma oportunidade para, em conjunto constituírem saberes, instrumentos e materiais e reflectirem sobre os mesmos.

Planificar intervir e reflectir em equipa sem esquecer a participação das crianças e dos pais são elementos presentes expresso no relatório da educadora,

“Considero que esta acção foi uma mais valia para a minha vida profissional na medida em que pude aprofundar o conceito de avaliação, que é fundamental em Educação de Infância e pôr em prática o Portfolio como um instrumento de avaliação formativa que envolveu um trabalho de conjunto entre educador,

aluna e pais. O trabalho com portfólios não se reduziu a um mera compilação de trabalhos efectuados, foi fundamental o envolvimento da aluna na escolha dos trabalhos e respectiva fundamentação. (...) Despertou-me, também para uma observação metódica da criança a qual nos fornece informações e evidências fundamentais que ajudam o educador a reajustar pontualmente estratégias e interesses. (...) A formadora seguiu uma metodologia adequada e promoveu a dinâmica do grupo e a criação de espaços de acção e de reflexão. (...) Sendo assim, para o próximo ano lectivo espero utilizar este instrumento de trabalho” (Edu C, Relatório final – Oficina de Formação).

“ Quando chegava à quarta-feira, que era o dia da acção de formação, lá ia ficando com mais uma luzinha (...) A formadora, também ajudou muito, com todo o seu entusiasmo que tem pela sua vida profissional, e contagiava-me. Aprendi mais uma vez que cada dia a nossa profissão é muito valiosa. É uma partilha (criança, educadora pais e toda a comunidade educativa). Fui-me entusiasmando cada vez mais (...) Agora espero aplicar tudo o que aprendi na minha vida profissional, e sempre que tenha oportunidade aperfeiçoá-la cada vez mais”. O grupo de formandos não era muito elevado o que facilitou um melhor funcionamento, e as colegas mostravam muito interesse sobre o tema. Por isso, fui assídua para não perder nada...

Espero, não ficar por aqui, e desenvolver cada vez, mais os meus conhecimentos em portfólios, pois o “ bichinho” desenvolveu-se ainda mais na minha cabeça” (Edu CI, Relatório final – Oficina de Formação).

“ No decorrer desta acção fiz parte de um grupo de trabalho com quem partilhei experiências e que procurou dar algumas respostas para fomentar a qualidade das aprendizagens no pré - escolar...

(...) Quero deixar aqui expressa a minha vontade de introduzir no próximo ano lectivo este valioso e inovador instrumento de avaliação e que assumo continuar a investigar e pesquisar sobre o tema”(Edu F, Relatório final – Oficina de Formação).

As possibilidades que um processo colaborativo contém, são importantes pois constituem o fundamento da tomada de decisões de organizar *portfolios* com as crianças,

“A frequência desta acção permitiu-me desenvolver competências que me auxiliaram na estruturação e avaliação da minha acção educativa e consciencializou-me que o Portfolio como um instrumento que amplia e diversifica a formação da criança pois estimula o pensamento reflexivo, a competência na organização, na tomada de decisão e na capacidade de auto-avaliação. (...) Deu-me uma nova perspectiva da minha acção educativa, instigando-me a pô-la em prática no próximo ano lectivo. Toda a Acção de Formação foi um trabalho partilhado, questionado e reformulado com a formadora sempre aberta a novas propostas” (Edu V, Relatório final - Oficina de Formação).

O *portfolio* incluía alguns instrumentos que tornavam possível documentar e registar a planificação e a avaliação realizada por crianças,

“ Em conjunto com a formadora elaboraram-se alguns instrumentos de avaliação, os quais foram analisados, discutidos e aprovados em saudável consenso” (Edu J, Relatório Final Oficina de Formação).

“ Reformulamos o método de registos das ocorrências significativas, tentando simplificar o registo das mesmas.

Valorizar cada vez mais os sinais de envolvimento bem como o tempo de espera e a importância que o mesmo tem para o desenvolvimento da confiança e da auto-estima da criança” (Reflexão pessoal da Educ A).

“ Ajuda a educadora a estruturar uma observação mais metódica e sistemática da criança, permite-lhe adequar a planificação de um currículo a cada criança e a um grupo em geral, conforme as suas necessidades e interesses, auxilia-a a uma melhor reflexão e interpretação dos dados obtidos e “ empurra-a” a partilhar práticas, experiências, opções, metodologias baseadas em conhecimentos teóricos e práticos adquiridos” (Edu F, Relatório Final Oficina de Formação).

“No próximo ano lectivo tenciono construir portfolios com um grupo de crianças. (...) A Formadora conseguiu atingir os objectivos pois chegando ao fim da Acção fiquei esclarecida sobre o que é um portfolio e como construí-lo, em que consiste a avaliação no Jardim-de-infância e tomei conhecimento de novos formatos de observações e registos” (Edu FM, Relatório final - Oficina de Formação).

A formação de educadores de infância consistiu em 30 horas presenciais. A formadora tem um lugar de referência aos olhos de uma formanda,

“(...) a formadora começou por fornecer alguma bibliografia e informação escrita sobre portfolios. Tendo como referencia a sua experiência a este nível levou-nos a reflectir sobre o nosso trabalho, alertou para a importância da observação e registos, conduziu-nos à organização e construção de um portfolio. Deste modo fui aplicando na prática os conhecimentos adquiridos ao longo da formação elaborando um portfolio com trabalhos e registos de uma criança.

Foi constante a troca de informação, dúvidas, possibilidades de melhoria, experiências, entre formanda e formadora” (Edu T, Relatório final - Oficina de Formação).

“O meu diário. Ver os portfolios que a formadora trouxe” (Reflexão pessoal Educ F).

As sessões não presenciais consistiam em organizar um portfolio de carácter experimental realizado em contexto de sala com o propósito de estabelecer a ligação da teoria com a prática,

“Depois às quartas-feiras, levávamos os portfolios e íamos esclarecendo as nossas dúvidas, fomos fazendo isto por etapas. Nas nossas salas íamos desenvolvendo o trabalho que aprendíamos, e pondo-o em prática, na acção de formação íamos tirando dúvidas e partilhávamos experiências” (Edu CI, Relatório final - Oficina de Formação).

O Dr. Paulo Jorge Martins Moreira, consultor de formação, após ter analisado o relatório final da formadora emite o seu parecer (cf. Anexo 14):

“ (...) Verifica-se que a principal preocupação, consequência de uma necessidade manifestada pelos Educadores de Infância, se prende com a avaliação dos alunos a frequentar a Educação Pré-escolar. O curso pretende dotar os formandos de competências para utilizar um instrumento pedagógico, o Portfolio, com fins avaliativos. O recurso a este instrumento reveste-se de algumas vantagens intrínsecas que em muito podem ajudar os Educadores de Infância a proceder a uma tarefa – a avaliação (...) se revela um aspecto essencial em qualquer processo de ensino/aprendizagem. Esta aprendizagem advém do facto de aquela permitir caracterizar os conhecimentos adquiridos e orientar a planificação da aprendizagem de novas competências.

(...) A avaliação, prevista como uma fase de elaboração de um Portfolio, deve por isso ser um aspecto da maior importância, tornando assim este instrumento pedagógico um potente recurso para ser utilizado, não só, mas também, na Educação Pré-escolar. Por outro lado, a colecção estruturada dos trabalhos mais significativos constituiu uma fonte de motivação para o aluno, no sentido em que também este pode acompanhar o seu processo de aprendizagem e verificar os progressos feitos por áreas/domínios do saber.

(...) No relatório da formadora, considero que as metodologias adoptadas foram as adequadas. A formadora teve a preocupação de dinamizar as sessões no sentido de as presenciais servirem de suporte às de trabalho autónomo. Na realidade, presencialmente o grupo trabalhou os conteúdos previstos, e nas não presenciais procedeu à aplicação desses conteúdos, operacionalizados na concepção, ainda que de forma experimental, de um Portfolio de um dos seus alunos.

A materialização dos conteúdos abordados promove inevitavelmente uma mudança de atitude e procedimentos profissionais por parte dos formandos, assim como os dinamiza para a procura de informação complementar, numa dinâmica de investigação – acção. A formadora promoveu também, no final do curso, uma apresentação individual dos trabalhos ao colectivo de formandos. Este procedimento, pedagogicamente positivo, permitiu a partilha de trabalhos e procedimentos entre o grupo.

(...) Pela análise que fiz dos trabalhos desenvolvidos, constato que os formandos procederam à operacionalização dos conteúdos nas sessões não presenciais, visto que implementaram a concepção de um Portfolio em contexto de sala de aula. Reparo igualmente que os mesmos se encontram devidamente documentados, estruturalmente organizados e, mais importantes, com fichas de avaliação dos vários intervenientes e dos vários domínios previstos nas orientações curriculares para a Educação Pré – escolar.”

Em acto conclusivo:

- Face à criança,

“No decorrer desta acção fiz parte de um grupo de trabalho com quem partilhei experiências e que procurou dar respostas para fomentar a qualidade das aprendizagens no pré-escolar, de maneira à criança adquirir competências que a induzam a ser capaz de funcionar em sociedade” (Edu F, Relatório final - Oficina de Formação).

- Face ao portfolio,

“Em forma de conclusão diria que realmente o portfolio é um instrumento que nos permite: documentar o crescimento e desenvolvimento da criança tendo em conta a sua individualidade; maior comunicação com os pais e encarregados de educação levando-os a participar e a conhecer melhor o trabalho da educadora; desenvolve na criança procedimentos de auto-avaliação na medida em que a criança é convidada a reflectir sobre o seu empenho, a sua responsabilidade, sobre os meios para atingir os fins. Ela aprende a pensar, a tomar decisões tendo em vista melhorar as suas aprendizagens” (Edu T, relatório Final - Oficina de Formação).

- Face à formação:

“ A crença e a consciencialização sobre a necessidade de implementar estes instrumentos de avaliação – Portfolios, levam-me a no próximo ano lectivo no Jardim-de-infância aplicar os conhecimentos que adquiri nesta acção de formação, constituindo uma mais valia na minha acção pedagógica. (...) Será um grande contributo no desenvolvimento das minhas competências pessoais e profissionais e ainda na construção da autonomia e identidade profissional dos Educadores de Infância.

O plano de trabalho estabelecido pela formadora foi integralmente cumprido.”

“ (...) O intercâmbio de experiências vividas nos diversos Jardins-de-infância a que os formandos pertencem, foi também um factor positivo a ter em conta nesta acção de formação” (Edu J, Relatório final - Oficina de Formação).

- Face à formadora

“ (...) A formadora começou por fornecer bibliografia e informação escrita sobre portfolios. Tendo como referência a sua experiência a este nível levou-nos a reflectir sobre o nosso trabalho, alertou para a importância da observação e registos, conduziu-nos à organização e construção de um portfolio (Edu T, Relatório final - Oficina de Formação).

“ A formadora, (...) é uma pessoa que vive a sua profissão, com muito entusiasmo, e a maneira como nos transmite a matéria, era de prazer, de gostar mesmo do que faz.

Sabia, ouvir a opinião das formandas uma vez que éramos todas educadoras, fazia com que abordássemos, temas muito importantes. Havia uma grande partilha entre formadora e formandos, qualquer assunto que se abordasse, a formadora sabia como nos cativar. É uma pessoa muito paciente e com um dom de voz incrível (Educ CL, Relatório final - Oficina de Formação).

“ Até que um dia por inerência do sistema sou colocada numa escola ...

(...) Era a paixão que trespassava nas palavras da minha colega, a Educadora Maria Fernanda! Fez-me recordar a paixão com que falava a minha orientadora de estágio, tal como então era impossível ficar indiferente...

(...) Agora Formadora Maria Fernanda Alves ia tornar essa possibilidade em realidade, a paixão com que Ela falava de investigação, de saber mais, de procurar mais, de envolver cada vez mais as crianças, pais e educadores no seu processo de desenvolvimento/ aprendizagem, de reflectir, recriar, inovar não podia de modo algum deixar-me indiferente, não podia perder oportunidade”

(...) Fala do que vive e por isso sabe do que fala, fala do que investiga e por isso partilha conhecimento, fala do que experimenta e reflecte e por isso fala com naturalidade, estimula, envolve... fez de nós sementes a desabrochar, a despertar para o valor do rigor, da observação, do registo, despertou-nos para

coisas simples que todos dominamos mas que por vezes relativamos (Educ A, Relatório final - Oficina de Formação).

“ (...) A formadora revelou fortes convicções em relação ao resultado positivo que esta forma de avaliação pode trazer na nossa vida profissional e pessoal.”

(Educ J, Relatório final - Oficina de Formação).

“ A formadora seguiu a metodologia adequada e promoveu a dinâmica do grupo e a criação de espaços de acção e de reflexão” (Educ C, Relatório final - Oficina de Formação).

“ À Educadora Fernanda Alves, orientadora desta acção de formação, o meu reconhecimento pelo trabalho realizado, que me deu segurança e alento para a futura formalização do projecto “ Portfolios” (Edu CRI, Relatório Final - Oficina de Formação).

- Face aos formandos

“O grupo de formandos era constituído por Educadores de Infância, criando-se um ambiente sadio, cooperativo e interessante entre todos os formandos e entre estes e a formadora.

De salientar o empenho e interesse demonstrados pela generalidade dos formandos, qualidades que associados às competências técnicas e humanas da formadora, permitiram que a maioria dos intervenientes se sentissem enriquecidos nas suas qualificações profissionais e humanas (Edu J, Relatório final - Oficina de formação).

“ (...) O grupo de formandos não era muito elevado o que facilitou um melhor funcionamento, e as colegas mostravam muito interesse sobre este tema. (...) Foi constante a troca de informações, dúvidas, possibilidades de melhoria, experiências, entre formandas e formadora” (Edu T, Relatório final - Oficina de Formação).

- Ficha de avaliação externa - Centro de Formação

As três perguntas de carácter aberto que são colocadas no final da ficha de avaliação externa do Centro de Formação de Entre Paiva e Caima (cf. Anexo16), cujo conteúdo se reporta e reforça o que aqui foi registado, analisado e interpretado:

1ª Pergunta - *Relativamente a esta acção de formação diga-nos o que encontrou aqui de melhor:*

Edu J: Partilha de experiências, troca de saberes, descobrir a importância do portfolio em educação de infância.

Edu F: Inovação, partilha e troca de saberes.

Edu C: Um bom ambiente de partilha entre todos.

Edu Cl: Troca de saberes, abertura para questionar e reformular

Edu FM: Tudo o que aprendi, e experimentei na minha sala de aula, e o convívio entre colegas (partilha).

Ed F : Novos conhecimentos, debates, troca de experiências, investigação.

Edu M: Partilha, cooperação, troca de saberes, convívio, debates.

Edu Mn: A forma científica – pedagógica como a formadora apresentou a acção. A paixão com que o fez e que foi capaz de contagiar.

Edu V: Troca de conceitos. Alargar a ideia e os conceitos sobre o *portfolios*, particularizando no pré-escolar.

2ª Pergunta – *O que encontrou aqui de menos bom:*

Edu J: A acção de formação devia ser distribuída por mais horas.

Edu F: Pouco tempo.

Edu Cl: As instalações

Edu M: Pouco tempo

Edu Mn: A acção poderia ser um pouco mais alargada em termos de tempo.

Edu V: O ter começado tarde, devia ter sido no início do ano lectivo.

3ª Pergunta – *Para o futuro, diga-nos um tema que gostaria de frequentar:*

Edu J: Auto-avaliação - partilha da prática pedagógica

Edu F: Gostaria de aprofundar mais este tema *portfolios*.

Edu M: Auto-avaliação

Edu Mn: Auto-avaliação.

Edu V: Auto-avaliação (alunos /docentes); informática; sessões de debate – troca de experiências.

O professor/educador preocupa-se com a educação dos seus alunos (professor centrado na escola) é o que se tem vindo a constatar. Certamente que, muitos temas não estão ao alcance dos profissionais de educação. Contudo, os professores sofrem constantemente com os problemas ao longo da carreira e como tal, necessitam de formação capaz de os manter actualizados para assim fazerem face a esses problemas. Este dado também foi comprovado também na questão aberta, feita na avaliação externa do Centro de Formação. Em detrimento do que aqui foi dito, a procura de formação contínua específica para educadores de infância em determinadas áreas, de acordo com os seus interesses e necessidades tem sido muito requisitada mas por vezes sem êxito.

De facto, na generalidade os educadores sentem grande dificuldade na adequação à prática de observar, reflectir e avaliar. Assim, a necessidade de colmatar estas falhas através da formação contínua, implica que deve haver continuidade de forma a surtir mais efeitos e melhores no âmbito da avaliação em educação de infância, opinião manifestada pelas formandas e formadora.

5.3 Interpretação dos dados obtidos na Formação

Assim, a avaliação alternativa em educação de infância teve um grande impacto no desenvolvimento de competências nas crianças e concomitantemente na formação que foi oferecida às educadoras de infância, *Parece-me importante, numa época em que tanto se fala de professores reflexivos e de investigação – acção, que cada professor/educador reflecta continuamente sobre as práticas avaliativas e sobre o impacto que elas têm no ensino/aprendizagem dos seus alunos* (educadora J) e segundo Alarcão (2000),

“A metodologia desenvolvida foi de tipo investigação – acção, como estratégia facilitadora de uma formação reflexiva que, ao promover nos supervisores um posicionamento investigativo relativamente à sua prática supervisiva, através do questionamento de teorias e práticas subjacentes e da construção de um saber profissional, permitiu caminhar na direcção do desenvolvimento progressivo da profissionalidade docente” (Liston e Zeichner, 1990; Zeichner, 1983; *apud* Alarcão, 2000,p.91)

A maioria dos educadores tirou o seu curso na década de 80 e funcionava a pedagogia por objectivos. A compreensão da avaliação de então, consistia em verificar se os objectivos previamente definidos, eram atingidos.

Os procedimentos utilizados para uma avaliação no pré-escolar nem sequer eram referenciados, só no ciclo seguinte. Generalizou-se que a avaliação não se ajustava à educação de infância pois podia rotular as crianças. Também havia falta de conhecimentos de base ao nível da avaliação, “...há vários anos esperava uma oportunidade para poder participar numa acção sobre avaliação no pré-escolar...” (T). As Orientações curriculares emanadas do Ministério da Educação em 1997, reconheceu as lacunas neste sentido. Surgiu então, no jardim-de-infância um manual “Observação e registo” oriundo da mesma entidade, apelando ao desenvolvimento de competências de observação. Mas, estas práticas de observação/ avaliação eram empíricas e de carácter precário “...despertou-me para uma observação metódica da criança a qual nos fornece informações e evidências fundamentais que ajudam o educador a reajustar pontualmente estratégias e interesses” (C).

A formação contínua era pouco direccionada para educadoras de infância.

Em 1999, surgiu uma acção de formação subordinada ao tema *Portfolio, uma avaliação alternativa*, promovida pela EB.2,3 do Búzio e destinada a professores dessa escola.

A acção de formação, por motivo de mobilidade de professores, não teve participantes e por isso não foi realizada. Foi proposto ao Centro de Formação a sua realização mas dirigida a um grupo de educadoras de infância “...Vinha ao encontro de uma dificuldade que todos os anos sentia ao realizar a avaliação das crianças. Avaliar sim mas como, com que instrumentos e em que momentos” (V).

De facto, ela foi realizada com algum aproveitamento, mas esta, não era propriamente para o nível do pré-escolar “No nosso conselho de docentes sugerimos, como temas de acção de formação “Auto-avaliação” e “Portfolio”, mas foi-nos dito que para o nosso nível de ensino não havia muitos formadores aptos a desenvolver esta temática” (F).

Não são os educadores que seleccionam as acções de formação a frequentar mas a necessidade dos créditos para mudança de escalão e assim progredir na carreira. Os programas da formação, não são dos interesses dos profissionais da educação, na sua grande maioria descontextualizados nada tem a ver com os problemas, necessidades ou questões levantados no jardim-de-infância. Assim, Glickman defende que “a supervisão deve criar o elo entre

as necessidades individuais do professor e os objectivos escolares, uma função que não acontece por acaso” (*apud* Formosinho, 2002,p.34).

A motivação aparece pela inquietação dos profissionais “ *Fui perguntando aqui e ali, mas achei que sem um suporte teórico seria impossível implantar na minha prática educativa este precioso instrumento de trabalho e avaliação. Encontrei um livro que abordava o assunto, mas era inadequado para o pré-escolar* ” (F). Da mesma forma, aparece também pelas relações que estes estabelecem com outros professores, com pais e na elaboração de projectos educativo e pedagógico, solicitados pelo Ministério da Educação. Neles, inclui uma avaliação e não deixa de ser um desafio a qualquer um.

Aparece a formação em contexto que revela aos educadores oportunidades para construir novos conhecimentos “...troca de informações, dúvidas, possibilidades de melhoria, experiências...” (T), “ (...) *Criando-se um ambiente sadio, cooperativo e interessante entre todos os formandos e entre estes e a formadora*” (J) e também sobre a avaliação alternativa, discutir e partilhar com outros colegas, de uma forma colaborativa “*Fui por esta altura que fui abordada pela formadora educadora Maria Fernanda Alves que me informou sobre o seu projecto profissional...com o fim de pesquisarmos e partilharmos conhecimentos. De boa vontade decidi pertencer a este grupo apostando na pesquisa, na inovação, na formação para o meu enriquecimento profissional*” (F).

Concebe-se aqui a supervisão como apoio à formação tendo a formação a integração do currículo, o processo ensino/aprendizagem, a sala de actividades e a escola, a sociedade e a cultura.

A formação tem o objectivo de implementar procedimentos de avaliação nos jardins-de-infância, possibilitando documentar a aprendizagem e os progressos realizados pelas crianças,

“Confesso que no início da acção entusiasmei-me muito quis logo pôr os portefolios a funcionar na minha sala, mas com o tempo, também descobri que não era assim tão fácil como havia pensado. Quando chegava à quarta-feira, que era o dia da acção de formação, lá ia ficando com mais uma luzinha. Aos poucos lá ia conseguindo”

“ Foi-me explicado como funciona um portefólio, e os desafios que tínhamos que desenvolver, relativamente as competências, nomeadamente

competências de observar, registar e compreender documentar, planificar, informar e comunicar com os pais, outros educadores e outros profissionais...

(Cl).

Os *portfolios* sustentam o desenvolvimento de currículos colaborativos com a família,

“Em forma de conclusão diria que realmente o portfolio é um instrumento de avaliação que nos permite: documentar o crescimento e desenvolvimento da criança tendo em conta a sua individualidade; maior comunicação com os pais e encarregados de educação levando-os a participar e a conhecer melhor o trabalho da educadora; desenvolve na criança procedimentos de auto-avaliação na medida em que a criança é convidada a reflectir sobre o seu empenho, a sua responsabilidade, sobre os meios para atingir os fins. Ela aprende a pensar, a tomar decisões tendo em vista melhorar as suas aprendizagens” (T).

A concepção e organização do *portfolio* necessárias para levar a cabo o processo de construção, levaram os formandos a perceberem melhor a necessidade de planificar, observar e avaliar segundo as áreas de conteúdo e respectivos domínios. Foi lançado às formandas um repto na medida em que as questões devem ser aprofundadas para ser capaz de documentar o percurso de aprendizagem das crianças e da mesma forma apresentar desafios interessantes capazes de favorecer o seu desenvolvimento.

Os procedimentos na realização do *portfolio* pressupõem maior disponibilidade da educadora, maior atenção e valorização das experiências de aprendizagem e abertura à possibilidade das crianças participarem activamente no processo de avaliação. Como tal, são aspectos que por vezes desencorajam educadores quando se confronta com a implementação do *portfolio* no jardim-de-infância.

Depois de reflectir sobre a acção de formação e seus efeitos, tendo em conta aspectos positivos atrás já mencionados, constatou-se ainda que:

- Todas as formandas no final da formação fizeram referências reveladoras importantes acerca das potencialidades do *portfolio* no desempenho profissional e manifestam dar continuidade a este processo no seu jardim-de-infância

“A realização desta acção deu-me uma nova perspectiva da minha acção educativa, instigando-me a pô-la em prática no próximo ano” (V)

“No próximo ano lectivo tenciono construir portfolios com um grupo de crianças”
(FC).

“Esta acção despertou-me ...

Sendo assim, para o próximo ano lectivo espero utilizar este instrumento de trabalho” (C).

De facto, sem a colaboração do Centro de Formação não seria possível a divulgação das “boas práticas ” na avaliação em educação de infância, e deste modo teve um papel decisivo e importante nesta formação,

“... Bem-haja ao Centro de formação que tornou possível a realização desta acção” (A).

Concluiu-se que, a avaliação é uma competência genérica que integra o perfil geral (do desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário, Decreto - lei nº 240/2001, de 30 de Agosto) de desempenho profissional dos professores e o perfil específico de desempenho profissional da educadora de infância.

Em contexto de investigação verificou-se entre outros aspectos a formação para a competência da observação e da avaliação segundo o modelo de formação profissional.

Conclusões

Após o enquadramento teórico, seguiu-se a descrição da metodologia adoptada, a apresentação e interpretação dos dados obtidos e retomámos a pergunta de partida deste estudo (cf. Capítulo 3) para depois revelar as conclusões inerentes.

Esta investigação assenta em dois conceitos interrelacionados: o aluno autónomo (reflexivo) e o educador supervisor (mediador e reflexivo) num processo de ensino/aprendizagem, investigação e formação.

A *Avaliação no Ensino* vai da avaliação tradicional à avaliação ecológica. Esta deixa de ser centrada em concepções de juízo sobre cada aluno para ser um processo que serve para melhorar o ensino e os seus resultados. Consideramos que os indivíduos são ao mesmo tempo sujeitos e objectos das situações sociais e das interpretações que delas fazem. As relações existentes entre a avaliação e os paradigmas investigativos revelam mudanças significativas nas concepções e práticas avaliativas utilizadas através dos tempos (Pacheco, 2001; Patton, 1997; Rodrigues, 1994; Rosales, 1990).

Aparecem diferentes paradigmas que os modelos de avaliação educacional transformam e vão transformando em concepções de avaliação.

Sabemos que, ao longo dos tempos em qualquer situação ou contexto, falar de qualidade e inovação não é possível, sem ter como pressuposto e fundamento, a avaliação. A avaliação em educação de infância não era considerada uma dimensão pedagógica relevante. Hoje, a comunidade profissional tem consciência que necessita de ter uma base de conhecimentos estruturados para enfrentar uma nova compreensão de avaliação. Também sabemos que os sistemas educativos cada vez mais requisitam a avaliação como uma prática com certo grau de obrigatoriedade. De facto, a avaliação é indispensável em qualquer actividade educativa. A comunidade profissional reconhece que esta prática não foi vivida na formação inicial e consideram-na uma oportunidade perdida para a dimensão pedagógica da avaliação, dada que a formação contínua de então, era praticamente inexistente.

Também constatamos que, para além das falhas da avaliação na Prática Pedagógica final (estágio) de educadoras, outros problemas foram referidos nos três relatórios finais apresentados, como dados adicionais e registadas as informações no decorrer deste estudo. Pensamos ser os procedimentos que se

realizam dentro do modelo clássico baseado na estagiária, educadora cooperante e na docente da instituição do ensino superior que levam a tais actos declarativos. A recolha de opiniões de três estagiárias em relatórios finais consistiu numa descrição de um conjunto de problemas tais como: Falta de tempo para a supervisão; Falta de apoio quer pela instituição quer pela supervisora (só 4 visitas e de pouca duração); Falta de preparação supervisiva por parte da educadora cooperante; Falta de dados específicos e suficientes para avaliar; Falta de intencionalidade nas práticas educativas e nas práticas supervisivas. Enfim, o principal problema era o pouco tempo dedicado à supervisão nos estágios para projectar, construir e reflectir, o que provoca, assim, uma enorme insatisfação e receios nas estagiárias.

Por conseguinte a atitude reflexiva de todos os elementos deve constituir a preocupação do supervisor para fazer a observação do ensino e dos seus contextos, questionar e confrontar, analisar, interpretar e reflectir sobre os dados recolhidos (Alarcão, 2003) e, em seguida, incentivar o professor a procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas que vão surgindo.

Após o trajecto percorrido verificamos que ainda continuam a ser solicitadas, ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional, acções de formação na área de avaliação para fazer face às mudanças do sistema educativo, e mesmo assim essas continuam a ser precárias. Os educadores sentem que, cada vez mais existem barreiras e medos relativamente à avaliação. Nesta perspectiva, e para colmatar essas falhas, pretendemos que sejam alertadas as entidades competentes nomeadamente Centros de Formação, Sindicatos de Professores, Agrupamentos de Escolas para as mudanças em torno da educação que acentuem novas imagens integrando o aluno, o professor e o processo de ensino-aprendizagem. Estamos perante uma configuração de uma pedagogia diferenciada cuja organização do trabalho de sala de aula garanta à criança o direito a participar e a aprender num clima interactivo e dinâmico. Nesta linha de pensamento e de acordo com o que foi constatado ao longo deste trabalho, a criança tem o direito de ser co-construtora de conhecimento, com implicações em diferentes estratégias do processo de aprendizagem e tem competências para o fazer.

Mais, os educadores de infância reconhecem que para aprender a avaliar requer persistência, envolvimento, colaboração e visão. Exige um processo de tomada de decisão sobre “para quê”, “o quê”, “como”, “quando avaliar” (Drummond, 2003). Têm consciência da recontextualização da pedagogia onde entram os actores educativos: as crianças, os educadores e toda a comunidade envolvente, seus papéis e funções e o processo ensino-aprendizagem.

De facto, são alguns os educadores que procuram e envergam por estes caminhos alternativos e por conseguinte apoiam a regulação do processo ensino-aprendizagem. A prática da avaliação alternativa já é uma realidade para alguns educadores de infância e persiste com a interactividade entre observação – planificação - avaliação e a necessidade de avaliar contextos, processos e produtos.

Foram estes alguns dos desafios colocados às educadoras de infância do Agrupamento de Escolas Búzio, para mudar e promover novas estratégias de avaliação. De facto, consideramos ter sido uma grande mudança a operar pelas educadoras de infância, outrora formandas que frequentaram a acção de formação sobre *Portfolios na Educação Pré-escolar*, no período de Fevereiro a Maio, e cuja formadora é a investigadora deste estudo e também supervisora de mesmo grupo de trabalho que ainda de forma voluntária e continuada refina o processo de realização do *portfolio*.

É indispensável que a educadora saiba tomar decisões sobre os *portfolios*, daquilo que vai fazer pois existem certos condicionalismos que não permitem fazer tudo o que a literatura na área apresenta, nomeadamente o número de crianças, as condições profissionais, etc. Também a existência de outros tipos de *portfolios* possibilita e ajuda os educadores nas suas tomadas de decisões. Além do *portfolio* do professor existe o *portfolio* individual, de um grupo, e o *portfolio* de aprendizagem da criança que possibilita conhecer e responder a muitos propósitos de avaliação.

Na sequência dessa tomada de decisões da educadora está a análise e interpretação dos conteúdos do *portfolio*, com vista a avaliação dos mesmos.

Sabemos, no entanto, que as perspectivas pedagógicas na educação de infância, o conhecimento de base dos profissionais e, naturalmente, os saberes, crenças, valores culturais e outros, influenciam o início de um processo de definição dos objectivos que ajudam a focalizar o conjunto dos

procedimentos a desenvolver antes, durante e depois da realização do *portfolio*.

Começamos por avaliar as crianças através da sua cultura que é muito própria da comunidade e com uma riqueza de experiências e conhecimentos. É essa riqueza que influencia o contexto educativo e que serve para apoiar e suportar o processo de planificação e tomada de decisões da educadora de forma a construir novas aprendizagens. A atenção é dirigida para o que a criança sabe e faz e não, apenas, para o que a criança ainda não sabe ou não é capaz de fazer (Mac Donald, 1997). É uma avaliação interpretativa, orientada para esse conhecimento da criança.

A recolha de informação do conhecimento de cada uma, o conhecimento do desenvolvimento e o conhecimento da diversidade, ou seja a bagagem cultural e social da criança pode ser concebida através da análise do *portfolio*.

Constatamos que é um instrumento construído com os alunos e não para eles pois eles participam na selecção das evidências, reflectem sobre ele (auto-avaliação) e desta forma aprendem a aprender (metacognição) através do seu próprio trabalho. A criança toma consciência das capacidades e competências adquiridas (o que já sabe) e identifica as suas limitações (o que precisa de saber) para depois definir metas para o futuro (o que quer vir a saber). Esta auto-regulação e auto - avaliação tornam a criança a primeira responsável pela sua aprendizagem e ajudam-na a aprender a aprender. Parece ser uma estratégia de avaliação alternativa ao serviço do processo ensino-aprendizagem, pessoal e único de cada aluno, distanciando-se da concepção da avaliação tradicional.

O conhecimento da criança passou a ser base de uma intencionalização do processo educativo, documentada a partir da observação.

Sabemos ainda que, a avaliação, com base na observação, levou à apreciação da aprendizagem e dos progressos da criança através de muitos e variados meios ligados à actividade do dia a dia, dentro do jardim-de-infância (McAfee e Leong, 1997), tendo em conta a observação sistemática da criança a trabalhar e a jogar; a colocação de questões às crianças a fim de descrever as realizações onde revelem o seu pensamento, documentação do processo de aprendizagem da criança através material diversificado e, numa outra

perspectiva, as crianças avaliam a sua própria aprendizagem através das suas realizações e de registos.

Assim, a criança (reflexiva) sempre que utiliza o *portfolio* exercita a sua acção envolvendo a reflexão e a autonomia, isto é, o saber em acção. A criança exerce um papel activo na construção e utilização do seu saber - competência associado à autonomia em relação ao uso do saber (DEB/ME, 2001). As crianças, através da utilização do *portfolio* passaram de uma atitude de “ não ser capaz” para “ser capaz” (Collins, 1998) registando aquilo que ela pode fazer (Batzle, 1992).

Ao consultar o *portfolio* verificamos que não só se descreve a experiência da criança, como também se analisa o envolvimento dela integrada numa pedagogia praticada no contexto real. Nesta consulta verificamos também que os apoios nestas análises foram as áreas de aprendizagens curriculares segundo as orientações curriculares (Hohmann e Weikart, 1997) onde a criança desenvolveu mais competências identificando-as e ainda os conhecimentos que adquiriu.

Num processo regular a educadora pode observar e analisar os materiais e evidências do *portfolio* e verificar os progressos da criança, se estes estão documentados em todas as áreas e domínios ou existem áreas menos representadas.

Os instrumentos utilizados para recolher informação para esta investigação foram: *portfolios* de três crianças, relatórios finais das formandas e participação no Projecto Interactivo na sala de aula.

Sabemos também que existe diversidade de significados e interpretações presentes nos discursos e nas práticas produzidas em torno de três crianças do Jardim-de-infância de Macinhata, no estudo de caso com o propósito de provocar mudanças, avaliações mais justas, equitativas e adequadas às situações reais de ensino-aprendizagem que ocorrem neste jardim-de-infância. É importante reconhecer que o *portfolio* de cada uma das crianças é peça única pois estes revelaram procedimentos diferenciados na sua estrutura, organização e diversidade de conteúdos. Estes contêm uma variedade de evidências, participação dos pais ou outros intervenientes, os registos nomeadamente narrativos que reflectem uma visão muito própria e singular.

Verificamos que nos trabalhos realizados por uma das crianças ela revelou uma adequação e uma combinação de cores coloridas, muito expressivas nas actividades com elevadas melhorias no decorrer da construção do seu *portfolio*. Também o grau de envolvimento e motivação sobre determinados projectos de sala proporcionaram revelações constantes de grande criatividade e imaginação. Este processo criativo envolveu selecção, raciocínio e uma reflexão séria (Áreas de Expressão e Comunicação, domínio da plástica, matemática, linguagem e Formação Pessoal e Social). O relacionamento com os pares e com adultos (Área de Formação Pessoal e Social) tornou-se uma prática vulgarizada. A sua comunicação oculta passou a ser uma comunicação de linguagem expressiva e compreensiva para todos aqueles com quem ela interagiu (Área de Expressão e Comunicação domínio da linguagem oral e abordagem à escrita). Passou a fazer parte de um contexto social mais alargado e as suas relações e interacções com as outras crianças serviram para construir e aumentar referências que lhe permitiram compreender outros valores (Ministério da Educação, 1997). A forma confiante e segura (autonomia) como ela voluntariamente aceitou à apresentação de um flipchart no Quadro Interactivo, perante um público desconhecido, confirma as inúmeras competências adquiridas e desenvolvidas ao longo do estudo (Áreas de Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo). Concordamos ainda com o que dizem alguns autores: os computadores funcionam como «facilitadores sociais» (Siraj – Blatchford, 2004) nos contextos de Educação de Infância e deste modo promovem interacção de qualidade elevada sobretudo no que diz respeito ao comportamento cooperativo (Área de Formação Pessoal e Social). No mesmo contexto, a forma como livremente interage com outra criança traduz a qualidade relacional, registado em pequenos filmes nos Flipcharts “Sons de instrumentos” e “O meu país”. Existe evidências de que as tecnologias de informação desenvolvem a aprendizagem e que podem ser úteis para as crianças se sentirem mais motivadas pelo currículo académico. Fica aqui a proposta para uma pista para futuras investigações, *portfolio* avaliativo digital.

Verificamos que no processo de realização de *portfolios* a capacidade reflexiva e de auto-avaliação são meios capazes de encorajar as crianças a reflectir sobre as suas próprias experiências e a partilhar da avaliação.

De igual modo, esta investigação dá indicadores sobre o desenvolvimento da linguagem expressiva de uma outra criança que manifestou algumas lacunas na articulação de palavras. O gosto manifestado pelas histórias lidas, contadas e criadas, o desejo de conhecer o mundo, tornou-a participante activa no trabalho da sala de aula (Áreas de Expressão e Comunicação, domínio da linguagem, Formação Pessoal e Social e de Conhecimento do Mundo). Parece haver qualidade do discurso corrente e avaliativo utilizado com clareza de ideias e de conteúdos, mesmo com algumas falhas de comunicação expressiva.

Consideramos ser construtivo e de carácter lúdico as aquisições superiores aos vários níveis da linguagem. A frequência de batimentos de sílabas enquanto pronuncia as palavras e as reproduz pausadamente incentiva a criança a aprendizagens transversais nas diferentes áreas de conteúdo (áreas de Expressão e Comunicação, domínios da linguagem, matemática, expressão motora, expressão musical; Formação Pessoal e Social e Comunicação do Mundo).

Permitiu que a capacidade de liderar o grupo em qualquer circunstância reconhecesse os outros elementos com os mesmos direitos. Este foi um processo de desenvolvimento pessoal e social e que parece ter decorrido favoravelmente numa partilha de poder entre os diferentes pares e adultos.

Pelas diferentes oportunidades e ocasiões manifestadas em torno do *portfolio* deu-se à primazia das actividades livres com desenvolvimento da criatividade e imaginação com qualquer material adoptado. A sua posição firme perante a sua futura profissão, ser bailarina e posteriormente numa outra fase quando revisitou o seu trabalho, manifestou também o desejo de ser massagista, nadadora e gostar de cuidar de bebés (Área de Expressão e Comunicação, domínios da plástica, matemática, linguagem e abordagem à escrita).

Um dos aspectos relevantes e interessantes deste estudo de avaliação consiste na apropriação da auto-avaliação nestas crianças do pré-escolar. Este processo comum a todas as crianças da sala, permite vulgarizar o processo de comunicação onde são produzidos juízos avaliativos. Esses são realizados não só nos momentos formais como nos momentos do quotidiano com educadores e aqueles que se misturam com as próprias tarefas de aprendizagem. Foram os momentos de reflexão avaliativa que a criança em questão manifestou

afincadamente o gosto pela música. A grande maioria das suas evidências do *portfolio*, seleccionadas e auto-avaliadas abrangem as expressões musicais (identificação, classificação e produção de sons e ritmos, gosto por ouvir música e pela dança). Consideramos visível esta avaliação interpretativa ao longo da realização dos flipcharts onde na sua participação e construção estiveram sempre presentes a música, a dança, a vida ao ar livre e a sua família. Outros predicados são deveras predominantes: criatividade e imaginação produzida e manifestada nas actividades, nas histórias e nas brincadeiras; A forma como refere a sua família, sempre presente e constante nos registos e na participação da mãe, através dos seus saberes e competências ajudam o trabalho educativo a desenvolver e a enriquecer situações de aprendizagem.

Acreditamos nas competências de cada criança e reconhecemos que o Jardim-de-infância há muito iniciou o seu processo no domínio da avaliação alternativa que melhor serve os interessados tanto a nível social como individual, enquanto cidadãos de deveres, direitos e responsabilidades.

Consideramos que avaliar competências consiste num processo regulador de vivências das crianças durante as experiências de aprendizagem. Os educadores quando constroem instrumentos diversificados e interagem oralmente com as crianças percebem o seu raciocínio e compreendem o processo de evolução de cada criança.

Ao longo do estudo, constata-se que o tempo dispendido para cada criança para efectuar os registos narrativos, auto - avaliações e reflexões nas crianças de idade pré-escolar, são sentidos e apontados pela grande maioria dos educadores como um constrangimento ao *portfolio*. Esta opinião foi manifestada como já foi referida na acção de formação das educadoras. As crianças não sabem escrever, e por conseguinte, os educadores necessitam de desempenhar funções de “escribas” as quais dificultam o processo de construção de *portfolios* em grupos grandes.

Ao dar por terminado este estudo, pretendo descrever o meu posicionamento perante o que investiguei, aprendi e ainda sinto desejo e curiosidade de aumentar os conhecimentos para melhorar a construção do *portfolio* das crianças. Esta prática já começa a surtir efeitos renovados, pois neste ano, em encontros semanais no jardim-de-infância de Macinhata, as educadoras de

infância, (outrora formandas e formadora), reúnem-se para partilhar experiências, para tentar dar respostas às dificuldades e se possível (re) construir instrumentos de trabalho numa perspectiva de valorização pessoal e profissional.

Já foram feitas algumas alterações:

A *calendarização* para as auto-avaliações, em períodos constantes ao longo do ano lectivo e afixá-los para que todos, crianças, pais e outros intervenientes tenham conhecimento e informações sobre esta prática. Também possibilita as crianças de tomarem consciência desta prática.

A ficha de auto-avaliação que permite assim eliminar a grelha de conteúdos de forma a ser mais fácil de consultar o *portfolio* e perceber os conteúdos e as respectivas áreas que estes abordam. Aí é referido, num espaço contíguo às perguntas já existentes, *áreas de conteúdo* onde são escritas também pela educadora no momento da auto-avaliação e *observações* onde vai ser assinalado o grau de dificuldade e os objectivos da actividade.

São muitos os projectos que gostaria de sugerir para futura pesquisa:

No âmbito de *Portfolio*, proporcionar a todas as escolas um Quadro Interactivo para mudar e dinamizar a escola enquanto instituição “aprendente”. A investigação incidiria numa mudança ao nível de comportamentos e atitudes das crianças inseridas num contexto de escola que é mutável perante as diferentes condições da sociedade.

- Valorização profissional (formação contínua) na área das tecnologias e mais especificamente em Quadros Interactivos para os educadores de infância.

- Possibilidade de realização de *portfolios* interactivos - contemplada por novos métodos e novas estratégias, onde as competências sejam desenvolvidas sem que a criança faça qualquer esforço e manifeste voluntariamente interesse descoberta e empenhamento.

- Deve continuar a ser objecto de pesquisa, a formação inicial, contínua e especializada a promover com vista a favorecer nas educadoras de infância o desenvolvimento de competências de observação, documentação e avaliação capazes de sustentar práticas de avaliação alternativas adequadas à pedagogia de infância, “Montam-se e desmontam-se planos de formação de atamanco, sem ponderação, que não raro espalham alguma angústia nos

professores, porquanto lhes criam uma sensação de insegurança e descrença no seu próprio conhecimento” (Daniel Sampaio, 1994,p.223).

A formação dos educadores de infância para o desenvolvimento desta competência de acção deve ser objecto de reflexão e de pesquisa.

Bibliografia

- ABRANTES, P., LEAL, Leonor, C. GUIMARÃES, Henrique M., (Orgs).(1991). **Avaliação: uma questão a enfrentar - actas do seminário sobre avaliação**. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- ALARCÃO, Isabel (2000). **A aprendizagem experiencial e o professor do futuro**. Psicologia, Educação e Cultura, 1(4), pp. 35-43.
- ALARCÃO, I. (2000) (Org). **Escola Reflexiva e Supervisão - uma Escola em desenvolvimento e Aprendizagem**. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2003). **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez Editora.
- ALARCÃO, I. TAVARES, J.(1987). **Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. Coimbra: Livraria Almedina.
- BALANCHO, Maria, COELHO, Filomena, (2002). **Motivar os alunos – Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Práticas**. Porto: Texto Editora.
- BATZLE, J. (1992). **Portfolio assessment and evaluation: Developing and using portfolios in the K – 6classroom**. Cypress: Creative Teaching Press.
- BEATY, J. (1994). **Observing development of the young child**. New Jersey: Prentice - Hall.
- BENSON,T.(1996). **Portfolios in first grade classrooms: Examining na alternative assessment**. Ann Arbor: UMI.
- BENTZEN,W. (1993). **Seeing young children: A guide to observing and recording behaviour**. New York: Delmar Publishers.
- BERNARDES, C., MIRANDA, F.B., (2003). **Portfolio Uma Escola de Competências**. Porto: Porto Editora.
- BILLMAN, J. e SHERMAN, J. (1996). **Observation and participation in early childhood settings: a practicum guide**. Boston: Allyn and Bacon.
- BODDAN, R., e BILKLEN, S. (1994). **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora.
- BREDEKAMP, S. e ROSENGRANT, T.(1993). **Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young childr** ;

for appropriate curriculum content and assessment in programs Serving Children ages 3 through 8. In S. Bredekamp, S. e T. Rosengrant (Eds). Washington: NAYEC, pp.9 –27.

- CARDINET, J.(1993). **Avaliar é medir**. Rio Tinto: Asa.
- CARR, M.(2001). **Assessment in early childhood settings: Learning stories**. London: Paul Chapman Publishing.
- CIZEK, G. J. (1996). Learning, achievement, and assessment: Constructs at a crossroads. In G.D. Phye (ed), **Handbook of classroom assessment: learning, achievement, and adjustment**. San Diego: Academic Press.
- COLLINS, R. (1998). Seeing our growth as learners: The story of a first – grade teacher and her students. In G. Martin – Kniep (org), **Why am I doing this?: Purposeful teaching through portfolio assessment**. Portsmouth: Heinemann.
- DAY, C. (2001). **Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora.
- DARLING-HAMMOND, L., ANCESS, J., e FALK, B.(1995). **Authentic assessment in action: Studies of schools and students at work**. New York: Teachers College Press.
- DE FINA, A .(1992). **Portfolio assessment: Getting started**. New York: SCHOLASTIC Professional Books.
- DENZIN, N., e LINCOLN, Y (2000). The discipline and practice of qualitative research. In N. Denzine e Y. Lincoln (Rds.), **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 1 –28.
- ESTRELA, A.. e NÓVOA A. . (1993). Nota de apresentação. In A Estrela e A Nóvoa, (Org), **Avaliações em educação: Novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, pp. 9 –14.
- ESTRELA, M.T. (1990). **Portugal: la formation continue dès enseignants – un bilan contraste**. Research et Formation. Actes de colloque. Novembro, pp.101 – 110.
- FARR, R., e TONE, B.(1994). **Portfolio and performance assessment**. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.
- FORMOSINHO, J.(1996). Educação Pré-Escolar: Primeira etapa da educação básica. **Noesis**, pp.39,26 – 28.

- FORMOSINHO, J.(2002). A academização da formação dos professores de crianças. **Infância e educação: Investigação e práticas**, pp. 4,19-35.
- GARDNER, Howard. (2000). **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática**. Artmed Editora.
- GUBA, E., E LINCOLN, Y. (1989). **Fourth Generation Evaluation**.California: Sage Publications.
- GULLO,D. (1997). Assessing student learning through the analysis of pupil products. In B. Spodek e O .Saracho(Eds). **Issues in early childhood educational assessment and evaluation**. New York: Teachers College Press, p. 129 – 148.
- GULLO, D. (1994). **Understanding assessment and evaluation in early childhood education**. New York: Teachers College Press.
- GRONLUND, G. ENGEL, B.(2001).**Focused portfolios: A complete assessment for the young child**. St. Paul: Redleaf Press.
- GRUBB,D., e COURTNEY,A. (1996). **Developmentally appropriate assessment of young children: The role of portfolio assessment**. Paper presented at the Annual Conference of the Southern Early Childhood Association. (ERIC Document Reproduction Service N° ED 400114).
- KANKAANRANTA, M. (1996). **Self – portrait of a child: Portfolios as a means of self-assessment in preschool and primary school**. (ERIC Document Reproduction Service N° ED 403058).
- HART,D.(1994) . **Authentic assessment: A handbook for educators**. Menlo – Park, CA: Addison – Wesley Publishing Company.
- HELM, J. e GRONLUND, G. (2000). **Early Childhood Research & Practice (2)**, linking standards and engaged learning in the early years. 1Disponível em <http://ecrp.uiuc.edu/v2n1/helm.html>.
- HELM, J., BENEKE, S., e STEINHEIMER, K. (1998). **Windows on learning: Documenting young children’s work**. New York: Teachers College Press.
- HILLS,T. (1992). Reaching potentials through appropriate assessment. In S. Bredekamp E T. Rosegrant,(Eds.), **Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children** .Washington: National Association for the Education of Young Children, pp.43 – 61.

- IMBERNÓN, F. (1993). Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza – aprendizaje. De la medida a la evaluación. **Aula de Innovación Educativa**, pp. 20, 5 –7.
- KANKAANRANTA, M. (1996). **Self – portrait of a child: Portfolios as a means of self-assessment in preschool and primary school.** (ERIC Document Reproduction Service Nº ED 403 058).
- MADAUS, G., RACZECK, A . e CLARK, M.(1997). **Assessment for equity and inclusion.** New York: Routledge, pp. 1 – 34.
- MARTIN, S. (1999). **Take a look: Observation and portfolio assessment in early childhood.** Ontario: Addison – Wesley.
- MERTHENS, D. (1998). **Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quatitative & qualitative approaches.** Thousand Oaks: Sage Publications.
- MC AFEE, O., e LEONG, D. (1997). **Assessing and guiding young children’s development and learning.** Boston: Allyn and Bacon.
- Mc Laughlin, M., e VOGT, M. (1996). **Portfolios in Teacher Education.** Newark: International Reading Association.
- MCLAUGHLIN, M., e VOGT, M. (1996).**Portfolios in teacher Education.** Newark: International Reading Association.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.** Colección Pré-Escolar.
- MIRAS, M. e SOLÉ, I. (1995). La evaluacion del aprendizaje y la evaluacion en el proceso de enseñanza y aprendizaje. In C. Coll, J. Palácios, A Marchesi (eds). **Desarrollo psicológico y educación, II**, pp. 419-431.
- MONEDERO Moya, J.J. (1998). **Bases teóricas de la evaluación educativa.** Granada: Ediciones Aljibe.
- MURPHY, A.(1998). **A Model for authentic assessment utilizing portfolios.** Ann Arbor: UMI.
- NEIMEYER, G. e NEIMEYER, R.(1996). Definición de los limites de la evaluación constructivista. In G. Neimeyer (Comp.), **Evaluación constructivista.** Barcelona:Paidos, pp.195 –210.
- NEIRA, T. [et al]. (1995). **Evaluación de aprendizajes.** Oviedo: Revista del ICE-Universidade de Oviedo.

- NILSEN, B. (1997). **Week by week: Plans for observing and recording young children's development**. New York: Delmar Publishers. PEREZ SERRANO, G. (1994). **Investigación qualitativa: Retos e interrogantes II**. Madrid: Editorial La Muralla.
- OLIVEIRA – FORMOSINHO, J. (1998). **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância. Um estudo de caso**. Dissertação de doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- OLIVEIRA – FORMOSINHO, J. (2002). **A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa**. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA – FORMOSINHO, J. (2002). **A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola**. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA – FORMOSINHO, J., e AZEVEDO, A. (2002). O projecto dos claustros: No colégio D. Pedro V. Uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade. In J. Oliveira – Formosinho e T. Kishimoto (orgs), **Formação em contexto: Uma estratégia de intervenção**. S. Paulo: Pioneira Thomson, pp. 109- 252.
- OLIVEIRA – FORMOSINHO, J. [et al]. (2004). **Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade: Uma visão alternativa da avaliação**. Comunicação apresentada no IV Simpósio Internacional de avaliação em educação de infância: Contextos, processos e produtos. Viseu: GEDEI.
- OLIVEIRA – FORMOSINHO, J. [et al]. (2005). **Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade: O *portfolio* como visão alternativa da avaliação**, Lisboa: GEDEI.
- OLIVEIRA, Maria Lúcia (1992). **O clima e o diálogo na supervisão de professores**. Cadernos CIDInE, p.15.
- PACHECO, J. (2000). **Currículo: Teoria e prática**. Porto: Porto Editora.
- PATTON, M. Q. (1997). **Utilization – focused evaluation**. 3ª ed .Thousand Oaks, Califórnia.
- PAWSON, R., e TILLEY, N. (1997). **Realistic evaluation**. London: Sage Publications.
- PERRENOUD, P. (1999). **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas.

- PERRONE, (1991). Moving toward more powerful assessment. In V. Perrone (Ed). **Expanding student assessment**. Association for Supervision and Curriculum Development., pp. 164 – 167.
- PUCKETT,M., e BLACK,J. (1994). **Authentic assessment of the young child: Celebrating development and learning**. New York: Macmillan College Publishing Company.
- RALHA Simões, H. (1995). **Dimensões pessoal e profissional na formação de professores**. Aveiro: CIDInE.
- ROBSON, C.(1993).**Real World Research**.Oxford: Blackwell Publishers.
- RODRIGUEZ, B.,e BAILEY,B.(1996) . Assessing change in understandings of developmentally appropriate practices in early childhood education. **Reading Improvement**, pp. 33, 31-37.
- RODRIGUEZ, Gómez, G., GIL, J. e GARCIA Jiménez.(1999). **Metodologia de la investigación cualitativa**. Málaga: Ediciones ALJIBE.
- ROLDÃO.M.C. (1999). **Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise**. Porto: Porto Editora.
- ROSALES, C. (1990). **Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza**. Madrid: Narcea Ediciones.
- SÁ-CHAVES, I. (1990). **Portfolios reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão**. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ-CHAVES, I .(2000). **Portfolios reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão**. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ-CHAVES, I. (2000). **Formação Conhecimento e Supervisão**. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ-CHAVES, I. (2005). (Org) **Os “Portfolios” Reflexivos (Também) trazem gente dentro**. Reflexões em torno do seu uso na Humanização dos processos educativos. Porto: CIDInE.
- SAMPAIO, Daniel.(1994). **Inventem-se novos pais**. Lisboa: Editorial Caminho.
- SANTOS, Leonor. (2003). Educação e Matemática. **Revista da Associação dos Professores de Matemática**. Lisboa. Vol.74 (Setembro / Outubro, pp.17-21).

- SARACHO, O., M e SPODEK, B. (1997). Introduction. In B. Spodeck e O. Saracho (Eds), **Issues in early childhood educational assessment and evaluation**. New York: Teachers College Press, pp. 1-6.
- SHAKLEE, B., BARBOUR, N., AMBROSE, R., e HANSFORD, S. (1997). **Designing and using portfolios**. Boston: Allyn and Bacon.
- SILVA, Gabriela. (1993). **Manual de avaliação**. Lisboa: CNS – Companhia Nacional de Serviços, Lda.
- SIRAJ – BLATCHFORD, Iram. (2004). **Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância**. Lisboa: Texto Editora.
- SOUTHEASTERN REGIONAL VISION FOR EDUCATION (1995). **Assessment in early childhood education: Status of the issue. A SERVE Research Brief** (ERIC Document Reproduction Service Nº ED 383452).
- SOUSA, C. (1998). **Portfolio - um instrumento de avaliação de processos de formação, investigação e intervenção**. In L.S. Almeida e J. Tavares (Org), *Conhecer, Aprender e Avaliar*. Porto: Porto Editora, pp.143 - 157.
- SPODEK, B. e SARACHO, O. (1997). Evaluation in early childhood education: A look to the future. In B. Spodek e O. Saracho (Eds.), **Issues in early childhood educational assessment and evaluation**. New York: Teachers College Press, pp.198 – 206.
- STUFFLEBEAM, D. L. e SHINKFIELD, A. J. (1989). **Evaluación sistemática: Guia teórica y práctica**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- UNESCO (1998). **Professores e ensino num mundo em mudança**. Relatório mundial de educação 1998. Lisboa: Edições ASA.
- VALADARES, J. e GRAÇA, M. (1998). **Avaliando para melhorar a aprendizagem**. Lisboa: Plátano.
- VASCONCELOS, T. (1997). **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: Ministério da Educação.
- VASCONCELOS, T. (1997). Programa de expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar. **Perspectivar educação**, pp.3,4 , 45 – 48.
- WELTER, L. (1998). **Teachers preparing and using portfolios with their students: A narrative case study**. Ann Arbor: UMI.

- WIGGINS, G.(1990). **The case for authentic assessment. Practical Assessment, Research&Evaluation,2(2).**Disponível em [Http:ericae.net/pare/getvn.asp?v=26=02](http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=26=02).
- WORTHAM, S., BARBOUR, A, e DESJEAN – PERROTA, B.(1998). **Portfolio assement: A handhbook for preschool and elementary educators.** Olney, MD: Association for chilhood Education International.
- WORTHEN, B. R.& SANDERS, J. R.(1973). **Educational Evaluation: Theory and practice.** California: Wadsworth Publishing Company.
- ZABALZA, M. (2000). Evaluación en educación infantil. **Perspectivar Educação,** pp. 6,30 - 55.

