

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
Pós-Graduação em Educação de Crianças em Creche

## Currículo e Avaliação em Creche

Isabel Alexandra Afonso Moreira  
Sandra Maria Stanislau Ferreira Moreira Teixeira

Porto  
2008/2009  
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Pós-Graduação em Educação de Crianças em Creche

## Currículo e Avaliação em Creche

Isabel Alexandra Afonso Moreira  
Sandra Maria Stanislau Ferreira Moreira Teixeira  
Orientador: Dr<sup>a</sup> Brigitte Silva

*Trabalho de Investigação realizado no âmbito da Pós-Graduação  
Educação de Crianças em Creche*

Porto  
2008/2009

Dedicamos o nosso Projecto de Investigação aos nossos filhos

Francisco

Leonor

Sara

Sofia

## 1 AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaríamos de expressar o nosso profundo agradecimento à nossa orientadora, Dr<sup>a</sup> Brigitte Silva, pela sua disponibilidade, compreensão, e pelo incentivo sempre que nos sentia desanimadas.

Agradecemos à Doutora Clara Craveiro e Mestre Alice Santos.

Ao Dr<sup>o</sup> Joaquim Espírito Santo pela sua disponibilidade e paciência.

Às nossas famílias, às quais não podemos deixar de pedir desculpa pela ausência em muitos momentos, numa palavra final de agradecimentos pelo apoio e compreensão.

# INDICE

RESUMO	2
ABSTRACT	2
INTRODUÇÃO	3
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
1. CURRÍCULO	5
1.1 CURRÍCULO EM CRECHE	7
<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	9
<i>Modelo Curricular High/Scope para bebés e crianças pequenas</i>	11
<i>O Currículo Criativo para crianças dos 0 aos 3 anos de idade</i>	16
<i>Modelo de Avaliação de Qualidade - Manual dos Processos-Chave</i>	19
<i>Early Years Foundation Stage – Currículo Inglês</i>	22
2. CURRÍCULO E AVALIAÇÃO	25
3. AVALIAÇÃO	26
3.1 A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE AVALIAÇÃO	26
3.2 MODALIDADES E FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO	30
3.3 ENQUADRAMENTO NORMATIVO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	32
3.4 AVALIAÇÃO EM CRECHE	34
METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO E APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	36
1. PROBLEMÁTICA E OBJECTIVO DE ESTUDO	36
2. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	37
3. OPÇÕES METODOLÓGICAS	37
4. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	38
5. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DOS DADOS	39
CONCLUSÃO	57
ANEXOS	59
BIBLIOGRAFIA	60

## **RESUMO**

O presente trabalho de investigação inclui um quadro teórico respeitante a questões de currículo e de avaliação em crianças com idade precoces.

Em termos metodológicos, apresenta um estudo quantitativo dum universo de educadores de infância com prática educativa em creche, do distrito do Porto.

Palavras-chave: currículo e avaliação

## **ABSTRACT**

This research includes a theoretical framework concerning issues of curriculum and assessment in children with early age. In terms of methodology, presents a quantitative study of a childhood educator's universe with educational practice in nursery, port district.

Keywords: curriculum and assessment

# INTRODUÇÃO

Com a Revolução Industrial surgiram, novas exigências no campo da educação de infância. Mudanças socioeconómicas (desde a emancipação da mulher no mundo do trabalho, à alteração da família alargada para nuclear), contribuíram para a necessidade de respostas nos cuidados de educação infantil. Surge assim a creche, como resposta às mães que trabalhavam fora de casa. Inicialmente, denominadas de *guarderie* em França, *asili* em Itália e *écoles gardiennes*, na Bélgica, tinham como objectivo, e como o próprio nome indica, a “guarda” da criança. Actualmente, a creche não significa um local de guarda, mas sim, um meio educativo. Educar é pensar a criança como um ser importante e único (Portugal, 1998), mas para tal, “*é importante que a planificação dos serviços de acolhimento de bebés se apoie sobre dados científicos respeitantes às suas necessidades, (...) ao nível do desenvolvimento físico mas também sensoriomotor, cognitivo, linguístico e, muito especialmente, socioemocional*” (Portugal, 1998:197). Neste sentido, diversos referenciais curriculares para crianças dos 0 aos 3 anos de idade como, o modelo High-Scope, Currículo Criativo, entre outros, permitem ao educador orientar a sua intervenção educativa com as crianças. Também, desde 1997 que em Portugal, educadores da educação pré-escolar organizam a sua prática pedagógica de acordo com as orientações curriculares, planificam, questionam e reflectem sobre a aprendizagem das crianças, no entanto,

*“assistimos ainda a perversões no sistema de implementação das políticas para a infância: aos educadores de infância que trabalham com o grupo etário dos 0 aos 3 anos não é reconhecida tal tarefa, como sendo serviço docente...o sistema de regulação das creches e outro tipo de atendimento a criança dos 0 aos 3 anos é praticamente inexistente.”* (Vasconcelos, 2006).

Esta ausência normativa, na política educativa em Portugal, para crianças dos 0 aos 3 anos de idade, foi sentida quando da realização de alguns trabalhos para unidades curriculares da Pós-Graduação. A elaboração de um portfólio, instrumento de avaliação, para uma criança dos 0 aos 3 anos de idade, suscitou dúvidas, incertezas e dificuldades na definição das áreas de desenvolvimento a serem contempladas. Estes obstáculos provocaram interrogações quanto à forma como os educadores de infância avaliam as crianças dos 0 aos 3 anos de idade. Deste modo, este estudo tem como objectivo perceber como é que os educadores de infância avaliam as aprendizagens das crianças em creche, na ausência de um referencial curricular, no sentido em que, e segundo Taba

(1983) “*o conhecimento sobre o aluno e sobre a aprendizagem é relevante para a adopção de uma quantidade de decisões acerca do currículo*”(Pacheco, 1996:54).

De acordo com Campos (1996) “*a educação de crianças pequenas talvez seja uma das áreas que mais retribui à sociedade os recursos nela investidos*” (cit. Didonet, 2001:41). Parece que não estar a ser atribuída a devida importância, à educação das crianças dos 0 aos 3 anos de idade em Portugal. São já vários os países que contemplam a educação da 1ª infância nas Orientações Curriculares, conforme mais à frente será demonstrado.

Assim, este estudo evidencia a necessidade sentida pelos educadores de infância que trabalham com crianças dos 0 aos 3 anos de idade, de um referencial curricular que norteie a sua prática educativa.

Deste modo, numa primeira parte realiza-se um enquadramento teórico da investigação, com uma abordagem sobre: conceito de currículo; currículo em creche, currículo e avaliação, conceitos, princípios e critérios da avaliação.

O conceito de currículo é usado com diferentes sentidos, podendo ser composto, desenvolvido e operacionalizado de vários modos. Assim, o currículo estabelece o processo ensino/aprendizagem e o seu desenvolvimento, o qual é resultante da avaliação educacional (Formosinho, 1998). A avaliação é considerada uma componente integrada do currículo, a qual envolve momentos de reflexão e decisão sobre a acção educativa.

Na segunda parte do trabalho, apresentamos o enquadramento empírico. Debruçamo-nos sobre a apresentação e discussão dos resultados dos inquéritos por questionário, aplicados numa população de educadores de infância com experiência em creche, expondo quais as conclusões a partir da investigação realizada.



# ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1. CURRÍCULO

A etimologia da palavra currículo provém do latim *currere*, que significa caminho, jornada, percurso, trajetória. No entanto, o conceito de currículo é múltiplo e dinâmico e são diversas as definições do conceito de currículo. Nas primeiras definições, o conceito de currículo traduz-se num “(...)plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado com base de objectivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas.” (Pacheco, 1996:16). De acordo com Januário (1988), o conceito de currículo corresponde, também, a um plano de estudos, mas para o qual, existem três sentidos: “*formal ou administrativo (...)* *experencial, (...)* *que englobam as experiências de aprendizagem que o aluno vive sob a responsabilidade da escola; e behaviourista – baseado na previsibilidade comportamental (...)*.” (Idem, ibidem:17). Para Bonboir (1992), o conceito de currículo tem um sentido mais lato, contemplando “*o que é ensinado, no conteúdo e na forma, os objectivos, incluindo os critérios da avaliação, a organização e a estrutura dos estudos, sua duração e a graduação da progressão (...)*.” (Idem, ibidem:17). Segundo Zabalza (1993), o currículo define-se como uma proposta de um conjunto de acções educativas, “*isto é, uma previsão dos conteúdos e actividades que tencionamos desenvolver, mas também uma estrutura de referência, um marco de reflexão sobre a acção.*” (Canário, 1993:95). Contrariamente, Moreira (2008) sugere que o currículo não se define como as actividades, os materiais ou os conteúdos utilizados no processo de ensino, mas sim como “*(...) uma série estruturada de resultados pretendidos de aprendizagem. O currículo prescreve (ou pelo menos antecipa) os resultados do ensino.*” (Moreira, 2008:13). Assim, o currículo pode ser composto, desenvolvido e operacionalizado de vários modos, estabelecendo-se desta forma, diferentes tipos de currículo, dos quais salientamos:

- *Currículo formal ou prescrito ou oficial*, ou seja, “*é o currículo sancionado pela administração central e que é adoptado por uma estrutura escolar.*” (Nabuco,

1997:69). O objectivo final deste currículo, resultante de uma decisão político-administrativa, é a igualdade de oportunidades de ensino/aprendizagem, no sentido em que é “(...)o suporte do igual direito de acesso à educação(...)” (Idem, ibidem:76).

- Currículo real ou em acção, ou seja, o que criança entende daquilo que lhe é proposto, concludentemente “(...)será sempre diferente de aluno para aluno.”(Baptista, 1999:34). Este resulta da comparação entre currículo prescrito e o oculto, pois “*por mais cumpridores que os professores sejam, (...) existe sempre um espaço para o currículo informal(...).*”(Pacheco, 1996:126).

- Currículo Oculto ou informal, é respeitante à aprendizagem realizada pela criança decorrente do modo como se planifica e organiza o processo ensino-aprendizagem, mas que não está incluído da planificação, como os valores, crenças, atitudes. Este “(...)abrange os processos e efeitos que, não estando previstos nos programas oficiais, fazem parte da experiência escolar.”(Nabuco, 1997:70).

- Currículo avaliado, o qual inclui a avaliação das crianças, dos planos, dos programas, das orientações, dos professores, da escola, etc.

Assim, o currículo não pode ser visto como algo estanque, acabado e imutável, mas sim, como “*acção e reflexão, como um processo permanentemente confrontado com as circunstâncias do momento.*” (Baptista, 1999:32). Deste modo, e sugerido por vários autores, um currículo para crianças pequenas deve ser flexível, aberto, “*valendo-se do jogo e respeitando o interesse e ritmo de aprendizagem da criança.*” (Nicolau, 1993:276). Neste sentido, cabe ao educador a função do desenvolvimento curricular, sendo ele “(...)o actor curricular que tem a tarefa da implementação e da execução de decisões prescritas mas que, por outro lado, goza de uma autonomia funcional(...)moldando à sua “medida” o currículo prescrito, apresentado, programado e planificado.” (Idem, ibidem:101). Deste modo,

“o desenvolvimento de competências constitui a meta a alcançar pelo currículo. A ideia de competências é, portanto, uma referência (organizador referencial do currículo) para o que se deve ensinar e aprender. Assume-se que as crianças necessitam de utilizar saberes e capacidades para agir, para pensar, para progredirem na sociedade em que se inserem (saber em uso).” (Portugal, 2007:426).

Segundo Nicolau “*um bom currículo será aquele que estimule o desenvolvimento de estruturas de pensamento na criança, que a auxilie no processo de socialização e de construção de seus próprios limites, tudo isto respeitando o estágio de desenvolvimento.*” (Nicolau, 1993:97).

Concluimos que currículo se define, quer numa dimensão teórica (com finalidades e objectivos educativos ao nível do processo de ensino/aprendizagem), quer numa dimensão prática (com orientações gerais e específicas no âmbito educativo nas suas diferentes áreas). Assim, o modelo curricular é “*simultaneamente um referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e um referencial prático para pensar antes-da-acção, na-acção e sobre-a-acção.*” (Formosinho-Oliveira e Kishimoto, 2002:30).

## 1.1 CURRÍCULO EM CRECHE

Segundo a perspectiva de Gabriela Portugal (1998:204), “*Se a educação é uma preocupação básica na creche, se o educador educa e não é apenas um guardador de crianças, importa que haja um currículo, isto é, um plano de desenvolvimento e aprendizagem.*”. Para além do cuidar as crianças, educar é também, um dos princípios da creche, para o qual se pressupõe fundamentos e princípios de sustentação no trabalho do educador. Neste sentido, um currículo é “*um plano para a aprendizagem; por conseguinte, tudo o que se conheça sobre o processo de aprendizagem e do desenvolvimento do indivíduo tem aplicação ao elaborá-lo.*” (Pacheco, 1996:36). Assim, considerando as especificidades que as crianças dos 0 aos 3 anos de idade manifestam em termos de desenvolvimento, um curriculum para esta faixa etária, tem necessariamente características diferentes de um currículo para crianças mais velhas, pois “*El ritmo del desarrollo cognitivo durante la primera infancia es extraordinario, En los primeros meses de vida, los niños están expuestos a todo un cúmulo de sensaciones que, com asombrosa rapidez, pasan a construir percepciones.*” (Bermudez, 2004:66).

Em Portugal, em 1997, foram publicadas pelo Ministério da Educação as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* tendo em vista orientar o educador no desenvolvimento das práticas educativas. No entanto, para a Creche, não existe qualquer documento normativo que forneça orientações curriculares nacionais para os educadores de infância que exercem a sua actividade profissional nesta valência.

Contudo, a partir de um levantamento de referenciais curriculares, reconhece-se que a intervenção educativa na valência de creche é contemplada nos referenciais curriculares nacionais de alguns países. O seguinte quadro expõe alguns desses países que definem referenciais curriculares para crianças dos 0 aos 3 anos de idade.

PAÍS	ANO DE PUBLICAÇÃO	NOME
<b>Brasil</b>	1998	Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (Vol.I,II,III)
<b>Costa Rica</b>	2000	Programa de Estudio para el Ciclo Materno Infantil
<b>Guatemala</b>	2001	Currículo Nacional para los Niveles Inicial y Preprimario de Guatemala
<b>Chile</b>	2001	Bases Curriculares de la Educación Parvularia
<b>Honduras</b>	2003	Currículo Nacional Básico
<b>Argentina</b>	2004	Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial y el Primer Ciclo de la Educación General Básica
<b>Venezuela</b>	2005	Bases Curriculares de la Educación Inicial
<b>Uruguai</b>	2006	Diseño Básico Curricular para niños y niñas de 0 a 36 meses
<b>Espanha</b>	2007	Real Decreto que establece el Currículo de la Educación Infantil ORDEN ECI/3960/2007 de 19 de Dezembro
<b>Inglaterra</b>	2008	Early Years Foundation Stage

Apresenta-se, em seguida, uma breve abordagem de currículos que podem ser utilizados por educadores de infância como suporte da avaliação das aprendizagens das crianças em creche. A escolha recaiu sobre estes referenciais, por serem currículos para crianças dos 0 aos 3 anos de idade, abordados nas unidades curriculares da Pós-Graduação de Educação de Crianças em Creche. Ressalvamos a abordagem das Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar nesta análise, pois embora seja um referencial para crianças em idade de pré-escolar, parece oportuna esta inclusão pelo facto de não existir em Portugal qualquer tipo de documento normativo em relação à educação de crianças entre os 0 e os 3 anos de idade.

## Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

No ano de 1997 foi publicada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (nº 4/97 de 10/2/1997), que é então reconhecida como “*a 1ª etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, ... favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário*”.(Artº2).

Meses mais tarde, o Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação, pelo Despacho nº 5220/97 do Diário da República nº 178, II Série, publica as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), enquadradas no princípio geral e nos objectivos pedagógicos da Lei-Quadro nº 4/97, que têm como pretensão estabelecer um quadro de orientação pedagógica para a Rede Nacional de Educação Pré-Escolar. De acordo com a circular nº17/DSDC/DEPEB/2007 do Ministério da Educação, as OCEPE constituem um quadro de referência para todos os Educadores com um conjunto de princípios gerais de apoio na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com crianças em idade pré-escolar, ou seja, dos 3 aos 5 anos de idade (*Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007*). Assim, as OCEPE contribuíram para a clarificação de áreas curriculares numa perspectiva pedagógica estruturada, com uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, nas quais a criança é tida como construtora do seu próprio conhecimento e aprendizagem. Logo, a intencionalidade do processo educativo assenta na participação da criança no planeamento, na acção e na avaliação, o que lhe permite desenvolver competências de iniciativa e de autonomia, numa diversidade de benefícios e aprendizagens significativas. Neste sentido considera-se “*que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo*” (Ministério da Educação, 1997:19).

De acordo com o Dec. Lei nº 241/01 de 30 de Agosto, no seu anexo nº 1, ponto II, está definido o modo como cada Educador de Infância “*concebe e desenvolve o respectivo currículo, através de planificação, organização e avaliação do ambiente educativo (...) organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular...*”. O educador é, então, o “*gestor do currículo*” tendo

como “*ponto de apoio*” as Orientações Curriculares. Deste modo, o currículo a desenvolver, abarcará quatro fundamentos enunciados nas OCEPE: “*o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo; a construção articulada do saber; a exigência de dar resposta a todas as crianças.*” (Ministério de Educação, 1997: 14).

Como suporte a estes fundamentos, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar distinguem três áreas de conteúdo, como forma de pensar e organizar o planeamento, a intervenção e a avaliação da aprendizagem:

- **Área de Formação Pessoal e Social**, segundo as OCEPE, é uma área transversal e integradora das outras áreas “*pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona com os outros com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores...*” (Idem, ibidem:49). Assim, nesta área de conteúdo é privilegiada a capacidade de reflexão, o espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos nos contextos sociais através das relações e interações significativas com o outro, numa perspectiva de educação para a cidadania (Idem, ibidem:51).
- **Área da Expressão e Comunicação**, “*engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de comunicação*” (Idem, ibidem:56). Compreende três domínios: domínio de expressões (motora, dramática, plástica e musical), domínio da linguagem oral e abordagem á escrita, e por ultimo, domínio da matemática.
  - Domínio das expressões: expressão motora, dramática, plástica e musical. Estas formas de expressão “*são também meios de comunicação que apelam para a sensibilização estética e exigem o progressivo domínio de instrumentos e técnicas*” (Idem, ibidem:57). Todos estes domínios complementam-se existindo uma interligação entre eles “*ao incluir vários domínios numa mesma área não se procura minimizar a importância fundamental de cada um(...),mas apenas acentuar a sua inter-relação*” (Idem, ibidem:57).
  - Domínio da linguagem oral e abordagem á escrita, baseia-se na aprendizagem através da exploração lúdica da linguagem verbal, através de rimas, trava-línguas, lengalengas,.. e não verbal, através da observação de gravuras,

expressão de sentimentos. É necessário que a “*educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns.*” (Idem, ibidem:67). Deve ser também proporcionado contacto com as diferentes funções do código escrito (Ministério da Educação, 1997: 65).

- Domínio da matemática, permite que a criança através da vivência e experimentação de situações coloque questões que lhe permitam desenvolver o raciocínio lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas como: classificar, seriar, ordenar, medir, pesar, etc.
- **Área de Conhecimento do Mundo**, “*enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber o porquê.*” (Idem, ibidem:79). Assim, permite à criança explorar as oportunidades e restrições dos objectos, do seu corpo, do espaço, contribuindo para um melhor conhecimento do mundo.

## ***Modelo Curricular High/Scope para bebés e crianças pequenas***

O modelo curricular High/Scope nasceu nos Estados Unidos da América, em 1960, de um projecto denominado “Ypsilanti Perry Preschol” sendo David Weikart o seu impulsionador. Inicialmente, o modelo destinava-se a “*crianças com deficiências ligeiras ou de meios economicamente desfavorecidos*” (Hohmann, Banet e Weikart, 1992:6) e tinha o propósito de diminuir o insucesso escolar. Durante a década de 70, o modelo curricular High/Scope publicou livros como “*Aprendizagem activa*”, “*Educar a criança*” e “*A Criança em Acção*”, entre outros, que contribuíram para a divulgação e implementação do modelo em vários países, entre os quais Portugal, como é referido nos estudos realizados pela Associação Criança: “*em todas as unidades e salas que visitei, a organização do espaço físico e da rotina, as atividades propostas, as concepções de criança e de educação, embora com diferenças, mostram a adoção de experiências reconstruídas a partir de tendências curriculares High-Scope (...)*”(Formosinho-Oliveira e Kishimoto, 2002:30).

No entanto, tendo em conta o âmbito do projecto e considerando que “*A High/Scope tem uma longa história no desenvolvimento curricular, treino e investigação na área do desenvolvimento de bebés e crianças em tenra idade (...)*” (Post e Hohmann, 2004:26), o currículo aqui apresentado refere-se apenas a crianças entre os 0 e os 3 anos de idade.

O modelo curricular High/Scope para bebés e crianças jovens baseia-se na construção activa da realidade através de uma metodologia de aprendizagem pela descoberta, de resolução de problemas e de investigação, permitindo que a criança, mesmo de tenra idade, construa as suas aprendizagens, estruture e dê significado às suas experiências, promovendo, desta forma, a sua confiança e o seu desenvolvimento. Deste modo,

*“à medida que os bebés e crianças mais jovens interagem com as pessoas e agem sobre materiais, constroem uma bagagem de conhecimentos básicos sobre o modo como as pessoas e as coisas são, o que fazem e como respondem a determinadas acções (...) aprender através da acção envolve encontrar e resolver problemas (...)”* (Idem, ibidem:26).

De acordo com Post e Hohmann (2004) desde o nascimento que os bebés aprendem activamente pois “*(...)recolhem informação a partir de todas as suas acções.(...) Jean Piaget utilizou o termo sensório-motor para caracterizar esta abordagem directa e física da aprendizagem.*” (Idem, ibidem:26). Assim, o modelo curricular High/Scope “*encontra em Piaget e no paradigma desenvolvimentista a sua referência teórica.*” (Craveiro e Formosinho, 2002:16).

Mas, para que os bebés e crianças pequenas possam efectuar esta aprendizagem é necessário, um ambiente emocionalmente rico. As interacções dos bebés com adultos em quem confiam, (dentro e fora de casa) proporcionam o “combustível” emocional de que os bebés e as crianças precisam para descobrir gradualmente e compreender a sua individualidade quer física, quer social, dado que “*sem a chama das relações de confiança, a criança fica oprimida pelo medo, tristeza ou mágoa e torna-se cada vez mais passiva e incapaz de pedir ajuda.*” (Post e Hohmann, 2004:33). Deste modo, as relações de confiança são a chave para que, num contexto social intenso, ocorram situações de aprendizagem activa. Durante este processo de aprendizagem activa, os bebés e crianças mais novas são incentivados a descobrir o mundo ao seu redor explorando e jogando, pois “*aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos*”



(Idem, ibidem:23) em situações como: ouvir, agitar, rebolar, gatinhar, escalar, baloiçar, saltar, descansar, comer, fazer barulho, agarrar, roer, deixar cair coisas, sujar, etc.

Esta abordagem tem como base a “roda da aprendizagem” onde os cinco princípios orientadores (observação da criança, interacção facilitadora adulto-criança, ambiente físico, horários e rotinas, aprendizagem activa) guiam o trabalho de equipa dos educadores, a relação educador/família e a planificação do programa.

- **Observação da criança** - Permite ao educador ter um conhecimento individualizado da criança e a possibilidade de reflectir, em conjunto com a equipa para “(...) *orientar o seu próprio comportamento de apoio às crianças(...)*” (Idem, ibidem:16) e com os pais “(...) *de modo a que as crianças sejam apoiadas de forma consistente em casa e no centro infantil.*” (Idem, ibidem:16).
- **Interacção facilitadora adulto-criança** – molda as “*percepções que a criança tem de si enquanto ser humano capaz, confiante e merecedor de confiança.*” (Idem, ibidem:14). Quando o adulto abraça, beija, brinca e fala com a criança numa relação calorosa de dar-e-receber, promove um ambiente seguro capaz de encorajar a criança na sua necessidade de exploração activa.
- **Ambiente físico** – É um meio fundamental para a realização de aprendizagens, pelo que, deve ser “*seguro, flexível e pensado para a criança.*” (idem, ibidem:14). Este ambiente deve responder às necessidades e interesses das crianças, oferecer conforto e variedade de materiais.
- **Horários e Rotinas** - Consiste em momentos como a chegada e partida, a hora das refeições, o tempo dos cuidados corporais, de escolha livre, de grupo e de exterior. Estes momentos pressupõem um planeamento flexível e cuidado por parte do educador, de forma a responder às necessidades e interesses das crianças, pois “*são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento.*” (Post e Hohmann, 2004:15).
- **Aprendizagem activa** - É o pilar conceptual deste modelo curricular e tem um lugar central na “roda da aprendizagem”. Numa perspectiva que a aprendizagem por experiência directa e activa é decisiva e douradora, pois “(...) *as crianças apreendem os conceitos por meio da actividade que é da sua própria iniciativa.*”(Hohmann, Banet e Weikart, 1992:14). Este modelo curricular apresenta

um conjunto de linhas orientadoras, que denomina de experiências-chave, as quais enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento precoce.

As experiências-chave estão organizadas em 9 domínios abrangentes da aprendizagem de bebés e crianças pequenas, sendo uma estrutura de apoio ao desenvolvimento. Ainda que interligadas, este modelo apresenta estratégias de sustentação para cada uma:

- Desenvolver o sentido de si próprio – as acções com objectos e interacções com os adultos têm como suporte experiências-chave como: expressar iniciativa, distinguir “eu dos outros, resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar, fazer coisas por si próprio, que permitem à criança *“desenvolver um sentido do self.”* (Post e Hohmann:38).
- Aprender acerca das relações sociais – O envolvimento nas experiências-chave (estabelecer vinculação com a educadora responsável, estabelecer relações com outros adultos, criar relações com os pares, expressar emoções, mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros, desenvolver jogo social), permitem á criança confiar nela própria e nos outros. Estas interacções sociais são importantes na medida em que as *“relações precoces influenciam o modo como no futuro irão abordar as pessoas.”* (Idem, ibidem:40).
- Aprender a reter coisas através da representação criativa – As experiências-chave (imitar e brincar ao faz-de-conta, explorar materiais de construção ou de expressão artística, responder a e identificar figuras e fotografias) permitem que a criança de tenra idade aja sobre os objectos através dos sentidos e do seu corpo, construindo a partir dessas experiências imagens mentais desses mesmos objectos. Assim, *“o início da internalização, ou visualização mental, de qualquer coisa constitui a primeira experiência (...) com aquilo que se chama representação.”* (Idem, ibidem:42). Trata-se de aquisições importantes, pois a utilização de imagens mentais e a imitação, ou seja, o “conhecimento figurativo” da criança de idade pré-escolar *“desenvolveu-se a partir de acções realizadas no período sensório-motor (do ano e meio aos dois).”* (Hohmann, Banet e Weikart, 1992:15).
- Ganhar competências no movimento e na música – As experiências-chave, movimentar o corpo, partes dele ou objectos, proporcionam situações nas quais os bebés e crianças pequenas *“(...)aprendem a medir a sua força física e os seus limites*

*e exercitam padrões de movimentos(...).*” (Post e Hohmnn, 2004:44). Escutar e responder à música, experimentar um ritmo regular e explorar sons, tons e começar a cantar, são experiências com as quais a criança “(...) *expande a consciência sensorial do som e do ritmo.*” (Idem, ibidem:44).

- Aprender competências de comunicação e linguagem – A linguagem do bebê inicia-se muito antes de saber falar, “*comunicam os seus sentimentos e desejos através (...) de choro, movimentos, gestos e sons.*” (Idem, ibidem:45). Quando o adulto reage correctamente aos sinais ou gestos da criança, desenvolve a sua confiança, encorajando-a no seu desejo de comunicar, pois “*não são precisas palavras para veicular e compreender segurança, aceitação, confirmação ou respeito.*” (Idem, ibidem:45). O bebê desenvolve mais rapidamente a compreensão da linguagem do que a capacidade de a usar, “*antes dos bebês emitirem algo mais do que um choro, são capazes de distinguir entre sons da fala tão similares como “ba” e “pa”.*” (Papalia, 2001:216). As experiências-chave: ouvir e responder, comunicar verbalmente e não verbalmente, participar na comunicação dar-e-receber, explorar livros de imagens, apreciar histórias, lengas-lengas ou cantigas, promovem oportunidades de comunicação para os bebês e crianças pequenas que “*os integra na comunidade social e lhes permite participar nela como contribuintes.*” (Post e Hohmnn, 2004:45).
- Aprender sobre o mundo físico explorando objectos – A criança jovem apreende as características dos objectos explorando-os activamente, numa “*intensa sede de experiência sensorial*” (Idem, ibidem:47) através das seguintes experiências-chave: explorar objectos com as mãos, pés, mãos, boca, olhos, ouvidos e nariz, descobrir a permanência do objecto, explorar e reparar como as coisas podem ser iguais ou diferentes.
- Aprender os primeiros conceitos de quantidade e de número - Através das experiências explorar o número de coisas, experimentar “mais” e a correspondência de “um para um” os bebês e as crianças pequenas “*começam a estabelecer as bases de compreensão da quantidade e do número*” (Idem, ibidem:48). A percepção que os objectos existem, que se podem encaixar ou adaptar um ao outro, mais tarde, “*irá conduzir à compreensão da classificação, seriação, (...) conservação do número*” (Hohmnn, Banet e Weikart, 1992:284).

- Desenvolver a compreensão de espaço - “*A consciência e o domínio do espaço levam muito tempo a desenvolver-se*” (Idem, ibidem:293). Assim, experiências-chave como, explorar e reparar na localização dos objectos, observar pessoas e coisas de várias perspectivas, encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora, desmontar coisas e juntá-las de novo, permitem que a criança à medida que tem uma maior mobilidade e actividade, comece “*a expandir o seu sentido de espaço*”(Post e Hohmann, 2004:49).
- Desenvolver a compreensão de tempo – “*Para bebés e crianças, tempo significa agora, (...) o presente*” (Idem, ibidem:51). Assim, proporcionar ocasiões de aquisição de noções básicas baseadas nas experiências-chave (antecipar acontecimentos familiares, reparar no início e final de um intervalo de tempo, experimentar depressa e devagar e repetir uma acção para fazer com que volte a acontecer, experimentando causa e efeito) permite à criança construir, um sentido temporal dos acontecimentos.

## **O Currículo Criativo para crianças dos 0 aos 3 anos de idade**

A origem da National Association for the Education of Young Children (NAEYC) estende-se à década de 1920, quando investigadores profissionais e educadores começaram a organizar infantários para crianças. Surge, então, a necessidade de definir padrões e recursos capazes de melhorar o desenvolvimento profissional, assim como, as condições de trabalho e ajudar as famílias a conhecer e compreender a necessidade da educação de infância de alta qualidade, na perspectiva que “*Un programa de calidad empieza com los actores clave- los encargados-maestros, los niños, las familias, la comunidad (...)*” (Dombro, Colker, Dodge, 2000:23). Mas, foi na década de 80 que a NAEYC se destacou, com o crescimento do número de famílias na procura de cuidados não maternos para os seus filhos. Deste modo, o posicionamento na educação de infância, o trabalho com outras organizações e o seu sistema nacional de acreditação voluntária, torna a NAEYC líder na promoção da excelência na educação de infância para todas as crianças, desde o nascimento até aos 8

anos de idade. Sendo o principal objectivo desta Associação a qualidade nos serviços educacionais, concebeu um referencial curricular para crianças dos 0 aos 3 anos de idade, porque *“los tres primeros años de vida son críticos para el desarrollo infantil (...)”* (Dombro, Colker, Dodge, 2000:3). Neste currículo, o papel do educador de infância é de suma importância, pois *“estará contribuyendo a construir tanto un cimiento, como un futuro para cada niño y cada familia.”* (Idem, ibidem:3). Para a NAEYC, existem características específicas num programa de qualidade cujo objectivo é a educação de infância e o cuidar, enunciando quais indicadores dessa mesma qualidade:

- Basear-se nas teorias do desenvolvimento infantil *“(...) El conocimiento del desarrollo infantil nos indica aquello apropiado para el edad.”* (Idem, ibidem:4);
- Ser individualizado, capaz de responder às necessidades de cada criança *“(...) al trabajar con niños y al hablar con sus familias (...) su programa sea apropiado para cada niño individualmente”* (Idem, ibidem:4);
- Respeitar a cultura de cada família e motivar as famílias a participar *“(...) para niños decero a tres años es praticamente imposible servile a los niños sin servile también sus familias”* (Idem, ibidem:4);
- O ambiente ser seguro, saudável e com uma variedade de jogos e materiais estimulantes e familiares;
- As crianças poderem escolher os materiais e actividades de seu interesse numa aprendizagem activa *“(...) más oportunidades le ofrezca a los niños de perseguir sus propios intereses, más aprenderán de la experiencia(...)”*(Idem, ibidem:5);
- Os adultos demonstrarem respeito pelas crianças e agirem carinhosamente *“los niños(...) tendrán muchas más posibilidades de florecer si cuetan com una persona(...) quiene se sintonice com sus emociones”* (Idem, ibidem:5);
- Os educadores terem formação especializada e um programa de intervenção adequado *“los programas de calidad se planifican, se ponen en práctica y son evaluados continuamente por profesionales idóneos.”* (Idem, ibidem:6);

Defendendo que a existência de indicadores não é suficiente para permitir uma planificação e colocar em prática um programa de qualidade para crianças dos 0 aos 3 anos de idade, define um currículo capaz de *“reunir todas as partes de la práctica apropiada al nivel de desarrollo infantil: el qué, el porqué y como hace usted lo que*

*hace.*” (Dombro, Colker, Dodge, 2000:6). Assim, este currículo conduz o educador nos processos de “*planificar, aplicar y evaluar su programa.*” (Idem, ibidem:6) permitindo, simultaneamente, responder às características individuais quer da criança, quer da família, “*um currículo ayuda a individualizar el programa.*” (Idem, ibidem:6) A NAYEC define três componentes chave num currículo:

- A. O conteúdo – Centrando a atenção na aprendizagem da criança através da definição de metas e objectivos a atingir com a criança, mas também, “*para los demás actores clave en proceso de aprendizaje las familias de los niños y usted.*” (Idem, ibidem:8).
- B. Os processos – “*Lo más importante de todo es que los procesos se enfocan la toma de decisiones.*” (Idem, ibidem:8), ou seja, inclui decisões como quais as estratégias a adoptar ou quais os materiais a utilizar, etc.
- C. O contexto – refere-se ao espaço onde se realizam as aprendizagens e o contexto são as relações para as crianças de tenra idade. Deste modo, ao estabelecer laços afectivos com a crianças e com a sua família, o educador “*creará un clima en el que flocerá aprendizaje.*” (Idem, ibidem:8).

Assim, este currículo denominado de Currículo Criativo para crianças dos 0 aos 3 anos de idade tem como base o educador, encontrando-se nos pontos centrais do seu trabalho as crianças e as famílias. Em redor encontra-se a comunidade, pois “*Los valores y la cultura de su comunidad influyen constantemente en su programa.*” (Idem, ibidem:7). O Currículo Criativo sustenta a tomada de decisões baseadas no conhecimento, nas observações e nas reflexões. As observações diárias de cada criança realizadas pelo educador e a sua relação com a família permite-lhe realizar um programa individualizado em resposta aos interesses e necessidades de cada criança e cada família, pois “*El programa se individualiza com base en lo que aprenda a partir de sus observaciones e interacciones diárias com cada niño y sus familiares.*” (Idem, ibidem:8). Logo, é necessário que o educador “*mantega observaciones anecdóticas y un registro continuado.*” (Idem, ibidem:99). As observações realizadas devem ser compiladas em “*portafolios para planificar e individualizar, para documentar el progreso de cada niño y para compartir la información com las familias.*” (Idem, ibidem:102). Deste modo, e sustentadas pelas observações diárias do educador são estabelecidas metas e objectivos de trabalho quer com as crianças, (aprender acerca de

si mesmo, dos seus sentimentos, a comunicar, a mover-se e a fazer, a adquirir destreza mental), quer com as famílias (obter cooperação da família; apoiar a família no seu papel de pais; ajudar a família no seu papel de principais educadores, garantir que a cultura da família se reflecte no programa). O Currículo Criativo, também, define metas e objectivos a atingir pelo próprio educador (construir relações receptivas; planificar e desenvolver um programa adequado ao nível de desenvolvimento infantil; proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil; continuar a aprender sobre as crianças, as famílias e no campo da educação de infância; manter os standards profissionais elevados; abonar para as crianças e para as famílias) tendo como principal objectivo a auto-avaliação, ou seja, *“indicar aquellas partes de su trabajo que realiza bien e identificar las áreas en que debe esforzarse.”* (Idem, ibidem:17).

## **Modelo de Avaliação de Qualidade – Manual dos Processos-Chave Creche**

*“A educação de infância em Portugal tem vindo, gradualmente, a ser assumida pelo Estado como uma etapa importante: a primeira etapa do processo de educação ao longo da vida.”* (Ministério da Educação, 2000:113). Deste modo, as crianças com idade compreendida entre 0 e os 6 anos de idade podem ser atendidas em equipamentos de iniciativa pública, cooperativa, IPSS (Instituições Particulares de Solidariedade Social) ou outras instituições sem fins lucrativos, e ainda de iniciativa privada. A principal responsabilidade das crianças dos 0 aos 3 anos de idade recai sobre o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, o qual celebra protocolos de cooperação com as instituições sem fins lucrativos, e sobre o sector privado. Em 2003, o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, em parceria com a Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, União das Misericórdias Portuguesas e União Mutualista Portuguesa, concebeu o *“Programa de Cooperação para o Desenvolvimento da Qualidade e Segurança das Respostas Sociais”*. Este programa tem como finalidade *“(…) garantir aos cidadãos o acesso a serviços sociais de qualidade (...)”* (ISS, 2007:5), dado que, e como é referido no estudo da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico) realizado em 1999,

“(…) *na generalidade, falta qualidade aos serviços(…)*” (Ministério da Educação, 2000:210). Neste âmbito, foram constituídos quatro modelos de Avaliação de Qualidade das Respostas Sociais (Creche, Centro de Actividades de Tempos Livres, Centro de Dia e serviço de Apoio ao Domicílio), baseados no Modelo de Excelência da European Foundation for Quality Management. O Modelo de Avaliação é um referencial normativo, no qual são determinados oito critérios de avaliação, sendo quatro relativos aos meios (liderança, planeamento, e estratégia; gestão das pessoas; recursos e parcerias; processos) e quatro relativos ao resultado (satisfação dos clientes; satisfação das pessoas; impacte na sociedade; resultado de desempenho chave). Deste modo, debruçar-nos-emos sobre um dos critérios de avaliação - os processos no Modelo de Avaliação da Resposta Social de Creche -, ou seja, *“como a organização concebe, gere e melhora os seus processos de modo a gerar valor para os seus clientes.”*(ISS, 2007: 9).

Dos sete processos identificados no Manual de Processos-Chave de Creche, focalizaremos apenas dois: o Plano de Desenvolvimento Individual da criança e o Projecto Pedagógico (planeamento e acompanhamento das actividades).

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é elaborado pelo educador de infância, tendo como base as expectativas da família e as competências, potencialidades e necessidades da criança descritas na ficha de avaliação de diagnóstico de desenvolvimento, preenchida com a família, da qual constam as seguintes áreas de desenvolvimento:

- Competências a nível Pessoal e Social (auto-conhecimento; auto-conceito; interacção adulto/criança; interacção com os pares; auto-regulação; compreensão da linguagem; expressão a linguagem; aceitação da diferença).
- Competências a nível de aprendiz efectivo (interesse em aprender; competências cognitivas; conceito de número, medida, ordem e tempo; interesse em livros e outros materiais escritos; conceitos de matemática; competências de leitura e de escrita).
- Competências a nível físico e motor (capacidades motoras grossas; motricidade global; capacidades motoras finas; hábitos saudáveis; comportamentos de segurança).



Deste modo, e de acordo com a informação recolhida, o educador estabelece quais os serviços a prestar e os objectivos de intervenção com a criança. O PDI é avaliado com a família, sempre que necessário, e revisto, ou seja, avaliado sempre que um dos intervenientes do processo considere que os principais objectivos do PDI - “*a manutenção das competências já adquiridas.*” e “*aquisição de competências que a crianças ainda não adquiriu face à sua faixa etária.*” (Idem, ibidem:6) - não estão a ser alcançados. Nesta avaliação, são também considerados os resultados da implementação do Projecto Pedagógico.

A elaboração do Projecto Pedagógico tem como base, o Projecto Educativo do estabelecimento de ensino, o PDI; a ficha de avaliação de diagnóstico e os recursos disponíveis (comunidade, parceiros...). A partir desses documentos o educador deve preencher um impresso (IMP01.IT01.PC05) do qual constam determinados campos, como: metodologia, calendarização, objectivos, caracterização do grupo, estratégias, ... Dessa constituição salientamos, o Plano de Actividades Sócio-pedagógico que consiste

*“no conjunto de actividades, estruturadas e espontâneas, adequados a um determinado conjunto de crianças e nas quais se encontram subjacentes intenções educativas promotoras do desenvolvimento global de cada criança (físico, social, emocional, linguístico e cognitivo).”*(ISS, 2007:8)

e contempla as áreas de desenvolvimento motor, cognitivo, pessoal e social e do pensamento criativo, através da expressão do movimento, da musica, da arte e das actividades visuais espaciais, tendo em consideração a faixa etária e as competências das crianças. De acordo com o Projecto Pedagógico, o educador estabelece o Plano de Actividades de sala que consiste no plano de rotinas ou cuidados básicos, actividades/brincadeira livres e espontâneas, actividades/brincadeiras estruturadas e experiências de jogo com o objectivo de desenvolver competências individuais e de grupo. O educador deve registar as aquisições e competências decorrentes da implementação do Plano de Actividades de sala. São estes registos que permitem a avaliação do PDI e da intervenção educativa, realçando-se que “*para as crianças mais pequenas deve ser dado um maior relevo à prestação de cuidados enquanto actividade revista de intencionalidade educativa, em torno da qual a criança processa as suas aprendizagens e estrutura o seu desenvolvimento.*” (Idem, ibidem:7).

Dado que

*“(...) características, custos e efeitos de contextos de qualidade é de importância crucial, não apenas para os teóricos que tentam compreender as múltiplas interações*

*determinantes no desenvolvimento, mas também para os pais e legisladores desejosos de assegurarem às crianças as melhores condições de vida.*” (Portugal, 1998:175), este Modelo de Avaliação de Qualidade constitui “*um conjunto de intenções e orientações de uma organização relacionadas com a qualidade, como formalmente expressas pela gestão de topo.*” (Idem, ibidem:69).

## **Early Years Foundation Stage - Currículo Inglês**

No ano de 2002 foi publicado o referencial curricular *Birth to Tree Matters* desenvolvido pelo *Department for Education and Skills* de forma a apoiar a prática pedagógica com crianças dos 0 aos 3 anos de idade, apoiado na perspectiva que “*The early years are critical in children’s development. Children develop rapidly during this time – physically, intellectually, emotionally and socially.*” (Qualifications and Curriculum Authority, 2000). Mas, foi questionada a articulação deste referencial, para creche, com o currículo de jardim de infância, - “*(...)concerns were raised as to how Birth to tree Matters connect with Foundation Stage(...)*” (Palaiologou, 2009:10). Deste modo, em 2008 é determinado pelo governo um curriculum nacional para crianças dos 0 aos 5 anos de idade, denominado *Early Years Foundation Stage (EYFS)*, o qual “*(...)ensure that practitioners are observing children and responding appropriately to help them progress from birth towards early learning(...)*” (Palaiologou, 2009:54). Neste âmbito, a *Foundation Stage* apresenta 3 aspectos fundamentais para a eficácia de um currículo:

- Conteúdo proveitoso e adequado que corresponda a diferentes níveis de necessidades das crianças jovens que, para tal, o educador deve ter conhecimento “*how children develop and learn and a clear understanding of possible next steps in their development and learning.*” (Idem, ibidem:11);

- Proporcionar diferentes pontos de partida, sob os quais a criança possa construir novas aprendizagens, partindo do que já consegue fazer “*provide resources that inspire children and encourage them to initiate their own learning.*” (Idem, ibidem:14);

- Planear e propor actividades construtivas que ofereçam oportunidades de ensino e aprendizagem, tanto no interior como no exterior, pois “*both indoors and*

*outdoors, is a key way in which young children learn with enjoyment and challenge.”(Idem, ibidem:25).*

Para a *Foundation Stage* a acção é parte integrante do currículo, pois

*“It recognises that through supported play children can explore, develop and use their curiosity and imagination to help them make sense of the world in a secure environment. They practice skills, build up ideas and concepts, think creatively and imaginatively and communicate with others as they investigate and solve problems.”(Idem, ibidem:25).*

Assim, a EYFS reconhece os bebés e crianças pequenas como aprendizes competentes, estabelecendo seis áreas de desenvolvimento no processo de ensino/aprendizagem:

- Desenvolvimento pessoal, social e emocional,
- Comunicação, linguagem e literacia;
- Resolução de problemas, raciocínio e numeracia;
- Conhecimento e compreensão do mundo;
- Desenvolvimento motor;
- Criatividade.

De acordo com estas áreas, a EYFS constitui um conjunto de princípios, indicativos da importância do jogo e da aprendizagem activa, os quais são um quadro orientador no processo de aprendizagem, pois *“based on observations and assessments, the Early Years workforce will provide a diverse range of play-based activities designed to support children’s development.”(Palaiologou, 2009:12).* Assim, define quatro temas, atribuindo a cada quatro princípios, sendo eles:

- A criança como única, ou seja, desde o nascimento a criança é um aprendiz competente, assim *“Early Years use structured and unstructured play sessions to develop social and physical skills, and with carefully mediated children’s natural curiosity(...)”(Idem, ibidem:48).* São estabelecidos nesta tema os seguintes princípios: Saúde e bem-estar; desenvolvimento infantil; práticas inclusivas e segurança.
- Relações interpessoais positivas, para as quais um ambiente seguro emocionalmente são fundamentais. As crianças aprendem a partir do relacionamento com a pessoa-chave ou/e com os pais, a ser segura e independente, pois *“An effective learning environment needs to be emotionally ordered and secure, yet encourage risk-taking and creative.”(Idem, ibidem:51).* Neste âmbito, são delineados os seguintes

princípios: respeito pelo outro; pais como parceiros; apoio à aprendizagem e pessoa-chave.

- Aprendizagem e Desenvolvimento, as crianças desenvolvem e aprendem a ritmos diferentes, mas todas as áreas de desenvolvimento são importantes e inter-ligadas. A criança é um aprendiz activo que necessita de explorar e dar sentido ao mundo, pois uma parceria com os pais, uma avaliação baseada na observação e uma abordagem informada pode apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, deste modo “(...) *children are the product of their family and home, which will have a profound influence on their development and behaviour.*”(Idem, ibidem:51). Neste tema são definidos os seguintes princípios: brincar e explorar, aprendizagem activa, criatividade e pensamento crítico, áreas de aprendizagem e desenvolvimento.
- Ambiente activo, o ambiente desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem da criança, neste âmbito “*In Early Years education the exploration underpinned by the essential role of play in children’s learning and development.*” (Idem, ibidem:48). Neste tema são traçados os seguintes princípios: observação, avaliação e planificação, apoiar cada criança, o ambiente de aprendizagem e o contexto mais amplo.

Assim, a EYFS define padrões de aprendizagem, desenvolvimento e cuidados para as crianças e assegura segurança e qualidade aos pais nos primeiros anos de vida da criança. Identifica como fundamental, na aquisição de aptidões e competências dos bebés e crianças muito jovens, a inter-relação entre quatro aspectos: crescimento, aprendizagem, desenvolvimento e ambiente em que são tratados e educados. Deste modo, “*for children to have rich and stimulating experiences, the learning, environment should be well planned and well organised.*” (Qualifications and Curriculum Authority, 2002:130).

## 2. CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

O conceito de currículo é polissêmico e impreciso. No entanto, podemos definir currículo como um plano previsto, estruturado e organizado com conteúdos a ensinar e objectivos, que enunciam os resultados, pois “*as decisões curriculares incidem sobre objectivos, conteúdos, experiências de aprendizagem (actividades), recursos e avaliação.*” (Pacheco, 1996:67). Assim, o currículo dispõe de “*(...)uma teoria de ensino/aprendizagem e desenvolvimento e de uma consequente teoria da avaliação educacional.*”(Formosinho 1998:30). Neste sentido, a metodologia de avaliação é parte integrante do currículo, que compreende momentos de reflexão e decisão. A avaliação caracteriza-se como um processo contínuo o qual “*determina a efetividade da estratégia curricular e vários factores intervenientes para alcançar objectivos.*” (Traldi, 1977:35). Assim, a avaliação permite determinar “*até que ponto os objectivos educacionais são efectivamente alcançados pelo programa do currículo (...).*”(Pacheco, 1996:129), permitindo deste modo, determinar quais os melhores meios ou estratégias, analisar e compreender quais as lacunas ou “forças” dos alunos, de forma a tomar decisões acerca das mudanças ou melhorias de que o currículo necessita. Neste âmbito, perspectiva-se a avaliação como uma “*tomada de decisões que suscita perguntas sobre objectivos, planos, procedimentos e resultados.*” (Idem, ibidem:129). Assim, o conceito de avaliação passa a ser visto como

*“um processo complexo que começa com a formulação de objectivos, envolve decisões sobre os meios, os processos de interpretação e os juízos sobre as deficiências ou não dos alunos, para finalizar com as decisões acerca das mudanças e das melhorias de que necessita o currículo”* (Taba, 1983, cit., Gonçalves, 2008:61).

## 3. AVALIAÇÃO

### 3.1 A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE AVALIAÇÃO

A avaliação ao longo do tempo tem sofrido transformações, tornando-se cada vez mais complexa e exigente ao nível dos métodos, finalidades e dos instrumentos (Gonçalves, 2008). Assim, e segundo Guba e Lincoln (1998), podemos distinguir 4 gerações, as quais representam uma mudança progressiva nas conceptualizações da avaliação. A **primeira geração**, conhecida como a geração da *avaliação como medida* (Pinto e Santos 2006; Bonniol e Vial, 2001, cit., Gonçalves, 2008:3),

*“reflecte-se no campo da educação pela atenção dispensada ao sucesso e ao insucesso escolar. Trata-se de um período em que o processo está fortemente conotado com o actual conceito de avaliação normativa, ou seja, a comparação dos indivíduos, tomando como referencial um sistema estabelecido como norma, em que o desempenho do aluno é o elemento principal.”*

A avaliação e a medida neste período não se concebem uma sem a outra, ou seja, *“avaliar é situar em uma “escala de valores”, cujo protótipo é a notação de zero a vinte.”* (Bonniol e Vial, 2001:49). Segundo Pinto e Santos (2006, cit., Gonçalves, 2008:56) *“esta perspectiva avaliativa reflecte o modelo de ensinar no qual o professor é o detentor do saber, aquele que transmite adequadamente os conhecimentos.”* Deste modo, se o aluno não corresponde aos objectivos do professor e revela dificuldades de aprendizagem, ele será o próprio e único responsável pelo seu insucesso, uma vez que a competência do professor se apresenta como um elemento inquestionável. A figura do professor surge então, associada ao saber e ao aluno é atribuído um papel passivo no âmbito do processo de ensino/aprendizagem (Idem, ibidem:56). O reconhecimento da fraca fiabilidade da avaliação como uma medida nas situações de vida e nas práticas sociais afectou a continuidade deste modelo, surgindo assim a necessidade de outros tipos de avaliações (Bonniol e Vial, 2001).

Surge, assim, a **segunda geração** conhecida por *avaliação como descrição* (Fernandes, 2005). Destaca-se, especialmente, pela preocupação dos investigadores com a

enumeração de pontos fracos e pontos fortes face aos objectivos educacionais definidos (Guba e Lincoln, 1989). A medida deixou de ser sinónimo de avaliação e passou a ser vista como instrumento de avaliação. Neste período, surge a docimologia desenvolvida por Piéron, que comporta duas vertentes: o estudo dos exames e das suas técnicas, designado por docimástica e o estudo sistemático do papel da avaliação na educação, designada por doxologia (Pinto e Santos, 2006). Surgiu então, a necessidade de organizar o currículo em torno dos objectivos. As atenções voltam-se para os objectivos estabelecidos a priori, relegando as provas de carácter normativo (centralizado na turma) para segundo plano. O estudo dos exames deixa de ser uma preocupação central. De acordo com Pinto e Santos (2004), o conceito de avaliação passa a ser percebido como *“uma comparação entre os objectivos que constituem o sistema de referência e o estado do aluno na consecução desses objectivos.”* (Gonçalves, 2008: 58). Começa a existir uma maior incidência na relação professor/ aluno, até integrarem por consenso o saber.

A **terceira geração**, para Pinto e Santos (2006), *“apelidada de geração da avaliação como um julgamento de especialistas”*, ou para Guba e Lincoln (1989) como *“geração da formulação de juízos ou julgamentos”*, e ainda, para Fernandes (2005) *“a avaliação como juízo de valor”* (Idem, ibidem:60). Neste âmbito, este período caracteriza-se pela dedicação aos objectivos, aos instrumentos, à decisão da acção, ao contexto e ao próprio avaliador. Com estes novos modelos de avaliação, a preocupação central recai sobre a sistematização da avaliação. Neste enquadramento, para Pinto e Santos (2006) surgem dois eixos distintos: *“a avaliação como tecnologia ao serviço dos objectivos e da sua medida e a avaliação como tomada de decisões”* (Idem, ibidem:60). Há quem defenda, como Tyler, o desenvolvimento de uma tecnologia ao serviço dos objectivos e da sua medida, em que a tónica se coloca nos instrumentos de avaliação. Tal como acontece na segunda geração as atenções voltam-se para os pontos fortes e para os pontos fracos detectados. A investigação é feita no sentido de clarificar os objectivos e aos especialistas cabe a tarefa de desenvolver instrumentos de avaliação credíveis para estimarem o que é pertinente na aprendizagem (Gonçalves, 2008:60).

Com a evolução do conceito de avaliação, surgem novas definições de avaliação. Segundo Stufflebeam (cit Hadji, 1993: 37), avaliação *“é um processo pelo qual se delimitam, se obtêm e se fornecem informações úteis para se julgar decisões possíveis”*,

neste sentido, a avaliação passa a ser externa (Idem, ibidem:60). De acordo com Cronbach (1980), avaliar significa *“a expressão de um juízo de valor, que pressupõe uma tomada de posição através de procedimentos técnicos formais ou informais, correspondendo a um acto perceptivo e cognitivo que se explica pelo modelo de processamento de informação”* (Gonçalves, 2008:60). Para Hadji (1993) a avaliação *“implica escolhas e a “escolha é entendida como um acto substancial de tomada de decisões. Para avaliar, há que ajuizar sobre algo, logo o avaliador assume o papel de ‘juiz’, partindo-se do princípio que a avaliação cabe aos especialistas”* (Idem, ibidem:61). Mas, por outro lado Ketele *“destaca que a avaliação deveria ser pensada em função de um tipo de decisões a tomar, uma vez que este processo permite fundamentar e validar uma tomada de decisão”* (Idem, ibidem:61). A ambiguidade da avaliação prende-se com a natureza do seu próprio conceito, numa relação inter-dependente avaliador / avaliação.

De acordo com Zabalza (2002) (citado por Pacheco, 1994:11)

*“quando se fala em avaliação não se está a falar de um facto pontual, ou de um acto singular, mas de um conjunto de fases que condicionam mutuamente, sequencialmente e actuam integralmente. A avaliação não é algo separado do processo de ensino / aprendizagem não é um apêndice independente deste processo”* (Idem, ibidem:61).

Assim, o conceito de avaliação passa a ser visto como

*“um processo complexo que começa com a formulação de objectivos, envolve decisões sobre os meios, os processos de interpretação e os juízos sobre as deficiências ou não dos alunos, para finalizar com as decisões acerca das mudanças e das melhorias de que necessita o currículo”*(Taba, 1983, cit., Gonçalves, 2008:61).

Neste âmbito, há alguma evolução nesta geração em relação à anterior, pois o conceito de avaliação apresenta-se como um processo para determinar até que ponto os objectivos educacionais são efectivamente alcançados pelo programa. Ao professor, compete a responsabilidade de desenvolver uma relação de confiança com o aluno, baseada na comunicação e na motivação. No âmbito do modelo pedagógico em que decorre o processo de avaliação, operam diversos contextos, cada um deles sujeito a um tipo de avaliação:

- *A avaliação prescrita (leis e regulamentos);*
- *A avaliação apropriada (adapta-se à realidade institucional);*
- *A avaliação concretizada (adapta-se à relação professor / aluno).*



Assim, a terceira geração, ficou marcada pelo desenvolvimento da avaliação formativa, a qual se refere aos aspectos de desenvolvimento, da regulação dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como à melhoria da aprendizagem como factor de regulação interno a um sistema de formação (Gonçalves, 2008: 62).

A **quarta geração** é tida como a geração da ruptura total com todas as gerações anteriores, Pinto e Santos (2006) identificam-na como uma geração de “*interacção social complexa, inscrita numa dinâmica relacional com múltiplos significados*”. Outros autores, como Fernandes (2005) definem a quarta geração de avaliação como a geração da “*negociação e construção*” (Gonçalves, 2008: 62).

Para Pinto e Santos (2006: 37) avaliação é

*“um processo de construção social e político, que envolve uma colaboração entre vários parceiros, que toma a realidade como socialmente construída e dinâmica, que admite a divergência, que lida com resultados imprevisíveis e em que a sua acção vai gerando a própria realidade.”*

Neste sentido, a quarta geração é um período em que os olhares se deslocam para as consequências e os significados do processo de avaliação, apresentando-se do ponto de vista da igualdade na negociação da avaliação entre os diferentes actores. A avaliação pode, então, tornar-se num processo de diálogo e contemplar uma intencionalidade recíproca, traduzida na discussão e na procura de soluções em parceria. Por outro lado, pode tornar-se num monólogo em que se cultiva uma avaliação com base num esquema unilateral de transmissão de mensagens desprovido de sentido negocial, com recurso à transmissão de informações. Tudo isto independentemente da necessidade de tornar o processo de comunicação eficaz (Gonçalves, 2008). A aprendizagem centra-se agora numa relação privilegiada entre os alunos e o saber. O professor assume um papel passivo. Segundo Pinto e Santos “*para trás fica o modelo de ensinar e acede-se ao modelo de aprender.*” (Gonçalves, 2008. 63). Os erros bem como as dificuldades são instrumentos que levam os alunos a reflectirem sobre as suas dificuldades e a reformularem as suas acções de modo a ultrapassá-las. A avaliação passa a ser compreendida como uma reflexão contínua do aluno, este passa a ser o foco central da função reguladora da avaliação. Para Nunziari (1990) (in Pinto e Santos, 2006), o professor assume um papel de ajuda. Esta função traduz o conceito de avaliação formadora, da mesma forma que a auto-avaliação reguladora se refere ao papel do aluno como regulador da sua própria aprendizagem. Ainda que, a função formativa assume um papel importante no âmbito da avaliação, levanta-se a discussão

em torno da existência de uma função informativa da avaliação. Perrenoud (2001) (in Pinto e Santos 2006), discorda da existência de uma função descritiva / informativa da avaliação, considera antes que a informação está presente ao longo do processo e é um dos seus componentes. Por outro lado, Ribeiro (1999), defende a existência de uma função descritiva / informativa. O autor realça a utilidade da avaliação na recolha de informações úteis acerca do decurso do grupo e de cada um dos seus elementos, assim como, permite a descrição das atitudes e conhecimentos dos alunos face ao seu percurso e às suas dificuldades. Assim, a informação recolhida pode ser útil para apresentar aos pais a evolução dos seus filhos e daquilo que eles vivenciam no jardim-de-infância (Pinto e Santos, 2006).

Deste modo, na quarta geração é evidente o empenho em perceber a avaliação como um processo capaz de prever novas possibilidades de futuro, no sentido de enquadrar novos desafios emergentes (Gonçalves, 2008: 65).

### **3.2 MODALIDADES E FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO**

*“O aluno, no contexto da sua aprendizagem é o principal destinatário da avaliação.”* (Pinto e Santos, 2006.102). Segundo Alves e Formosinho (1992) *“as duas principais modalidades em que a avaliação se revela são a avaliação Formativa (pré-escolar) e a avaliação Sumativa”*. Scriven (1967) citado por Pinto e Santos, diz que avaliação *“formativa é aquela que se põe ao serviço de um programa em desenvolvimento, com o objectivo de o melhorar. A sumativa é a que orienta para comprovar a eficácia de um programa em desenvolvimento.”* (Gonçalves, 2008: 68). Assim, a avaliação formativa é mais complexa e evolui, tem um carácter sistemático e contínuo. A avaliação formativa, relaciona-se com outros modos de regulação. Deve-se desenvolver o melhor possível o dispositivo didáctico, a auto-regulação e as interacções, isto é, as outras regulações para que o aluno se torne o mais autónomo possível, desenvolvendo a auto-avaliação, pois *“(...)a avaliação é um processo que requer a tomada de consciência do aluno em relação às suas dificuldades e potencialidades.”* (Pinto e Santos, 2006.102). A auto-avaliação é um processo de regulação por excelência, trata-se de um processo interno ao próprio sujeito, na medida em que *“(...)não é um processo extrínseco à aprendizagem, na medida em que faz parte da*

*mesma(...)*” (Pinto e Santos, 2006.102). Desta forma, contribui para o desenvolvimento de capacidades metacognitivas, dando sentido aos saberes adquiridos e favorecendo a aprendizagem ao longo da vida e é intrínseco ao aluno, pois traça o seu próprio roteiro de aprendizagem. Nesta perspectiva, o professor deve: promover contextos facilitadores do processo de auto-avaliação; ter uma abordagem positiva do erro; ter uma atitude de permanente questionamento; explicar e negociar critérios e usar instrumentos alternativos de avaliação. Allal (1986) refere que a avaliação é um processo de regulação: *proactiva*, porque surge no início de uma tarefa ou de uma situação; *interactiva*, porque acontece ao longo do processo de aprendizagem e *retroactiva*, porque acontece após as aprendizagens. A co-avaliação entre pares, consiste num processo que envolve simultaneamente, o sujeito e os outros, sendo externo e interno ao próprio (Gonçalves, 2008).

Autores como Cardinet (1983<sup>a</sup>; 1983b) e De Ketele e Roegiers (1996), debruçaram-se sobre a problemática das funções da avaliação: avaliação de orientação, onde há um diagnóstico do aluno perante novas aprendizagens, no sentido em que *“(...)tenta, simultaneamente corresponder às características particulares do aluno e manter-se aberta à multiplicidade(...).”* (Pinto e Santos, 2006.102); avaliação de regulação, onde no processo de ensino/aprendizagem existem reajustamentos da acção face ao desenvolvimento e avaliação de certificação, isto é, o produto do processo educativo, selecção e classificação da aptidão ou não aptidão do aluno, pois *“(...)os erros e as dificuldades dos alunos são interpretados como instrumentos de compreensão do processo de ensino/aprendizagem, capazes de ajudar a entender as causas(...)”*(Pinto e Santos, 2006.102). As funções da avaliação, têm vindo a evoluir para uma perspectiva formativa que surge no decorrer do processo de ensino/aprendizagem, apoiando a regulação da acção enquanto avaliação certificativa que decorre no fim do ciclo. A avaliação de diagnóstico e prognóstico recorre à previsão da aquisição de competências (Idem, Ibidem), com o principal objectivo de

*“(...) ajudar o aluno através da ampliação de metodologias e matérias aplicáveis a estratégias diversificadas de ensino/aprendizagem, sustentados por “pistas de retorno através de informações múltiplas, que permitem orientar o ensino de forma mais subtil e eficaz.”* (Pinto e Santos, 2006.102).

Deste modo, a avaliação formativa *“(...)incide nos processos de aprendizagem na informação recolhida através da observação, relegando os resultados obtidos para segundo plano.”* (Pinto e Santos, 2006:102).

### 3.3.ENQUADRAMENTO NORMATIVO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A problemática da avaliação tem sido uma das dimensões mais importantes no contexto das mudanças e reformas da educação das últimas décadas em Portugal. A partir da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), a avaliação tem sido um aspecto constantemente referido por documentos e textos legislativos, programas e currículos ou mesmo na regulamentação da carreira docente.

Em 1997, foram publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto) sendo estas, uma

*“referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar”* e 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.”* (OCEPE, 1997:13).

Segundo as OCEPE, numa educação de qualidade o educador de infância deve, saber observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. Destes aspectos, salientamos a observação e avaliação. A observação, pois permite ao educador ter o conhecimento necessário do grupo de crianças, de forma a constituir uma pedagogia diferenciada como base do planeamento e da avaliação. E a avaliação, porque possibilita ao educador tomar consciência da sua acção, adequando o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. Avaliar é um acto pedagógico e, neste sentido, o educador deve avaliar *“numa perspectiva formativa a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo”* (Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de Agosto). Silva (1997), define as orientações globais para o educador de infância,

*“que têm por base a intencionalidade educativa que sustenta a intervenção do educador, a qual implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que este planeie o seu trabalho e avalie os processos e os efeitos no desenvolvimento e nas aprendizagens da criança.”* (Gonçalves, 2008:66).

Deste modo, a avaliação tem conquistado um lugar fundamental na educação de infância. A prova desta evidência é o documento normativo, publicado pelo Ministério da Educação, sobre os Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas na

Avaliação da Educação Pré-Escolar. De acordo com o documento supracitado, cabe ao educador de infância:

- Conceber e desenvolver o respectivo currículo, através da planificação, da organização e da avaliação do ambiente educativo (...);
- Avaliar, numa perspectiva formativa a intervenção, o ambiente, os processos educativos, o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo;
- Estabelecer de acordo com o seu projecto pedagógico/curricular, os critérios que o vão orientar na avaliação tanto dos processos como dos resultados;
- Utilizar técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados que possibilitem sistematizar e organizar a informação recolhida;
- Escolher e dosear a utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo, tendo em atenção as características de cada criança, as suas necessidades e interesses, bem como os contextos em que desenvolve as práticas;
- Comunicar aos pais, aos educadores ou professores o que as crianças sabem e são capazes de fazer, realçando o seu percurso, evolução e progressos.

A avaliação possibilita quer a tomada de decisões e aperfeiçoamento das práticas educativas, quer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança, pois *“avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.”* (Gonçalves, 2008:27). A avaliação, considerada uma componente integrada do currículo da Educação Pré-Escolar, envolve momentos de reflexão e decisão sobre o projecto pedagógico/curricular. No âmbito do pré-escolar, a avaliação assume uma dimensão marcadamente formativa, pois é um processo contínuo e um processo interpretativo, que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados, procurando tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que esta tome consciência do que já é capaz, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando (Ministério da Educação, 2007). Assim, a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa em cada nível de educação e de ensino, implicando princípios e procedimentos de avaliação adequados à especificidade de cada nível.

### 3.4 AVALIAÇÃO EM CRECHE

A criança desde o nascimento que está inserida num ambiente social e cultural, onde ocorrem processos de interacção com os adultos, que partilham com ela o seu modo de viver (Abromwiz, 1995). A creche, passa assim, a ser o local onde a criança favorece as interacções em grupo pois, são ambientes que recebem constantemente influências das condições socioculturais, determinantes do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Segundo Abramowiz: “A creche é um espaço de socialização de vivências e interacções” (1995: 39). É nas actividades que realizam diariamente que as crianças manifestam as suas interacções, em conjunto com outras crianças e sobre a orientação do educador (idem, ibidem).

Assim, quando o educador pensa em avaliar as crianças de creche, está perante um desafio, pois é bastante inovador avaliar crianças desta faixa etária (Bondioli, 2000). Segundo Bondioli (2000:17),

*“Se fizermos um levantamento dos estudos que se debruçam sobre esta temática, veremos que os conhecimentos produzidos ainda são bastante escassos. No entanto, este quadro vem alterando-se devido à importância e ao reconhecimento cada vez maior do espaço da creche como um local educativo para as crianças pequenas.”*

A autora refere, também, que para avaliar projectos de crianças tão pequenas, é fundamental a elaboração de critérios de avaliação de forma clara. Assim, o projecto pedagógico

*“deve ser avaliado em diferentes fases, a fim de que as decisões tomadas a seu respeito sejam meditadas e compartilhadas e, principalmente, úteis a creche no seu conjunto e as instituições a ela associadas, coerentes com a sua história, geradoras de novas experiências”* (Bondioli, 2000:207)

como forma de ajuda e acompanhamento dos resultados do trabalho pedagógico em creche. A pouca informação relativamente à avaliação em creche, leva a crer que, e como refere Gabriela Portugal (cit, Infância e Educação, 2000: 102), ser educador de infância

*“(…) no limiar do terceiro milénio, trabalhar com crianças muito pequenas é ainda considerado pela sociedade em geral como uma profissão de baixo estatuto, que requer pouca actividade intelectual, rigor e credibilidade académica, continuando-se a pensar que basta “gostar-se de crianças” e ser-se carinhoso para ser bom educador.”*

Mas, acreditamos que ser educador de creche é mais do que isto, pois “Os bebés devem aprender a expressar e compreender emoções, comunicar, aprender coisas dos

*outros, objectos e situações. Se a criança é pensada como um ser importante e único, também o educador tem uma tarefa única e merecedora de respeito, compreensão, apoio, supervisão e formação(...).” (Portugal, 2000:104).*

# METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO E APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

## 1. PROBLEMÁTICA E OBJECTIVO DE ESTUDO

Em 1997, foram publicadas pelo Ministério da Educação as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as quais constituem um quadro referencial para os educadores. Como já foi referido, não existe qualquer documento normativo que forneça orientações curriculares aos educadores que trabalham em creche. Contudo, um currículo não se resume a um conjunto de programas a serem desenvolvidos, mas “(...)é antes constituído através de um processo activo onde o planear, o agir e o avaliar estão reciprocamente relacionados e integrados” (Pacheco, 1996:41). Assim, a avaliação é parte integrante do currículo, numa dialéctica de funcionalidade, na medida em que “(...)começa com a formulação de objectivos, envolve decisões sobre os meios, os processos de interpretação e juízos(...) para finalizar com as decisões acerca das mudanças e das melhorias de que necessita o currículo” (Idem, ibidem:129). Deste modo, considerando a ausência de referencial curricular para a creche, questionamos como o educador de infância baseia o processo de obtenção de informação, a formulação de juízos e tomada de decisões.

Considerando os pressupostos supracitados, definimos a principal problemática deste trabalho de investigação, a qual se resume numa questão prioritária:

**- A existência de orientações curriculares em creche facilitaria aos Educadores de Infância realizarem a avaliação das aprendizagens das crianças?**

Assim, partindo desta questão-chave especificamos os objectivos gerais e específicos, os quais nortearam a realização desta investigação.

### **Objectivos gerais**

- Perceber como os Educadores realizam a avaliação das aprendizagens de crianças em creche, visto não existirem orientações curriculares para esta valência.



-Verificar se a existência de orientações curriculares em creche facilitaria aos Educadores de Infância realizarem a avaliação das aprendizagens das crianças.

### **Objectivos específicos**

- Conhecer os motivos que levam os educadores a avaliar as crianças em creche.
- Verificar quais os procedimentos, instrumentos e técnicas de avaliação utilizadas pelos educadores em creche.
- Perceber se a avaliação das aprendizagens das crianças em creche que os educadores efectuam se baseia num referencial curricular
- Saber se os educadores sentem necessidade de orientações curriculares para nortear a realização da avaliação das aprendizagens de crianças em creche

## **2 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA**

É evidente que a população que nos interessa inquirir deve ser logo definida à partida. Assim, a população alvo da nossa investigação, ou seja, a *“totalidade dos elementos sobre os quais incide a nossa análise e dos quais se pretende obter informação.”* (Ferreira e Campos, : 17) são os Educadores de Infância com experiência em creche, do distrito do Porto.

A **amostra**, constituindo-se uma amostragem de conveniência (Sousa, 2009), foi composta por 42 educadores. A amostra de conveniência caracteriza-se pela adopção como amostra de *“grupos de sujeitos que já existem agrupados”* (Sousa, 2009:70).

## **3. OPÇÕES METODOLÓGICAS**

Optámos por realizar uma investigação de natureza quantitativa, pois, as abordagens quantitativas pressupõem, por norma, dados ordinais que possam ser submetidos a manipulação estatística (Moreira, 1994: 94). Assim, permite quantificar opiniões ou dados percentualmente. Uma das vantagens da metodologia quantitativa *“é medir as reacções de um grande número de pessoas a um limitado conjunto de questões”* (Boavida, 2008:113) permitindo comparar, agregar dados e realizar uma análise estatística.

## 4. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Nesta investigação optou-se pela técnica de inquérito por questionário como forma de recolha de dados, pois este permite-nos “*compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, etc., que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem, e que só raramente se exprimem de forma espontânea*” (Ferreira, e Campos, :6) e “*conhecer o mesmo tipo de variável para muitos indivíduos*” (Idem, ibidem:3). Assim, o recurso ao inquérito por questionário é o que melhor se adequa, na medida em que pode “*ser considerado como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objectivo de generalizar*” (Idem, ibidem:3). Segundo Marconi e Lakatos (2002: 98) um questionário “*... é um instrumento de coleta de dados constituídos por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.*”

A utilização de questionários tem como principais vantagens a economia de tempo, viagens, a obtenção de um grande número de dados podendo atingir um maior número de pessoas e área geográfica. No entanto, quanto às desvantagens, há uma dificuldade na devolução dos questionários podendo ser tardia, muitas perguntas podem não ser respondidas, o desconhecimento das circunstâncias em que foi preenchido, etc.

De facto, as desvantagens agora apontadas foram de alguma forma sentidas ao longo do processo de recolha de dados.

Tendo em consideração o objectivo do estudo, optou-se por o questionário, dado que, “*(...) como técnica para a recolha de dados de uma amostra estatisticamente significativa, com o objectivo de estudar as crenças dos professores*” (Pacheco, 1995:87). Os inquéritos por questionário foram realizados em suporte informático, executado com uma apresentação cuidada, para que os inquiridos se sintam encorajados e estimulados a ler e a responder às questões.

Na construção de um questionário partimos de hipóteses, perspectivando a antecipação da relação entre os dois conceitos, a partir de profunda revisão bibliográfica.

Um inquérito por questionário deve ter uma estruturação precisa e formal e uma utilização prática, dependendo dos objectivos da nossa investigação e do modelo de

análise. Todos os inquéritos por questionário antes de estarem definitivamente aprovados, devem ser testados. Deste modo, numa primeira fase aplicamos um Pré-teste a uma população idêntica à qual o questionário se destinava, com o objectivo de detectar problemas apresentados pelo instrumento de recolha de informação e, deste modo, rectificar ou acrescentar questões, assegurando assim, que o questionário forneça os dados para que foi construído.

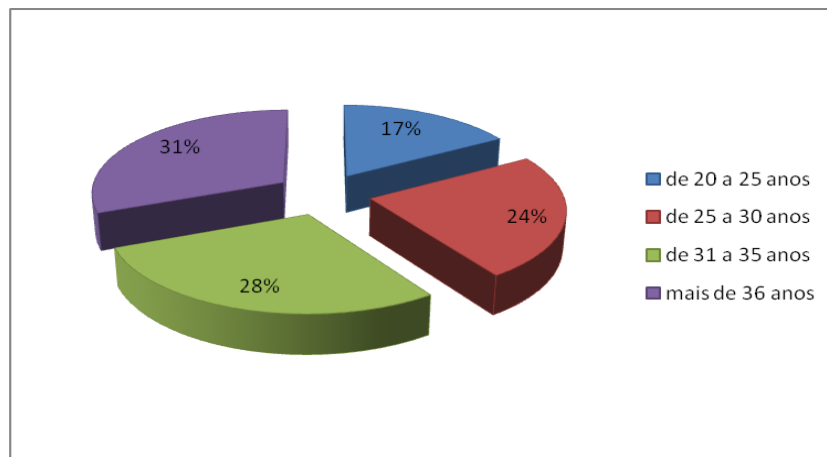
## **5.PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANALISE DE DADOS**

Conhecedoras das dificuldades inerentes a este tipo de abordagem (falta de tempo, desinteresse em participar ou esquecimento) tivemos o cuidado, sempre que nos foi possível de entregar e recolher pessoalmente o questionário aos inquiridos. Solicitamos também, a colaboração de colegas para distribuírem o inquérito pelo maior número possível de educadores. Os questionários foram devolvidos em envelope fechado, de forma a ser mantido o anonimato. Foram distribuídos 100 inquéritos Educadores de Infância no Distrito do Porto.

O método complementar do Inquérito para análise dos dados, que neste caso foi feita através da quantificação das respostas, usando o programa informático Excel.

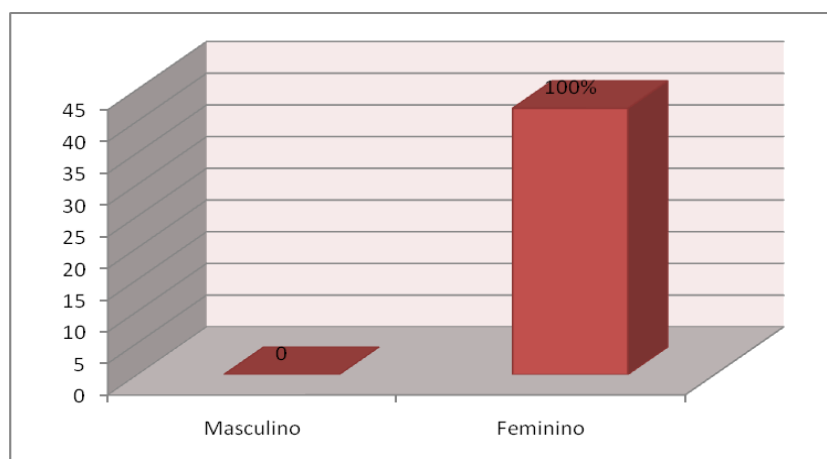
## **6.APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Apesar de Marconi e Lakatos (2002: 98) afirmarem que em média “*os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução*”, foram conseguidos 42% dos questionários. Deste estudo, através da análise global dos dados obtidos através da realização do inquérito por questionário, e com base nos objectivos propostos, ressaltam-se os seguintes aspectos:



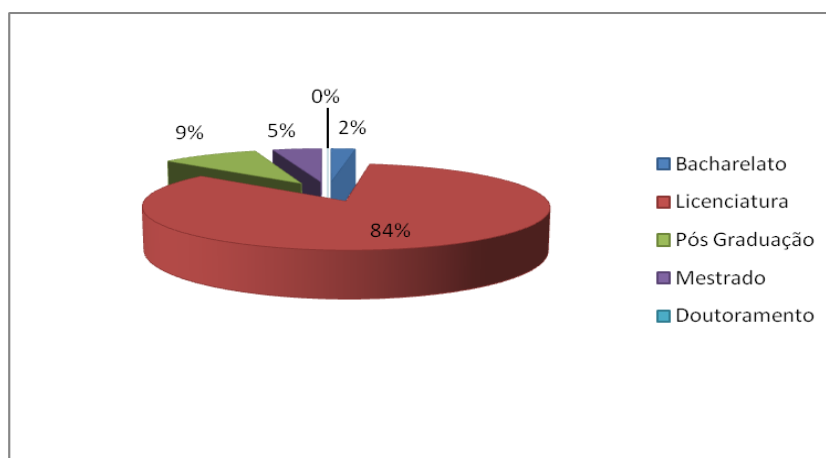
(Figura 1 – Idade)

No que diz respeito a idade dos inquiridos, podemos dizer que 31% tem idade superior a 36 anos, 28% tem idades entre os 31 e 35 anos, 24% tem idades entre os 26 e 30 anos e 17% tem entre 20 e 25 anos.



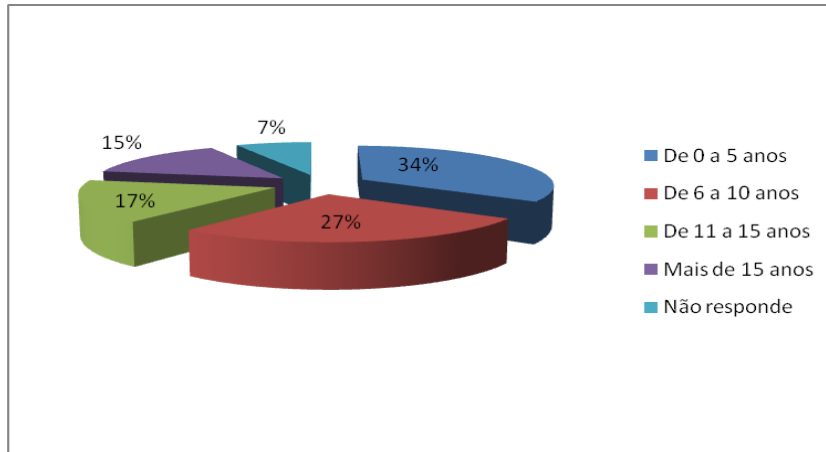
(Figura 2 – Género)

Relativamente ao género, 100% dos inquiridos são do sexo feminino.



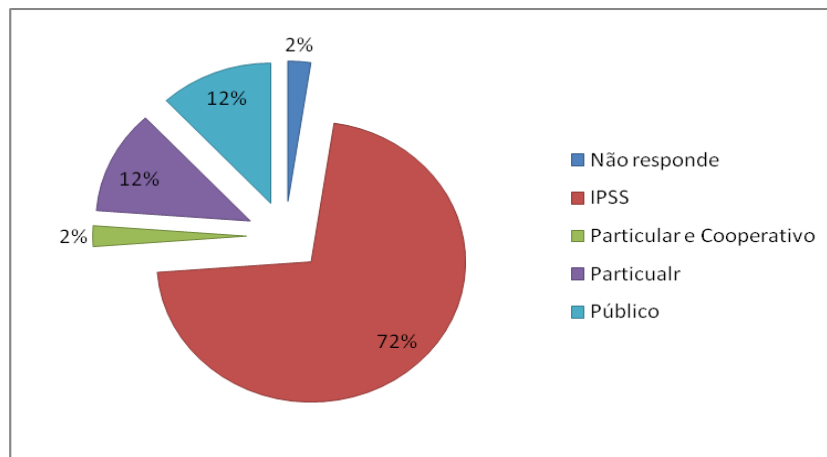
(Figura 3 - Habilitações Literárias)

Quanto as habilitações literárias dos inquiridos, com grau de Licenciatura responderam 84%, com Pós-graduação responderam 9% dos inquiridos, com Bacharelato responderam 2%, com Mestrado 5%, não havendo respostas por inquiridos com o Doutoramento.



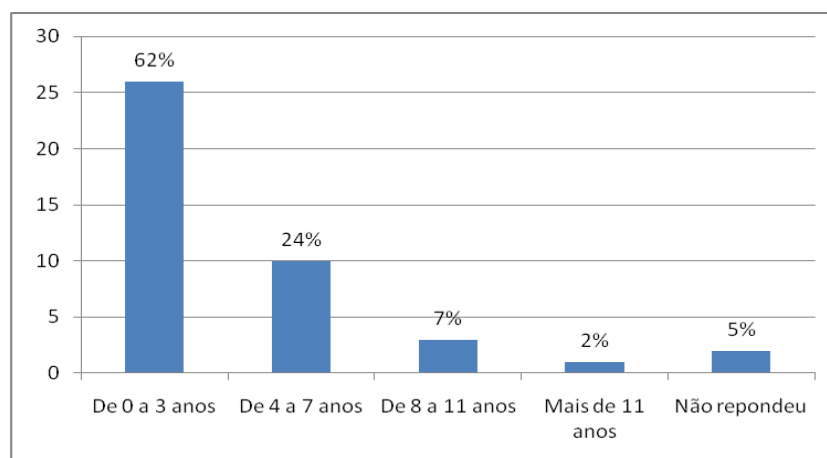
(Figura 4 – Tempo de serviço)

Relativamente ao tempo de serviço verifica-se pela análise do gráfico que, 34% dos inquiridos têm entre 0 a 5 anos de serviço, 27% dos inquiridos têm entre 6 a 10 anos de serviço, 17% dos inquiridos têm entre 11 e 15 anos de serviço e 15% dos inquiridos têm mais de 15 anos de serviço, 7% dos inquiridos não responde.



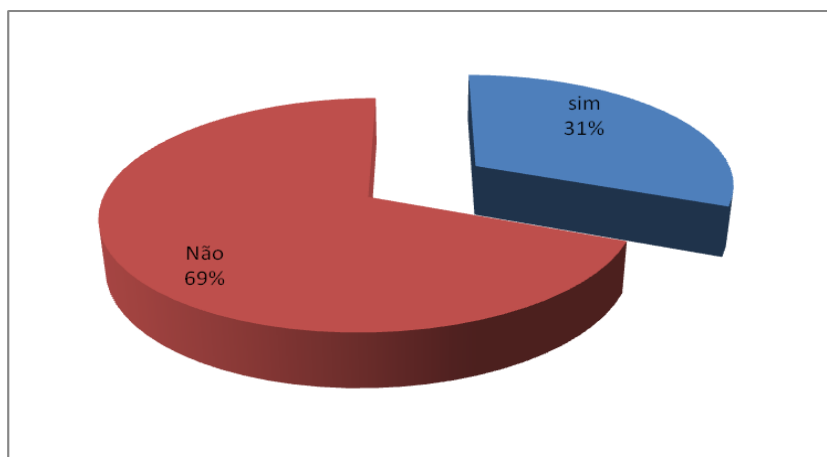
(Figura 5 - Natureza jurídica da instituição)

Quanto a natureza jurídica da instituição, 72% dos inquiridos responderam que trabalham em IPSS, 12% trabalham no ensino Particular e com igual percentagem, trabalham no Público, 2% trabalha no ensino Particular e Cooperativo e 2% dos inquiridos não responde.



(Figura 6 - Tempo de experiência na valência de creche)

Neste gráfico, pode-se ver que relativamente ao tempo de experiência na valência de creche, 62% dos inquiridos têm experiência entre 0 a 3 anos, 24% têm experiência entre 4 a 7 anos, 7% têm entre 8 a 11anos de experiência, 2% tem mais de 11 anos de experiência e 5% dos inquiridos não responderam.



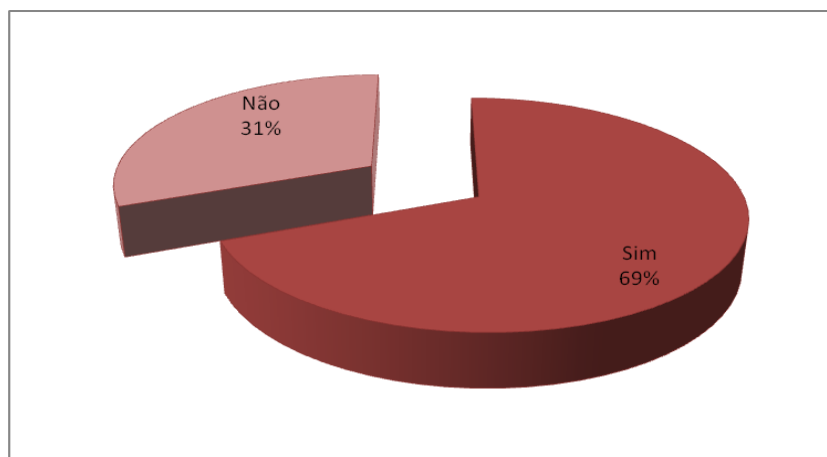
(Figura 7 – Número de inquiridos que trabalham em creche actualmente)

Quanto ao número de inquiridos que trabalham em creche neste momento, 69% dos inquiridos responderam que não trabalham em creche neste momento 31% dos inquiridos responderam que neste momento estão a trabalhar em creche.

(Quadro I - Último ano lectivo de trabalho em creche)

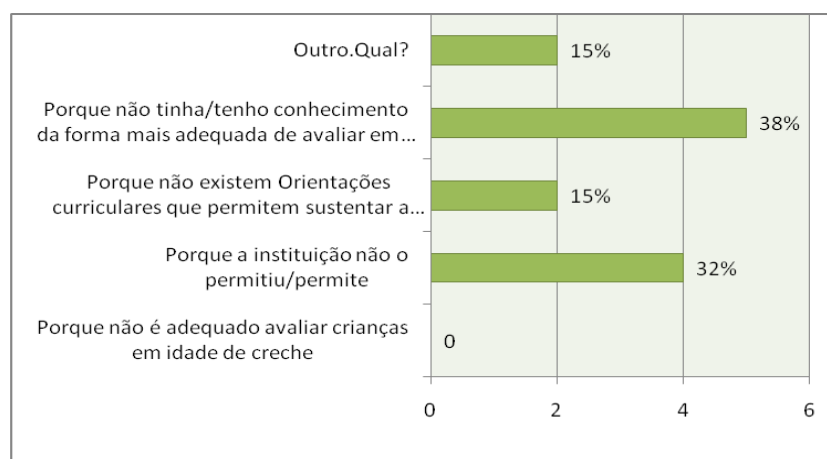
Ano	Nº de Inquiridos
De 1999 a 2003	5
De 2004 a 2009	14

Da análise do quadro I pode-se concluir que 26% dos inquiridos trabalhou na valência de creche entre o ano de 1999 a 2003, enquanto que 74% trabalharam entre o ano 2004 a 2009.



(Figura 8 – Realização da avaliação das aprendizagens da criança)

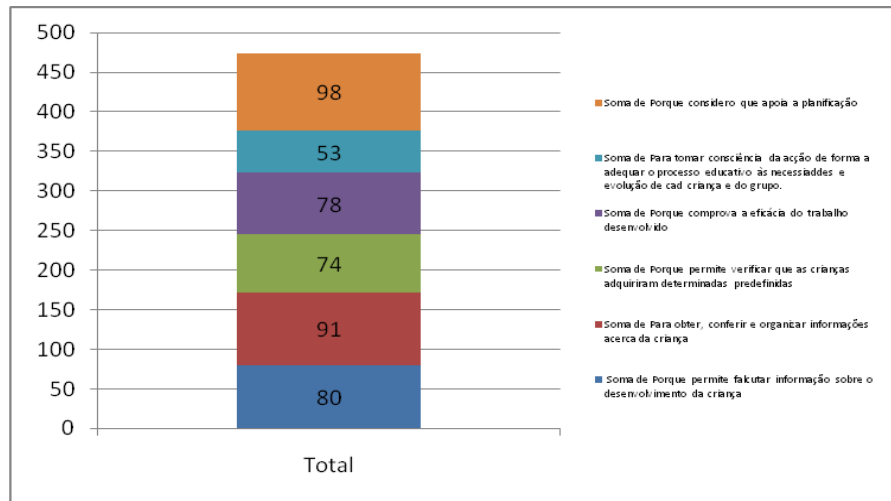
Relativamente à realização da avaliação das aprendizagens das crianças em creche, 31% dos inquiridos nunca realizou avaliação das aprendizagens, pelo contrário, 69% dos inquiridos responde que realiza ou realizou avaliação.



(Figura 9 – Não realização da avaliação das aprendizagens)

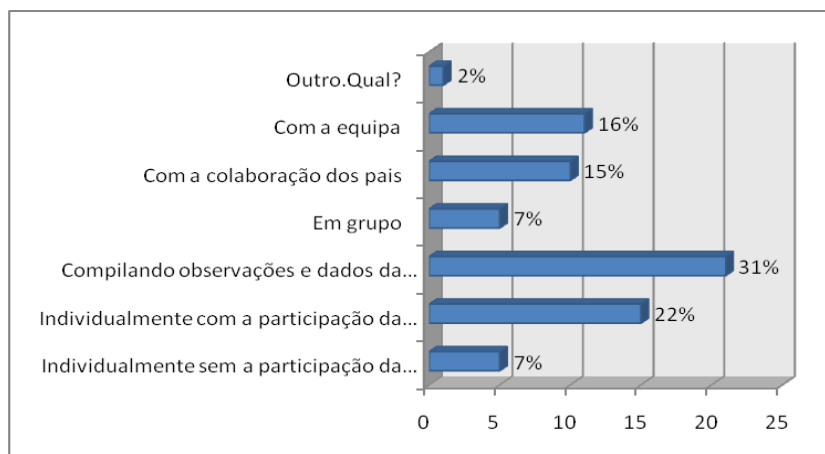
Dos inquiridos que não realizam avaliação das aprendizagens das crianças em creche, apontam como principal motivo, o facto de não terem conhecimento da forma mais adequada de avaliar em creche (38%). Ainda, 32% afirma que a instituição não lhes permite a realização de avaliação, 15% responderam que não avaliam porque não existem Orientações Curriculares que permitam sustentar a mesma e 15% respondeu ter outros motivos que não os mencionados. Nenhum dos inquiridos apontou como razão para não avaliar crianças em idade de creche o facto de não ser adequado.





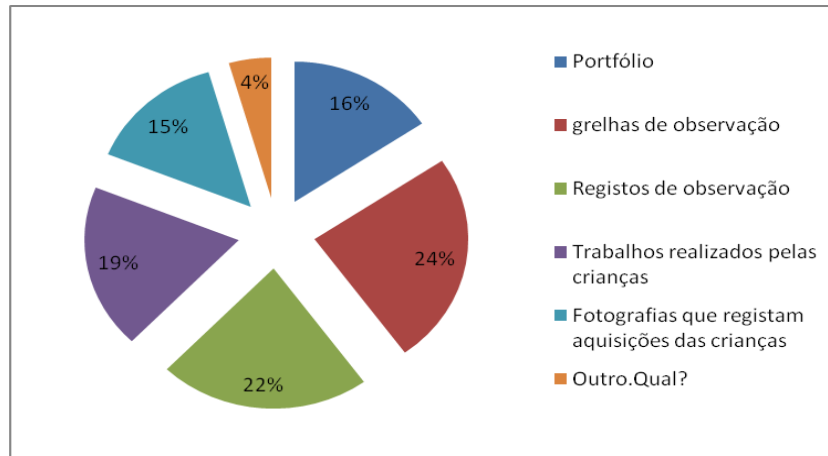
(Figura 10 - Razões para a realização da avaliação)

No gráfico 10, foi atribuída uma escala numérica, por grau de importância (1 com a maior e 6 com a menor) às opções que justificam as razões porque o educador avalia. Assim, o gráfico representa a soma total das cotizações atribuída a cada opção, ou seja, a opção com menor soma representa a que os inquiridos atribuíram menos cotização. Deste modo, como se pode verificar pela análise do gráfico, as razões de realizar avaliações em creche são: em primeiro lugar, porque permite ao educador tomar consciência da acção de forma a adequar o processo educativo às necessidades e evolução de cada criança em grupo; em segundo, porque permite verificar que as crianças adquiriram determinadas competências predefinidas; em terceiro lugar, porque permite ao educador obter, conferir e organizar informações acerca da criança; em quarto lugar, porque os inquiridos consideram que apoia a planificação; em quinto lugar, porque permite facultar informação sobre o desenvolvimento da criança; e por último, porque comprova a eficácia do trabalho desenvolvido.



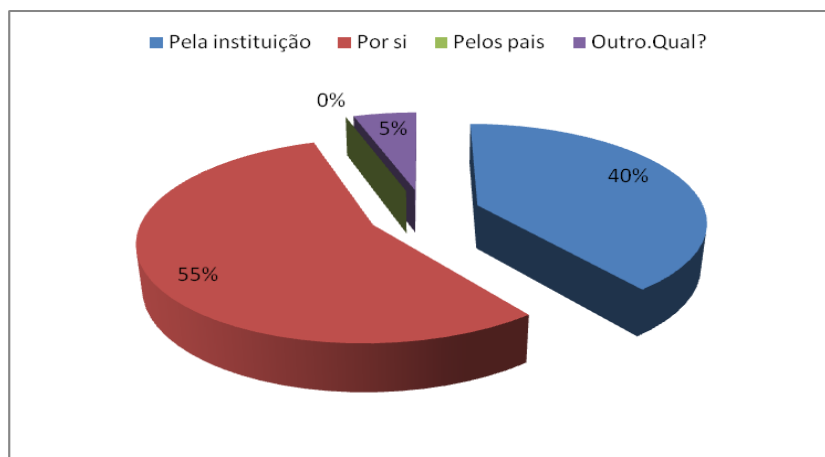
(Figura 11 – Como é realizada a avaliação das aprendizagens em creche)

No gráfico 11, podemos verificar que 31% dos inquiridos avalia as aprendizagens das crianças em creche através da compilação de observações e dados da criança. Dos inquiridos, 22% avaliam as aprendizagens individualmente, mas com a participação da criança, quando esta já é capaz de se exprimir verbalmente, 16% avaliam com a equipa e 15% com a colaboração dos pais, 7% responderam que avaliam as aprendizagens individualmente sem a participação da criança. Também, 7% realizam a avaliação das crianças em grupo. Apenas 1 dos inquiridos (2%) identificou como outra forma de realizar a avaliação das aprendizagens, o Plano Individual de desenvolvimento (PDI), do Manual de Qualidade dos Processos- Chave. Ressalva-se que vários inquiridos assinalaram mais do que uma forma de avaliação das aprendizagens das crianças.



(Figura 12 – Instrumentos/técnicas de avaliação)

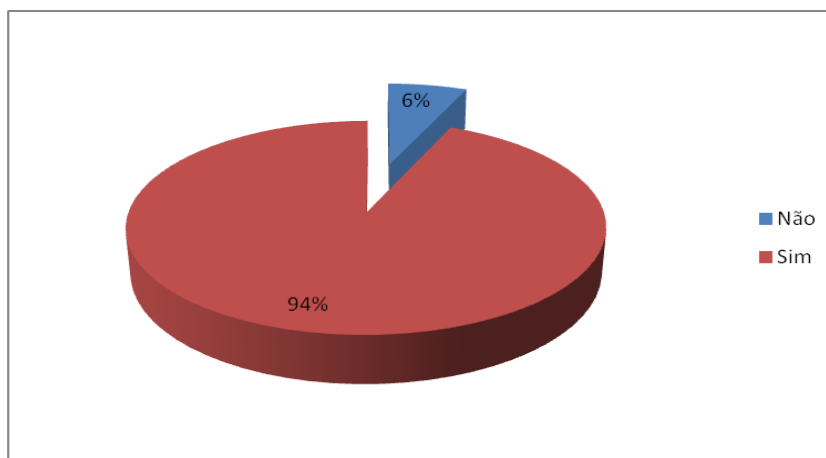
Da análise do gráfico podemos concluir que, as grelhas de observação são utilizadas por 24% dos inquiridos como instrumento/técnica de avaliação, logo seguido, dos registos de observação, os quais são utilizados por 22%. O portfólio é utilizado como instrumento/técnica por 15% e 19% utiliza os trabalhos das crianças. As fotografias que registam aquisições das crianças são utilizadas por 15%. Dos inquiridos, apenas 4% utilizam outro instrumento/técnica como forma de avaliação mencionando o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).



(Figura 13 – Quem determina o tipo de avaliação em creche)

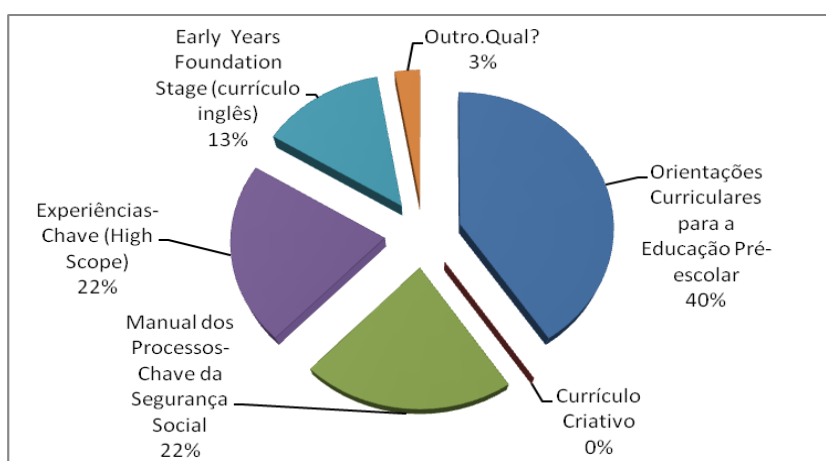
Da análise do gráfico conclui-se que, 55% dos educadores determina o tipo de avaliação que realiza/realizou na creche. Enquanto que 40% responde que quem determina o tipo de avaliação é a instituição. Dos inquiridos nenhum refere que sejam

os pais a decidir o tipo de avaliação que realiza com as crianças e 5% refere que quem decide o tipo de avaliação é o Instituto de Segurança Social(ISS).



(Figura 14 – Utilização de referencial(ais) como suporte para a avaliação em creche)

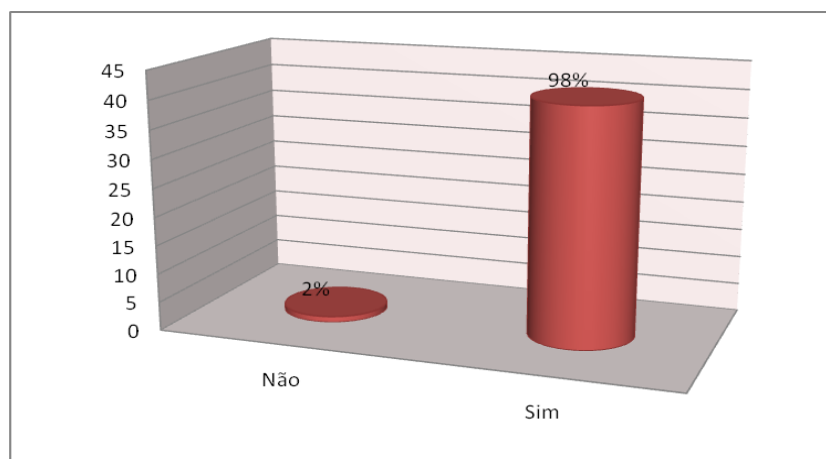
A partir da análise do gráfico concluir que, numa percentagem claramente significativa 94% utiliza como suporte de avaliação um referencial curricular. Apenas para 6% a avaliação que realiza em creche, não tem como base um referencial curricular.



(Figura 15 - Qual/quais o(s) referencial(ais) de suporte)

Assim, dos inquiridos que utilizam um referencial curricular como suporte para a avaliação das aprendizagens das crianças em creche, 40% utilizam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Para 22% o referencial utilizado são as experiências-chave do modelo High-Scope. Com o mesmo número de respostas encontramos o Manual dos Processos-Chave da Segurança Social. 13% refere que

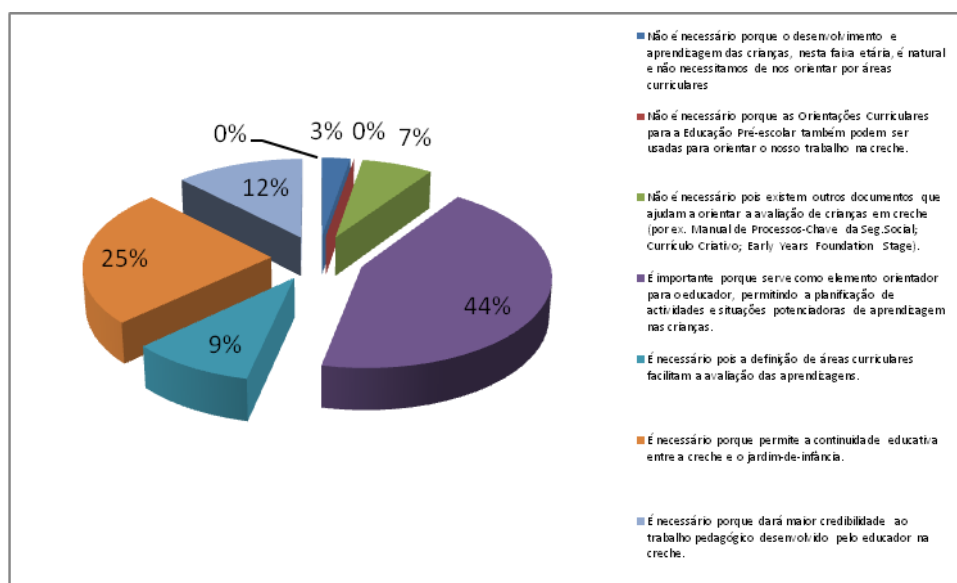
utiliza como suporte da avaliação o Early Years Foundation Stage (currículo inglês). O Currículo Criativo não é utilizado por nenhum dos inquiridos como suporte para a avaliação das aprendizagens. Dos inquiridos 3% referiu outro referencial como suporte da avaliação que realiza com as crianças de creche, o Projecto de Qualidade da Segurança Social. Ressalvamos, que vários inquiridos assinalaram mais do que um referencial como suporte para a avaliação que realizam em crianças de creche.



(Figura 16 - Importância da avaliação em creche)

Verificamos que dos 42 inquiridos, apenas 2% refere que não considera a avaliação das crianças em creche importante, não justificando o porquê da sua opinião. Assim, 98% considera que a avaliação em creche é importante, apontando como fundamento da sua opinião os seguintes aspectos:

- Apoia a verificação das aquisições/competências da criança, para um melhor acompanhamento da evolução da criança;
- Apoia a prática, pois permite organizar informações facilitando a planificação, sendo esta, mais adequada aos interesses e necessidades da criança e do grupo;
- Permite observar os progressos ou pontos a desenvolver com a criança, ter um mapa educativo de cada criança;
- Permite avaliar/reflectir a prática pedagógica, reconhecendo se os objectivos traçados foram alcançados orientando o trabalho a desenvolver.



(Figura 17 – Existência de Orientações Curriculares em creche)

Da análise do gráfico podemos verificar que, 44% sustenta que a existência de orientações curriculares em creche é importante porque serve como elemento orientador para o educador, permitindo a planificação de actividades e situações potenciadoras de aprendizagem nas crianças. Do total 25% refere que é necessário um referencial porque permite a continuidade educativa entre a creche e o jardim de infância. A existência de orientações curriculares na creche é necessário para 12% porque dará maior credibilidade ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo educador na creche, 9% defende que é necessário a existência de orientações curriculares na creche pois a definição de áreas curriculares facilitam a avaliação das aprendizagens. Contrariamente, 7% corrobora que não é necessário a existência de um referencial curricular pois existem outros documentos que ajudam a orientar a avaliação de crianças em creche (por exemplo, Manual Processos-chave da Seg. Social; currículo inglês; ...). Também, 3% dos inquiridos mencionam, que não consideram necessário a existência de um referencial curricular para creche, porque o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, nesta faixa etária, é natural o educador e não necessita de orientar por áreas curriculares. Nenhum dos inquiridos referiu que não é necessário um referencial curricular porque as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, também, podem ser usadas para orientar o trabalho do educador na creche.

Apresenta-se, em seguida, a análise dos dados resultantes dos inquéritos, em ligação com os objectivos da investigação estabelecidos:

**Perceber como os Educadores realizam a avaliação das aprendizagens de crianças em creche, visto não existirem orientações curriculares para esta valência.**

A avaliação oferece-nos uma ajuda essencial para que se possa alterar este processo, caso os objectivos previstos não tenham sido alcançados com sucesso. Assim, Turra (1975) refere que cabe ao professor a tomada de inúmeras decisões, no que respeita a objectivos, conteúdos e procedimentos, porém, a decisão do que e como avaliar, é tarefa que exige um elevado desenvolvimento de conhecimentos e habilidades. O ponto de maior destaque na avaliação da aprendizagem, refere-se a um padrão de competência pré estabelecidos em objectivos operacionais, segundo Turra “*a avaliação alcança seu significado maior quando realizada em função de objectivos. Os objectivos, com esse propósito devem ser formulados em termos de comportamento observável*” (Turra, 1975: 224).

**Verificar se a existência de orientações curriculares em creche facilitaria aos Educadores de Infância realizarem a avaliação das aprendizagens das crianças.**

Na opinião dos educadores inquiridos, 44% responderam que é importante a existência de Orientações Curriculares na Creche, porque serve como elemento orientador para o educador, permitindo a planificação das actividades e situações potenciadoras de aprendizagem nas crianças. Nos termos das Orientações Curriculares do Pré-Escolar (Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto)

*“avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento”* (Ministério da Educação, 1997: 27).

**Objectivos específicos**

**Conhecer os motivos que levam os educadores a avaliar as crianças em creche.**

Após a análise dos dados dos inquiridos, podemos verificar que as razões de realizar avaliações em creche são: em primeiro lugar, porque permite ao educador tomar consciência da acção de forma a adequar o processo educativo às necessidades e

evolução de cada crianças em grupo, Neste sentido, Gadotti (1990), refere que a avaliação é fundamental à educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão, sobre a acção; em segundo, porque permite verificar que as crianças adquiriram determinadas competências predefinidas, ou seja, *“permite constatar se os alunos estão, de fato, atingido o objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados efectivamente alcançados durante o desenvolvimento das actividades propostas”*, (Haydt, 1995: 17); em terceiro lugar, porque permite ao educador obter, conferir e organizar informações acerca da criança, *“é a que proporciona informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino-aprendizagem”* (Miras e Solé, 1996:381);

#### **Verificar quais os procedimentos, instrumentos e técnicas de avaliação utilizadas pelos educadores em creche.**

A partir da análise dos dados podemos concluir que, o tipo de avaliação é, maioritariamente (55%) determinada pelos próprios educadores de infância e a técnica de avaliação mais utilizada são as grelhas de observação (24%), seguidas dos registos de observação (22%). As grelhas de observação ou listas de verificação ou de controlo caracterizam-se por assinalar a presença ou ausência de um comportamento na criança, tem vantagens claras na observação de características ou comportamentos que possam ser fácil e claramente especificados. No entanto, este tipo de instrumento não fornece qualquer tipo de informação sobre a qualidade, duração ou descrição de comportamentos, o educador focaliza a sua observação em comportamentos específicos podendo perder informação pertinente (Parente, 2002). Para tal, *“podemos combinar formas de coletar as nossas observações a fim de fazer um registo mais completo”* (Gandini e Edwards, 2002:153).

Os registos de observação, caracterizam-se por descrições mais ou menos breves e exposições mais pormenorizadas e indulgentes. Contrariamente, à técnica anterior permite incluir a complexidade de comportamentos, embora com a desvantagem do educador não conseguir registar todos os detalhes. Mas, a observação directa desempenha um papel importante na educação de infância, pois permite ao educador obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informação que possam ser



utilizadas para planear e adequar materiais e actividades aos interesses e necessidades das crianças (Parente, 2002).

De acordo com os resultados, 31% dos educadores avalia as aprendizagens das crianças através da compilação de observações e dados da criança. A observação de comportamentos das crianças possibilita ao educador estabelecer correlações, ou mesmo, permitirá ao Educador interpretar e reflectir sobre o grupo de crianças ou uma criança em particular, podendo assim, actuar de forma individualizada e concertada. “*A observação, a interpretação e a documentação são a estrutura do trabalho dos professores também com os bebés*” (Gandini e Edwards, 2002:150). Deste modo, o modelo Curricular Early Years Foundation Stage (EYFS), salienta a importância da observação como suporte de avaliação, a qual permite ao educador promover actividades diversificadas promotoras do desenvolvimento da criança (Palaiologou, 2009:12). Também, e como já foi referido, o Currículo Criativo sustenta a tomada de decisões baseadas no conhecimento, nas observações e nas reflexões. As observações realizadas pelo educador permite-lhe realizarem um programa individualizado em resposta aos interesses e necessidades de cada criança e cada família. Do mesmo modo, o modelo High-Scope ressalta que “*os educadores são observadores cuidados enquanto interagem com as crianças*”(Post e Hohmann, 2004:316). De acordo com o modelo, os registos indicam o crescimento e desenvolvimento da criança, podendo ser partilhados com os outros educadores e pais. Assim, a documentação é um instrumento que permite ao educador construir e proporcionar experiências enriquecedoras à crianças “*facilitando o crescimento profissional e a comunicação entre os adultos*” (Idem, ibidem:150). Neste âmbito, realçamos que 16% dos educadores avaliam as aprendizagens das crianças com equipa. De acordo com o modelo High-Scope, quando as equipas partilham as observações, preocupações e ideias, passam a funcionar como um conjunto, em vez de se fecharem nas quatro paredes de uma sala (Post e Hohmann, 2004). Assim, a avaliação das aprendizagens das crianças realizada e discutida em equipa permite que

*“pensando em voz alta e juntos sobre as nossas teorias e os nossos questionamentos e os questionamentos e as teorias das crianças sobrepujavam amplamente qualquer tipo de perda possível no que seria no que seria uma agenda típica de reunião de uma equipa de trabalho”* ((Gandini e Edwards, 2002:66).

Realçamos que 24% dos educadores realizam a avaliação das aprendizagens das crianças com os a colaboração dos pais, pois, e de acordo com o modelo High-Scope, *“embora a parceria educador/pais levem o seu tempo e esforço até serem estabelecidas, todos beneficiam”* (Post e Hohmann, 2004:329). Também, o Currículo Criativo salienta a importância da participação da família *“(…) para niños de cero a tres años es praticamente imposible servile a los niños sin servile también sus familias”* (Dombro, Colker, Dodge, 2000:4). O modelo EYFS, também, sustenta uma parceria com os pais de forma apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança (Papaiologou, 2009). Assim, salientamos que o desempenho da família deve ser reconhecido como essencial, valorizando o seu papel no desenvolvimento da criança, pois *“o ambiente que é considerado relevante para o processo de desenvolvimento não se limita ao contexto imediato mas, engloba inter-relações entre vários contextos...”* (Portugal, 1992:37).

#### **Perceber se a avaliação das aprendizagens das crianças em creche que os educadores efectua se baseia num referencial curricular.**

De acordo com a análise dos dados, 94% dos educadores utilizam como suporte para a avaliação que realiza em creche um referencial curricular. As Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE), parece ser o referencial mais utilizado como suporte para a avaliação, com 40% das respostas. De acordo com o Dec. Lei nº 241/01 de 30 de Agosto, no seu anexo nº 1, ponto II, cada Educador de Infância *“concebe e desenvolve o respectivo currículo”* é considerado o *“gestor do currículo”* e as OCEPE são entendida como um *“ponto de apoio”* na prática educativa. Possivelmente, esta flexibilidade, permite ao educador realizar a avaliação das aprendizagens das crianças em creche. No entanto, as OCEPE são conjunto de princípios gerais de apoio na tomada de decisões sobre a prática educativa, a desenvolver com crianças em idade pré-escolar. Questiona-se se as áreas de conteúdo, ou seja, a forma de pensar e organizar o planeamento, a intervenção e a avaliação da aprendizagem, são apropriadas para crianças dos 0 aos 3 anos de idade, pois o desenvolvimento nos primeiros anos de idade é *“muy diferente de las formas de inteligencia simbólica, próprias de niños mayores”* (Bermudez e Bermudez, 2004:70).

O modelo High-Scope, mais concretamente as experiências-chave, servem como suporte da avaliação a 22% dos educadores. Neste âmbito, salientamos que, as experiências-chave “*enquadraram o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento precoce*” (Post e Hohmann, 2004:36). Assim, as crianças dos 0 aos 3 anos de idade

*“están expuestos a todo un cúmulo de sensaciones (...) pasan a constituir percepciones – interpretaciones- sobre los objetos, personas, partes del cuerpo (...) tienen una comprensión básica de la naturaleza de los objetos, de los objetos, de las personas (...) capaces de anticipar acontecimientos y de deducir sus causas”* (Bermudez e Bermudez, 2004:66)

As experiências-chave, dirigem quer as interações, quer a planificação das actividades que apoiam a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Permitem, também, orientar a selecção de materiais adequados, no sentido em que, os bebés e crianças pequenas aprendem com todo o seu corpo e com os seus sentidos (Post e Hohmann, 2004). Assim, as experiências-chave (sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento, comunicação e linguagem, exploração de objectos, conceitos de quantidade e número, espaço e tempo), permitem ao educador interpretar, compreender e partilhar o crescimento e desenvolvimento da criança.

De acordo com os resultados obtidos, também com a percentagem de 22%, os educadores referem a utilização do Manual dos Processos-Chave do Instituto da Segurança Social, mais concretamente o Plano Individual de Desenvolvimento (PDI), como suporte da avaliação das aprendizagens. Conforme supracitado, PDI é elaborado pelo educador de infância, tendo como base as expectativas da família e as competências, potencialidades e necessidades da criança descritas na ficha de avaliação de diagnóstico de desenvolvimento (Perfil de Desenvolvimento IMP01.IT02.PC02), preenchida com a família. De acordo com a informação recolhida, o educador estabelece quais os serviços a prestar e os objectivos de intervenção com a criança, que são “*a manutenção das competências já adquiridas.*” e “*aquisição de competências que a criança ainda não adquiriu face à sua faixa etária.*” (ISS, 2007:6). O PDI (IMP01.IT01.PC03) é avaliado com a família. Salienta-se o facto que neste referencial o impresso é determinado. No caso do PDI, a avaliação das crianças traduz-se por referir quais as competências adquiridas ou não adquiridas. Neste sentido, estamos presente uma avaliação cujo objectivo é o de “*medir e verificar a quantidade de conhecimento e habilidades que a criança adquiriu ou não adquiriu (...) comparamos e classificamos as crianças a partir de instrumentos uniformes e de um modelo ideal de criança*” (Godoi,

2006/2007:34). Assim, e segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003) a documentação pedagógica é referente a uma tentativa de entendimento do que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura predeterminada de expectativas e normas (Godoi, 2006/2007).

**Saber se os educadores sentem necessidade de orientações curriculares para nortear a realização da avaliação das aprendizagens de crianças em creche.**

Conforme supracitado, 44% dos educadores inquiridos considera a existência de orientações curriculares em creche como sendo importantes, na medida em que servem como elemento orientador para o educador, permitindo a planificação de actividades e situações potenciadoras de aprendizagem nas crianças. Neste sentido, para estes educadores o desenvolvimento do curricular é entendido numa perspectiva técnica, ou seja, como um *“plano de acção pedagógica ou como um produto, que se destina à obtenção de resultados de aprendizagem”* (Pacheco, 1996:63)

Destacamos o facto de não se registar nenhuma resposta por parte dos educadores como as OCEPE não é necessário um referencial curricular porque as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, também, podem ser usadas para orientar o trabalho do educador na creche. No entanto, quando questionados sobre qual o referencial curricular que utilizam como suporte de avaliação das crianças em creche 40% refere que utiliza as OCEPE, ou seja, a ausência de um referencial para crianças dos 0 aos 3 anos de idade, leva os educadores a “aceitar” as OCEPE na realização da avaliação das aprendizagens de crianças em creche. Embora, e como foi referido, a flexibilidade das OCEPE permitam ao educador liberdade na determinação dos conteúdos curriculares, *“um currículo para creche tem características diferentes de um currículo para crianças um pouco mais velhas.”* (Portugal, 1998:204)

## CONCLUSÃO

Finalizando este trabalho de investigação, resta fazer uma breve síntese os resultados obtidos com este estudo, destacando assim as principais conclusões, tendo como pano de fundo o problema e os objectivos de investigação previamente definidos.

Deste modo, este trabalho permitiu perceber como os educadores realizam a avaliação das aprendizagens das crianças em creche, visto não existirem Orientações Curriculares para crianças dos 0 aos 3 anos. Após a realização da revisão bibliográfica e da aplicação e análise dos resultados obtidos através de inquéritos por questionários a educadoras de infância da área metropolitana do Porto, podemos concluir que:

- Os educadores apesar de usarem as Orientações Curriculares para a Educação do Pré – escolar (OCEPE), consideram ser necessário Orientações Curriculares para a Creche, usando estas por não terem outro referencial de apoio;
- A existência de Orientações Curriculares em creche é importante para os educadores, porque serve como elemento orientador, permitindo a planificação das actividades e situações potenciadoras de aprendizagem nas crianças;
- Os educadores avaliam as aprendizagens das crianças em creche, pois esta permite-lhes tomar consciência da acção de forma a adequar o processo educativo às necessidades e evolução de cada criança em grupo;
- O tipo de avaliação é determinada pelos próprios educadores de infância e as técnicas de avaliação mais utilizadas são as grelhas e os registos de observação;
- Os educadores utilizam como suporte para a avaliação que realizam em creche um referencial curricular;
- As Orientações Curriculares para a Educação para o Pré - escolar (OCEPE), são o referencial mais utilizado como suporte para a avaliação em creche;
- Os educadores de infância que não realizam a avaliação das aprendizagens em creche, referem a falta de conhecimento da forma mais adequada para a realização da avaliação; Apontamos como obstáculos na realização do projecto de investigação:
- A dificuldade da participação dos educadores de infância no preenchimento dos inquéritos por questionário;

- A escassez de bibliografia sobre o objecto de estudo, o que dificultou o aprofundamento do tema.

Concluindo de uma forma muito clássica, a presente investigação não esgota todas as possibilidades de pesquisa em função desta problemática. Outras serão possíveis aplicando, eventualmente, o mesmo modelo noutra contexto, ou aprofundando a análise através do recurso à triangulação de informação obtida por outras técnicas de recolha e análise de dados.

## **ANEXOS**

## BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWIZ, A. e WAGKOP, G. (1995) *Creche: actividades para crianças de zero a seis anos*, São Paulo: Moderna

BERMUDEZ, M. P., ed.lit; BERMUDEZ, A.M., ed.lit. (2004), *Manual de psicologia infantil: aspectos evolutivos e intervención psicopedagógica*, Madrid, Biblioteca Nueva.

BOAVIDA, João, AMADO, João (2008) *Ciências da educação: epistemologia, identidade e perspectiva*, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2ª Edição

BONDIOLI, Anna (Org.) (2000) *O projecto pedagógico da creche e a sua avaliação*, Região da Emília-Romanha: Itália

CRAVEIRO, Maria Clara, FORMOSINHO, João (2002) *Orientações curriculares para a educação pré-escolar e identidade profissional dos educadores de infância*, Saber e Educar, N.º7, p.9-27

DOMBRO, Amy Laura, COLKER, Laura J., DODGE, Diane Trister, (2000) *El Currículo Creativo para niños de cero a tres años*, Teaching Strategies, Inc., Washington

FERREIRA, Maria João, CAMPOS, Pedro, Dossiers Estatísticos, XI-Inquérito Estatístico, disponível em <http://alea-estp.ine.pt>.

FORMOSINHO (1998) in Formosinho-Oliveira e Kishimoto, (org.) (2002), *Formação em contexto: uma estratégia de intervenção*, Thompson, São Paulo

FORMOSINHO, Júlia (1998) in Formosinho-Oliveira e Kishimoto, (org.) (2002), *Formação em contexto: uma estratégia de intervenção*, Thompson

GADOTTI, Moacir (1992), *Diversidade Cultural e Educação para Todos*, Rio de Janeiro: Editora Graal.

GANDINI, L, Edwards (2002) C. E Cols (Org.), *Bambini: uma abordagem italiana à educação infantil*, Porto Alegre: Artmed Editora.

GODOI, E. (Nov 2006/Fev 2007), *A avaliação e a educação das crianças pequenas*, Pátio Educação Infantil, N° 12, pp.34-36.

GONÇALVES, I.M (2008), *Avaliação em educação de infância: das concepções às práticas*, Penafiel: Editorial.



Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação (2000), *Infância e Educação*, Investigação e Práticas, Porto editora.

HAYDT, R. C.(1995), *Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem*, São Paulo: Ática.

INSTITUTO DA SEGURANÇA SOCIAL (2007), *Manual dos Processos-chave Creche*.

INSTITUTO DA SEGURANÇA SOCIAL (2007), *Modelo de Avaliação de Qualidade*

MARCONI, M. e LAKATOS, E. (2002), *Técnicas de pesquisa*, 5ª Edição, S. Paulo: Atlas.

.

MCAFEE, O. e LEONG, D. (1996), *Assessing and guiding young children's development and learning*, Boston: Allyn & Bacon.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Departamento de Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000), *A educação Pré-escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*, Departamento de Educação Básica

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007), *Gestão do Currículo na Organização Pré-escolar Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ Departamento de Educação Básica (2007), *Avaliação na Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.

MIRAS, M., SOLÉ, I. (1996), *A Evolução da Aprendizagem e a Evolução do Processo de Ensino e Aprendizagem*, in COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*, Porto Alegre: Artes Médicas.

MOREIRA, António Flávio Barbosa (Org.), (2008) *Currículo: questões actuais*, Papirus editora, 14ª Edição, p.13.

MOREIRA, J. C. (1994), *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*, Lisboa

PACHECO, José Augusto (1996) *Currículo: teoria e praxis*, Coleção Ciências da Educação, Porto Editora.

PALAIOLOGOU, Ionna (2009) , *The Early Years Stage: Theory and Practice*, Stage publication, London.

PAPALIA, Diane E. OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin (2001), *O mundo da criança*, 8ª ed. Lisboa: McGraw-Hill, pp.190-229.

PARENTE, C. (2002), *Um percurso de formação, prática e reflexão*, In Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2002), *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*, Porto: Porto Editora.

PORTUGAL, Gabriela (1998), *Crianças, Famílias e Creches- uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*, Porto Editora, 7ª Edição, Porto.

PORTUGAL, Gabriela (2007), *Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar* In Paula Pequito e Ana Pinheiro (orgs.) *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância*, CIANEI 2º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Gailivro – Porto, pp.425-434.

PORTUGAL, Gabriela, (1992), *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*, Centro de investigação, difusão e intervenção, Aveiro, pp.37-39.

POST, Jacalyn, BERNARD, Banet, WEIKANT, David P.(1992), *A criança em acção*, Fundação Calouste Gulbenkian, 3ª Edição, Lisboa.

POST, Jacalyn, HOHMANN, Mary (2004), *Educação de bebés em infantários*, Fundação Calouste Gulbenkian, 3ª Edição, Lisboa.

Qualifications and Curriculum Authority, Department for Education and Employment (2000) *Curriculum guidance for the foundation stage*, Early years practitioners.

SOUSA, Alberto B (2009), *Investigação em Educação*, Livros Horizonte, 2ª edição, Lisboa.

TRALDI, Lady Lina (1977), *Currículo metodologia de avaliação*, Editora Atlas, 1ª Edição, Volume 2, Brasil.

TURRA, C. M. Godoy et alii, *Planejamento de ensino e avaliação*, PUC/ EMMA, Porto Alegre, 1975.

VASCONCELOS, Teresa (Março 2006), *A Educação de Infância, Propostas de reflexão e debate nacional sobre educação.*