



Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

**Estudo sobre Avaliação em Educação
Pré-Escolar a partir da perceção de
educadores de infância e estudantes de
mestrados profissionalizantes**

Catarina Tavares Pinto

Orientadora:

Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro

Porto

2016



Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

**Estudo sobre Avaliação em Educação
Pré-Escolar a partir da perceção de
educadores de infância e estudantes de
mestrados profissionalizantes**

Catarina Tavares Pinto

Porto

2016

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da percepção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive

Ricardo Reis

RESUMO

Avaliar é um ato pedagógico que exige uma postura e um conhecimento específico, possibilitando ao educador de infância desenvolver estratégias adaptadas, tendo em conta os contextos do grupo e de cada criança.

Esta investigação partiu de uma problemática desenvolvida num projeto de mestrado - *Estudo sobre avaliação em contexto de Jardim-de-Infância: um contributo para a Supervisão Pedagógica* - de Dores Oliveira (2011), que recai sobre o conhecimento e a utilização de instrumentos de avaliação, atestando como resultados, que as educadoras apresentam um conhecimento bastante redutor sobre a avaliação em Educação Pré-Escolar (EPE).

Assumindo estas conclusões, e através da mobilização de diversificados recursos e conhecimentos, pretendemos conhecer quais os motivos recônditos destes resultados e para tal, iremos compreender se a avaliação em EPE é devidamente desenvolvida na prática profissional dos educadores de infância e nos cursos de formação inicial de educadores de infância.

Paralelamente, aspiramos ampliar conhecimentos acerca da temática aludida, considerando as funções que temos vindo a desempenhar no âmbito do percurso profissional.

Utilizando uma metodologia de investigação qualitativa, aplicamos como métodos de recolha das informações, entrevistas semiestruturadas, inquéritos por questionário e análise documental. Como métodos de análise das informações, destacamos a análise de conteúdo.

Os resultados deste estudo parecem assegurar, que possivelmente, não são simplesmente os educadores que desvalorizam a avaliação em contexto de jardim-de-infância, mas também, as escolas de formação que continuam a não munir os seus estudantes com os conhecimentos necessários e de uma forma clara e estruturada, sobre a avaliação.

Palavras-chave: Avaliação, educador de infância, formação inicial, formação contínua, supervisão pedagógica.

ABSTRACT

To evaluate is a pedagogical act that requires an attitude and specific knowledge, enabling the kindergarten educator to develop appropriate strategies, taking into account the context of the group and of each child.

This research started from a problem developed in a master's project - Study on evaluation in the context of kindergarten: a contribution to the Pedagogical Supervision - by Dores Oliveira (2011), which focuses on the knowledge and the use of evaluation tools, attesting as a result, that teachers have a very limited understanding of the evaluation in Preschool Education (EPE).

Embracing these conclusions, and by mobilizing diversified resources and knowledge, we intend to know what are the hidden motives of these results and as such, we will understand if the evaluation in EPE is properly developed in the professional practice of kindergarten teachers and in the initial training courses for kindergarten teachers.

At the same time, we aim to expand the knowledge about the alluded theme, considering the functions that we have been performing in our career.

Using a qualitative research methodology, we applied as methods of collecting information, semi-structured interviews, questionnaire surveys and document analysis. As for information analysis methods, we highlight the content analysis.

The results of this study seem to ensure that possibly, educators are not solely responsible for the devalue of evaluation in the kindergarten context; we should also factor in the training schools, that still do not prepare their students with the necessary knowledge and in a clear and structured way about the evaluation.

Keywords: Evaluation, kindergarten teacher, initial training, continuous training, pedagogical supervision.

AGRADECIMENTOS

A concretização deste estudo foi possível graças à orientação, colaboração, apoio e incentivo de várias pessoas, a quem desejo apresentar a minha profunda gratidão:

À minha orientadora, Doutora Clara Craveiro, pela simpatia e dedicação que me norteou, e pelo rigor e pertinência dos seus comentários, sugestões e supervisão científica.

Aos meus professores da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, pelas raízes educativas que me auxiliaram a firmar, outrora, e, recentemente, pela participação e partilha de saberes em todo o processo formativo.

Às educadoras de infância e aos futuros educadores, que desde logo, consentiram tomar parte desta investigação.

À equipa pedagógica do meu centro educativo, C.J.I.P.G.D.S. pela escuta ativa e compreensão, que demonstrou no acompanhamento de todo o processo.

Às crianças, ainda que de forma indireta, são afinal, a razão de ser desta investigação, e todos os dias nos motivam a continuar para conhecer, fazer, conviver e ser mais e melhor.

À minha família, particularmente, aos meus pais Armando Pinto e Ana Tavares e à minha irmã Rita, por estarem sempre presentes e disponíveis, e constituírem uma referência de determinação na minha vida.

Ao meu namorado Pedro, pela motivação, entusiasmo e persistência que sentiu e transmitiu durante o desenvolvimento deste desafio, aceitando-o, sempre ao meu lado.

Aos meus colegas de turma, verdadeiros companheiros nesta jornada, e a todos os meus amigos, Sara, Sílvia, Cremilda e Gisela, em especial, pelo encorajamento, mas sobretudo, por acreditarem em mim.

A todos os que de uma ou outra forma se cruzaram comigo, incorporando eixos estruturantes para o meu desenvolvimento humano e

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da percepção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

profissional, transmitindo-me confiança e inspiração para continuar a desbravar caminho, o meu muito obrigada!

ÍNDICE GERAL

Resumo.....	IV
Abstract.....	V
Agradecimentos	VI
Índice geral.....	VIII
Lista de abreviaturas.....	X
Índice de tabelas	XI
Índice de gráficos	XIII
Índice de anexos	XV
Introdução	16
Capítulo I - Justificação do tema, pergunta de partida e objetivos da investigação	19
Capítulo II - Enquadramento teórico	22
2.1. Políticas educativas em Portugal.....	23
2.2. Retrospectiva da profissionalidade do educador de infância	26
2.3. Formação contínua de professores	31
2.4. Evolução do conceito de avaliação em Educação Pré-Escolar....	35
2.5. Conceito de avaliação	40
2.5.1. Para que se avalia?.....	45
2.6. Papel da supervisão	49
Capítulo III – Metodologia de investigação	54

3.1. Metodologia de investigação qualitativa	54
3.2. Caracterização da população e amostra	56
3.3. Destinatários, contexto de intervenção e instituições envolvidas .	58
3.4. Opções metodológicas e procedimentos de investigação	59
3.4.1. Entrevistas.....	60
3.4.1.1. A análise qualitativa das entrevistas: análise de conteúdo.....	64
3.4.2. Inquéritos por questionário	69
3.4.2.1. Análise e interpretação dos dados recolhidos através dos inquéritos	71
3.4.3. Análise documental	72
3.5. Procedimentos, apresentação e análise dos dados recolhidos através das entrevistas semiestruturadas.....	75
3.6. Procedimentos, apresentação e análise dos dados recolhidos através dos inquéritos por questionário	104
3.7. Análise e leitura comparativa dos dados obtidos nas entrevistas e nos inquéritos.....	129
3.8. Análise e leitura das FUC e planos de estudo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	139
3.8.1. Mestrado em Educação Pré-Escolar.....	140
3.8.2. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	144
Considerações finais.....	152
Bibliografia	160

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB - Ciclo do Ensino Básico

COR - Child Observation Record

ECERS - Early Childhood Environment Rating Scale

EEA - Escala de Empenhamento do Adulto

EEC - Escala de Envolvimento da Criança

EPE - Educação Pré-Escolar

FUC - Fichas das Unidades Curriculares

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

NAEYC - National Association for the Education of Young Children

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PDI - Perfil de Desenvolvimento da Criança

PIP - Perfil de Implementação do Programa

SAC - Sistema de Acompanhamento das Crianças

TARGET - Ficha de Observação das Oportunidades Educativas das Crianças

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela n.º 1 - Quadro de referentes.....	76
Tabela n.º 2 - Formação durante e após o curso de formação inicial	77
Tabela n.º 3 - Teoria e prática avaliativa	80
Tabela n.º 4 - Importância da avaliação	86
Tabela n.º 5 - Técnicas e instrumentos de avaliação	92
Tabela n.º 6 - Atualização de conhecimentos	95
Tabela n.º 7 - Síntese dos dados mais significativos enunciados pelas entrevistadas dos três setores educativos (privado, público e IPSS)	98
Tabela n.º 8 - Tópicos abordados nos guiões das entrevistas e dos inquéritos	129
Tabela n.º 9 - Formação durante o curso de formação inicial	130
Tabela n.º 10 - Teoria e prática avaliativa	131
Tabela n.º 11 - Técnicas e instrumentos de avaliação	136
Tabela n.º 12 - Atualização de conhecimentos	138
Tabela n.º 13 - Identificação e contagem das unidades curriculares que focam a dimensão avaliativa no Mestrado em Educação Pré-Escolar	140
Tabela n.º 14 - Análise comparativa entre o total de unidades curriculares e o número de unidades curriculares que focam a dimensão avaliativa no Mestrado em Educação Pré-Escolar	140
Tabela n.º 15 - Identificação das unidades curriculares que focam a dimensão avaliativa relacionada com a investigação em curso no Mestrado em Educação Pré-Escolar	141
Tabela n.º 16 - Identificação das unidades curriculares que focam a dimensão avaliativa não relacionada com a investigação em curso no Mestrado em Educação Pré-Escolar	142

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da percepção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

Tabela n.º 17 - Identificação e contagem das unidades curriculares que focam a dimensão avaliativa no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB..... 144

Tabela n.º 18 - Análise comparativa entre o total de unidades curriculares e o número de unidades curriculares que focam a dimensão avaliativa no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB..... 144

Tabela n.º 19 - Identificação das unidades curriculares que focam a dimensão avaliativa relacionada com a investigação em curso no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB..... 145

Tabela n.º 20 - Identificação das unidades curriculares que focam a dimensão avaliativa não relacionada com a investigação em curso no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB..... 148

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico n.º 1 - Contacto com dimensões da avaliação.....	106
Gráfico n.º 2 - Número de respostas por categoria	107
Gráfico n.º 3 - Instrumentos utilizados por dimensão	108
Gráfico n.º 4 - Desenvolvimento das crianças.....	109
Gráfico n.º 5 - Aprendizagens das crianças	110
Gráfico n.º 6 - Prática pedagógica dos adultos	110
Gráfico n.º 7 - Desenvolvimento institucional	111
Gráfico n.º 8 - Finalidades e objetivos.....	112
Gráfico n.º 9 - Currículo/experiências de aprendizagem	112
Gráfico n.º 10 - Planeamento	113
Gráfico n.º 11 - Atividades/situações de aprendizagem	114
Gráfico n.º 12 - Organização do espaço educativo	115
Gráfico n.º 13 - Interações entre as crianças	116
Gráfico n.º 14 - Interações das crianças com os adultos	116
Gráfico n.º 15 - Igualdade de oportunidades.....	117
Gráfico n.º 16 - Projetos das crianças.....	118
Gráfico n.º 17 - Participação da família.....	118
Gráfico n.º 18 - Participação do Jardim-de-Infância na comunidade	119
Gráfico n.º 19 - Organização do tempo/rotinas	120
Gráfico n.º 20 - Qualidade.....	120
Gráfico n.º 21 - Instrumentos que conhece	121
Gráfico n.º 22 - Preparação para o mercado de trabalho.....	123
Gráfico n.º 23 - Razões da impreparação	124
Gráfico n.º 24 - Existência de práticas avaliativas.....	125

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da perceção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

Gráfico n.º 25 - Práticas avaliativas	126
Gráfico n.º 26 - Adequação dos conteúdos e teorias ao estágio profissionalizante	127

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo n.º 1 - Guião de entrevista

Anexo n.º 2 -Transcrição das entrevistas

A) Transcrição da entrevista - Entrevistado E1

B) Transcrição da entrevista - Entrevistado E2

C) Transcrição da entrevista - Entrevistado E3

Anexo n.º 3 - Inquérito por questionário

INTRODUÇÃO

A avaliação em Educação Pré-Escolar é considerada como um elemento integrante e regulador da prática educativa, que envolve princípios e processos adequados às suas especificidades.

Partindo de um projeto realizado no ano de dois mil e onze, denominado *Estudo sobre avaliação em contexto de Jardim-de-Infância: um contributo para a Supervisão Pedagógica*, executado pela autora Dores Oliveira, no âmbito da avaliação em Educação Pré-Escolar, e tendo em conta as experiências avaliativas vivenciadas nos últimos anos, enquanto educadora de infância, determinamos problematizar os resultados obtidos nesse mesmo estudo, apurando as efetivas razões que caracterizam as educadoras com um conhecimento bastante redutor sobre a avaliação em EPE.

Para a presente investigação, definimos a seguinte pergunta de partida: “Será que a avaliação em EPE é devidamente desenvolvida na prática profissional dos educadores de infância e nos cursos de formação inicial de educadores de infância?”.

A realização desta investigação tem como finalidade última, ampliar a qualidade da Educação Pré-Escolar, dirigindo o seu foco de interesse para o aumento da compreensão da temática subjacente à pergunta de partida. Para tal, consideramos alcançar o pretendido através de um enquadramento teórico sobre a dimensão em questão e o estudo e a análise de populações consideradas de interesse para o projeto em desenvolvimento.

Neste sentido, os objetivos específicos a desenvolver neste trabalho de projeto são os seguintes: compreender como é que a avaliação na EPE é posta em prática em contexto de jardim-de-infância por educadores de infância, em estudo, compreender se os educadores de infância, do estudo, consideram que possuem carências de formação ao nível da avaliação em EPE, conhecer o espaço destinando à avaliação em EPE, através da análise das fichas das unidades curriculares (FUC) que tratam desse conteúdo, num plano de estudos de um curso de formação de educadores de infância e entender qual a percepção de estudantes finalistas, em estudo, sobre se os conhecimentos

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da percepção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

disponibilizados durante a sua formação inicial foram suficientes, adequados e úteis para enfrentar os desafios profissionais relativos à avaliação em EPE.

Assim, no capítulo referente ao enquadramento teórico pretendemos nomear e definir os principais conceitos utilizados e proceder à análise de teorias difundidas por diversos autores, aprofundando o estudo da temática selecionada, com o intuito de alicerçar teoricamente a nossa investigação.

Procuraremos conjuntamente contextualizar a dimensão avaliativa e nesse sentido, debruçar-nos-emos sobre as políticas educativas em Portugal e realizaremos uma retrospectiva da profissionalidade do educador de infância.

Seguidamente, impõe-se uma abordagem à questão da formação contínua (continuada) de professores, intercalando-a com os documentos reguladores que orientam esta prática.

Continuaremos com a evolução do conceito de avaliação em educação, realçando a relativa importância que lhe tem sido atribuída, no nosso país, ao longo do tempo.

Depois, avançaremos para o conceito de avaliação, propriamente dito, esclarecendo, afinal de contas, para que se avalia.

No capítulo três aludiremos à metodologia de investigação selecionada para este estudo - metodologia de investigação qualitativa - parecendo-nos a mais congruente com os objetivos delineados para a nossa investigação. Incidiremos na caracterização da população e amostra, bem como nos destinatários, contexto de intervenção e instituições envolvidas. Seguidamente, daremos ênfase às opções metodológicas e procedimentos de investigação, incorporando as entrevistas semiestruturadas, os inquéritos por questionário e a análise documental. Intercalaremos estes métodos de recolha de informações com as suas devidas análises e interpretações, e ainda neste capítulo, realizaremos a apresentação e comparação dos dados obtidos nas entrevistas e nos questionários e à análise e leitura das fichas das unidades curriculares e planos de estudo dos Mestrados em Educação Pré-Escolar e Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da percepção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

Finalmente apresentaremos as considerações finais da presente investigação, mobilizando as respostas aos objetivos identificados e à pergunta de partida que motivou todo este projeto.

CAPÍTULO I – JUSTIFICAÇÃO DO TEMA, PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

A proposta de investigação desenvolvida emerge da conjugação da pertinência de uma problemática com um interesse pessoal. A primeira advém de um trabalho de projeto de mestrado desenvolvido numa Escola Superior de Educação, no ano de dois mil e onze, e cuja autora Dores Oliveira, denominou de *Estudo sobre avaliação em contexto de Jardim-de-Infância: um contributo para a Supervisão Pedagógica*.

O objeto de estudo da investigação suprarreferida incide sobre o conhecimento e a utilização de instrumentos de avaliação em contexto de jardim-de-infância. Os resultados dessa investigação evidenciam que de facto, as educadoras de infância em estudo apresentam um conhecimento bastante redutor sobre a avaliação em Educação Pré-Escolar. Mais precisamente, as considerações finais alcançadas evidenciam que as educadoras de infância, em estudo, possuem um conhecimento superficial da utilização de diversificados instrumentos na avaliação em Educação Pré-Escolar e uma reduzida formação e saberes sobre o mesmo.

Face aos resultados daquele estudo, interrogamo-nos sobre possíveis motivos para a ocorrência daquela situação e foi, neste contexto, que colocamos as seguintes questões:

Será que são as escolas de formação que não munem os seus estudantes com os conhecimentos necessários sobre a avaliação? Ou será que os educadores de infância não valorizam devidamente a avaliação em educação de infância?

Portanto, pretende-se com o presente estudo compreender a(s) razão(s) desta situação acontecer atualmente nos contextos de Educação Pré-Escolar e porque, segundo Sanches (2003), a avaliação na Educação Pré-Escolar é um processo com dilemas e preocupações, procuraremos clarificar algumas.

No que concerne ao interesse pessoal (foco motivador e gerador de interesse), esse resulta das funções que temos vindo a desempenhar no âmbito do percurso profissional enquanto educadora de infância, mais especificamente, no que diz respeito à dimensão da avaliação, ao nível do grupo de crianças e da instituição.

“A qualidade de um currículo (pré)escolar depende de múltiplos factores, entre os quais se integra, com grande pertinência, o processo de avaliação. Como tal, pretender elevar a qualidade da educação pré-escolar passa também, necessariamente, por uma melhor compreensão e inovação dos processos de avaliação” (Sanchez, 2003:111).

Neste sentido, e ambicionando-se, tal como referido na afirmação supracitada, a ampliação da qualidade da Educação Pré-escolar, também como finalidade última desta investigação, o caminho a desbravar encontrar-se-á entre conhecer a organização dos planos curriculares de uma Escola Superior de Educação, através de análise documental das fichas das unidades curriculares que se relacionam com as questões da avaliação na Educação Pré-Escolar, e entender que conhecimentos relacionados com a avaliação transportam os estudantes, futuros educadores de infância, para a prática pedagógica. Procurar-se-á também, perceber a perceção desses estudantes sobre se os saberes disponibilizados durante a sua formação inicial, são suficientes, adequados e úteis para enfrentar os desafios profissionais subjacentes à dimensão avaliativa. Estas informações serão recolhidas através da realização de inquéritos por questionário a estudantes finalistas dos Mestrados em Educação Pré-Escolar e Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico dessa mesma Escola.

Neste percurso, importa ainda compreender como é que a dimensão da avaliação é posta em prática em diversificados centros educativos, pelo que a realização de entrevistas semiestruturadas a educadoras de infância, satisfaz a presente condição. Aproveitaremos também para conhecer como se desenvolveu a formação inicial destas educadoras, ao nível da dimensão

avaliativa, com o intuito de averiguarmos que competências, conteúdos, saberes, e lacunas trazem consigo.

Importa aludir, que pretendemos inserir a presente investigação numa perspetiva de pesquisa qualitativa uma vez que se trata de “[...] investigar ideias, de descobrir significados nas acções individuais e nas interacções sociais a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo” (Coutinho, 2011:26).

Assim, tendo por referência a pergunta de partida, “Será que a avaliação em EPE é devidamente desenvolvida na prática profissional dos educadores de infância e nos cursos de formação inicial de educadores de infância?”, definiram-se os seguintes objetivos de investigação:

- Compreender como é que a avaliação na EPE é posta em prática em contexto de jardim-de-infância por educadores de infância, em estudo.
- Compreender se os educadores de infância, do estudo, consideram que possuem carências de formação ao nível da avaliação em EPE.
- Conhecer o espaço destinando à avaliação em EPE, através da análise das FUC que tratam desse conteúdo, num plano de estudos de um curso de formação de educadores de infância.
- Entender qual a percepção de estudantes finalistas, em estudo, sobre se os conhecimentos disponibilizados durante a sua formação inicial foram suficientes, adequados e úteis para enfrentar os desafios profissionais relativos à avaliação em EPE.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Com o intuito de fundamentarmos o nosso estudo, procederemos à análise de teorias difundidas por diversos autores que incidem os seus trabalhos sobre a problemática em investigação.

Bell (2008) no seu livro intitulado *Como realizar um projecto de investigação* refere que qualquer “[...] investigação, seja qual for a sua dimensão, implica a leitura do que outras pessoas já escreveram sobre a sua área de interesse [...]” (Bell, 2008:83). Coutinho (2011) acrescenta que a revisão da literatura “[...] destina-se a reunir informação sobre a investigação realizada em áreas próximas à que está a ser investigada” (Coutinho, 2011:219).

De acordo com estas citações, seguidamente, apresentam-se os conceitos, as teorias e os autores que consideramos fundamentais para a compreensão e desenvolvimento da presente investigação, pois e tal como defende Blaxter et al. (1996), o confronto de perspetivas permite justificar e apoiar argumentos, comparar os resultados de vários trabalhos de investigação, exprimir o que se pretende expor de uma melhor forma e familiarizar com a área de intervenção (Bell, 2008).

2.1. Políticas educativas em Portugal

Vivemos em tempos de constantes mutações, em que as alterações atuam rapidamente no mundo e na sociedade. Estas mudanças incitadas com a rutura dos valores educativos e sociais da modernidade conduziram à necessidade de modificar os seus padrões e de melhorar os seus constructos (Oliveira e Cunha, 2007). Inevitavelmente, a infância “[...] como qualquer outro fenómeno social, sofreu uma evolução histórica e conceptual, em diferentes períodos e com diversas valorizações” (Oliveira e Cunha, 2007:31).

Contudo, e precedente a qualquer exposição, consideramos importante proceder à clarificação terminológica de determinados conceitos alocados ao longo do presente estudo, que ajudarão na compreensão e desenvolvimento do mesmo, nomeadamente, educação de infância, jardim-de-infância e educadores de infância.

Neste sentido, verificamos que educação de infância é um conceito vasto “[...] que cobre a educação de todas as crianças até aos 5 anos de idade. Em Portugal, a definição legal de Educação Pré-Escolar abrange apenas a educação de infância das crianças dos três aos cinco anos” (Formosinho e Oliveira-Formosinho in Cardona e Guimarães, 2012:26-27).

No que concerne aos profissionais desta área de educação, podemos averiguar que “[...] são chamados legalmente de educadores de infância [...]” ou “[...] professores de educação pré-escolar¹ [...]” (Formosinho e Oliveira-Formosinho in Cardona e Guimarães, 2012:27). Metaforicamente, encontramos definições como

“[...] a do educador-oleiro que molda as crianças até obter um produto específico; a metáfora do educador-jardineiro que cuida do crescimento das crianças à imagem de uma planta e a figura do educador-viajante que guia a criança à sua própria aprendizagem e lhe proporciona instrumentos para passo a passo explorar o caminho do conhecimento” (Craveiro, 2007:17).

¹ A designação “professores de Educação Pré-Escolar” é utilizada exclusivamente aos educadores de infância que trabalham nas unidades de Educação Pré-Escolar e estão inseridos, como professores, na carreira docente.

Relativamente aos centros de Educação Pré-Escolar, atentamos que a sua terminologia Portuguesa é jardim-de-infância (Formosinho e Oliveira-Formosinho in Cardona e Guimarães, 2012).

Hodiernamente, avistamos uma mudança no mundo, que inevitavelmente, afeta a Escola, o Professor, o Aluno e a Família, encontrando-se esta última “[...] cada vez mais desprotegida e impreparada para uma educação completa das crianças” (Formosinho e Oliveira-Formosinho in Cardona e Guimarães, 2012:31). Isto deve-se, em parte, ao facto, da família ter passado por significativas modificações: reduziu o número de filhos, cresceu o número de divórcios, elevou o número de famílias monoparentais e reconstruídas, etc. (Oliveira e Cunha, 2007). Portugal (1997) completa este raciocínio afirmando que

“[...] as previsões são para que cada vez mais mães trabalhem fora de casa, para que aumente o número de famílias monoparentais..., o que pressupõe uma maior necessidade de respostas a um atendimento de crianças [...], sendo importante aumentar as qualificações e alargar a formação do educador de infância [...]” (Portugal in Sá-Chaves, 1997:78).

Portanto, e apesar de preconizado na Lei de Bases do Sistema Educativo que “[...] a Educação Pré-Escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro de 1986:3069), vemos agora, imposta à escola uma função ainda mais rigorosa e importante.

Desta forma, e partindo do pressuposto por Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012), à escola urge o desafio de conseguir oferecer uma resposta mais eficiente e eficaz às crianças, num contexto formal de educação de infância mais enriquecido, incluído numa visão mais ampla do que a proporcionada pelo contexto da família nuclear (Cardona e Guimarães, 2012).

Neste sentido, será crucial apostar numa educação de infância de qualidade que apresente

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da percepção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

“[...] o potencial de promover o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e as competências sociais das crianças, podendo potenciar os resultados académicos, limitar o efeito de carências sociais e culturais, promover inclusão e a boa cidadania e contribuir para o desenvolvimento e progresso das famílias” (Formosinho e Oliveira-Formosinho in Cardona e Guimarães, 2012:31).

Craveiro e Ferreira (2007) corroboram a presente afirmação, ao declarar que o educador de infância tem como absoluta prioridade “[...] a responsabilidade de criar e proporcionar contextos, actividades e experiências que promovam e orientem o desenvolvimento, a aprendizagem e o crescimento harmonioso da criança pequena” (Craveiro e Ferreira, 2007:15).

Segundo Gonçalves (2008), Portugal ostenta uma história de educação de infância relativamente curta quando comparada com a de outros níveis de ensino. O seu percurso histórico esteve, e continua a estar, fortemente dependente de dimensões políticas, económicas, sociais e culturais.

O primeiro centro educativo de educação de infância foi fundado em 1834, mas só um século depois foi criada uma rede pública de jardins-de-infância (Cardona, 1997 in Gonçalves, 2008). Devido à inexistência de um referencial curricular claro, o aparecimento de outros jardins-de-infância norteou-se por uma imensa multiplicidade de conceções educacionais (Gonçalves, 2008).

Neste sentido, atualmente, as três principais redes responsáveis por serviços à educação de crianças, que podemos encontrar em Portugal, segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012) são:

- A rede privada solidária (é suportada por instituições privadas de beneficência, designadas por Instituições de Solidariedade Social - IPSS e por instituições tradicionais de beneficência - as Santas Casas da Misericórdia) em que os jardins-de-infância se encontram sob a autoridade do Ministério da Segurança Social.

- A rede educativa privada, em que os centros pré-escolares podem pertencer a entidades de filiação religiosa ou a empresas com fins lucrativos e estão sob a alçada do Ministério da Educação.

- A rede estatal em que os jardins-de-infância estão também sob a alçada do Ministério da Educação.

2.2. Retrospectiva da profissionalidade do educador de infância

A cultura profissional da educação de infância foi sendo edificada durante os anos de 1960, 70 e 80 como uma cultura isolada da dos professores do primeiro ciclo do ensino básico. A cultura diverge no que concerne às condições de trabalho e ao salário, ao estatuto profissional e à carreira, à formação contínua e ao desenvolvimento profissional, mas não em relação à formação inicial e às habilitações profissionais (Formosinho e Oliveira-Formosinho in Cardona e Guimarães, 2012).

Neste sentido, e segundo Alarcão (1997)

“A palavra Formação tem vindo a merecer uma revitalização crescente nos últimos tempos. Aparece associada a educação (educação e formação), evoca contextos diferenciados (formação inicial, formação contínua, formação especializada, formação profissional, formação em contexto de trabalho, formação em alternância) e espelha uma continuidade no tempo na expressão formação ao longo da vida, consagrada nas comemorações, que, no decurso de 1996, a União Europeia dedicou a esta realidade, ao instituir o Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida” (Alarcão in Sá-Chaves, 1997:7).

Craveiro (2007) afirma que a formação inicial “[...] é a primeira etapa da formação profissional. É certamente um período de saberes básicos, competências e de socialização na profissão” (Craveiro, 2007:4). E, tal como é considerado na Lei de Bases do Sistema Educativo, a formação inicial deve facultar “[...] aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função” (Craveiro, 2007:4).

Contudo, e segundo Portugal (1998), para a sociedade em geral, a profissão do educador de infância, nos anos 90, é ainda considerada “[...] como uma profissão de baixo estatuto, que requer pouca actividade intelectual, rigor e credibilidade académica. Comumente continua-se a pensar que basta gostar de crianças e ser-se carinhoso” (Portugal, 1998:196).

Desde 1987 que os educadores de infância são formados em Escolas Superiores de Educação, públicas e privadas e em Universidades. A habilitação requerida para a profissão era, até 1998, o grau bacharel (três anos), conforme era habitual na Europa; depois de 1998 passou a ser o grau de licenciatura de quatro anos, que é a mesma habilitação dos professores do ensino primário e do ensino secundário; desde 2007, posterior à adoção por Portugal do processo de Bolonha, passou a ser o grau de Mestrado Profissional. Mediante o retratado, averiguamos significativas alterações ao nível da formação inicial de educadores de infância em Portugal, mas consideramos que a sua extrema importância, apesar destas transformações, mantém-se inalterável ao longo do tempo.

Neste sentido, concordamos com Gonçalves (2010) quando afirma que a formação inicial “[...] é seguramente uma das etapas que assume especial importância, visto que representa uma “estação formativa” que condiciona o modo como se significam as situações e, conseqüentemente, a atribuição de sentido(s)” (Gonçalves, 2010:20).

Para tal, perceber “[...] o importante papel que desempenha o professor/educador na mediação do conhecimento é premissa para que se invista numa formação enriquecida, pautada na busca contínua de conhecimento [...]” (Cavalcanti, 2006:97). Conforme preconizado por Buckley e Caple (1998) a formação “[...] deverá ser um investimento planeado sistematicamente para o desenvolvimento dos conhecimentos, aptidões e atitudes de que um indivíduo necessita para desempenhar uma tarefa de forma satisfatória” (Buckley e Caple, 1998:17).

Até 2015, a duração da formação para ser educador de infância era de quatro anos - Licenciatura em Educação Básica com 180 créditos europeus, sucessiva de um curso de mestrado profissional de um ano com 60 créditos europeus. A duração da formação para ser educador de Educação Pré-Escolar e professor do Ensino do 1º ciclo do ensino básico era de quatro anos e meio - Licenciatura em Educação Básica com 180 créditos europeus, contínua de um curso de mestrado profissional de um ano e meio com 90 créditos europeus (Formosinho e Oliveira-Formosinho in Cardona e Guimarães, 2012).

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da percepção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

Assim, resultante da necessidade de se adaptarem os cursos superiores portugueses ao Processo Europeu de Bolonha, procedeu-se a uma reforma de toda a formação inicial de professores.

Como efeito, o número de créditos para as unidades curriculares mais vinculadas às necessidades dos profissionais que trabalham com crianças pequenas, para as unidades curriculares mais vinculadas às dimensões profissionais do desempenho pedagógico em salas de educação de infância (onde se encontra a dimensão da avaliação) e para a iniciação à prática profissional diminuiu, relativamente ao existente na antiga Licenciatura em Educação de Infância (Formosinho e Oliveira-Formosinho in Cardona e Guimarães, 2012).

Paralelamente a esta alteração, e segundo o preconizado por Craveiro (2007) urge uma nova conceção de educador e de prática docente e por isso, a formação inicial

“[...] necessita ser desconstruída, alterada, mudada sob pena dos futuros professores virem a reproduzir o que viram ser e fazer na docência, que marcou a sua história de vida escolar. Assim, é necessário oferecer, aos formandos, alternativas pedagógicas e ajudá-los na descoberta de outras práticas e modos de actuar” (Craveiro, 2007:10).

Consequentemente, e corroborando, Craveiro (2007), Gonçalves (2010) defende que:

“[...] para dar resposta aos actuais reptos da escola, os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas pelos professores, antes e mesmo durante a formação inicial, são manifestamente insuficientes para o exercício das suas funções, ao longo de toda a sua carreira” (Gonçalves, 2010:40).

Herdeiro e Silva (2008), apoiados em Ponte (1994) seguem a mesma ideia ao afirmar que um professor quando obtém a sua habilitação profissional se encontra “[...] longe de ser considerado um profissional acabado e amadurecido [...] reconhecendo assim, a necessidade de crescimento e de

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da percepção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

aquisições diversas, assumindo ele próprio o comando do seu desenvolvimento” (Herdeiro e Silva, 2008:2).

Neste sentido, e atestando a opinião de Cavalcanti (2006) é fundamental que os cursos de formação de educadores “[...] trabalhem em conjunto com outros actores do processo educativo para reinventar o sentido de ser professor e garantam de alguma forma uma profissionalização capaz de atender às necessidades dos novos tempos” (Cavalcanti, 2006:93). Urge, de facto, e tal como preconizado por Oliveira e Silva (2013) um professor que não se oriente “[...] apenas pelo domínio de um conjunto fixo de conhecimentos, devendo, pelo contrário, estar apto a renová-los, a reinterpretá-los e a problematizá-los” (Oliveira e Silva, 2013:5).

Nóvoa (2006) e Canário (1999) parecem resumir o que temos vindo a tecer através da afirmação da necessidade de “[...] uma mudança de atitude: [...] a melhoria da qualificação e da profissionalidade docente” (Nóvoa, 2006:116) e de “[...] reequacionar o processo de profissionalização dos professores [...]” (Canário, 1999:12).

Tais alterações são necessárias também porque estamos inseridos numa era assinalada pela complexidade e transformação permanente pelo que se impõe que

“[...] a escola e os subsistemas que nela concorrem, designadamente o da formação de professores/educadores, sejam repensados e reestruturados, no sentido da criação de espaços críticos de formação, inovação e mudança, encarando-se o professor/educador como um profissional reflexivo, autoconstruindo-se, ao nível da pessoalidade e profissionalidade, através de mudanças ecologicamente contextualizadas” (Ludovico e Gonçalves, in Pequito e Pinheiro, 2007:267).

Portanto, é necessário utilizar dispositivos e modalidades de formação adequados (Barroso, 2003) e refletir sobre o que Crozier e Friedberg (1977) proferem do processo de mudança: “[...] como na guerra e no amor, a arte da mudança está na sua execução!” (Barroso cit. Crozier e Friedberg, 1997 in Canário, 2003:76).

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da percepção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

Concomitantemente, e direcionando-nos para a dimensão avaliativa, Portugal (2012) mostra a existência de alguns estudos (Carvalho, 2007; Pinheiro, 2009; Gonçalves, 2008; Leal, 2011) que apontam para uma visão de quase inexistência da formação específica na área da avaliação, tanto na formação inicial como contínua, pelo que a presente dimensão associa-se, em geral “[...] a dificuldades, desconfortos e tensões, havendo um receio de avaliar mal e colocar rótulos às crianças” (Portugal in Cardona e Guimarães, 2012:235).

Assim, e partindo do preconizado em NAYEC/NAES/SDE (2003), é importante promover nos educadores

“[...] uma atitude positiva relativamente à avaliação e uma “literacia de avaliação” [...] e que a questão da avaliação seja abordada na formação inicial, proporcionando aos alunos informação baseada na investigação e oportunidades para aprender e praticar a observação, a recolha de documentação e outras formas de avaliação ao nível da sala de aula” (Silva cit. NAYEC/NAES/SDE, 2003 in Cardona e Guimarães, 2012:157).

De refletir, que ao longo do tempo, a educação de infância em Portugal, efetivamente, mudou, tendo hoje mais visibilidade nas políticas e na investigação. Atualmente encontramos uma maior oferta de jardins-de-infância, contudo averiguamos uma redução da diversidade organizacional e pedagógica (Formosinho e Oliveira-Formosinho in Cardona e Guimarães, 2012).

Neste sentido, e considerando o panorama representado, urge que o educador abrace mais um desafio, apostando em “redes de alternativas pedagógicas significativas”, valorizando uma “diversidade fundamentada” (Formosinho e Oliveira-Formosinho in Cardona e Guimarães, 2012).

2.3. Formação contínua de professores

Perante a revisão teórica explanada até ao momento, que reflete que a formação inicial não é suficiente para preparar os futuros educadores para a realidade e sobretudo resolver os problemas que as suas práticas impõem no quotidiano, consideramos que a peça chave passará por apostar-se numa formação contínua (continuada).

Quando nos referimos à formação contínua, estamos naturalmente a evocar “[...] a formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. A formação contínua visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor” (Formosinho, 2014:57).

Relativamente à sua história, podemos averiguar que as primeiras inquietações sobre formação contínua apareceram nos Estados Unidos da América na década de 60, intensificando-se dez anos mais tarde. A Europa também tem demonstrado, principalmente, na década de 80, interesse sobre a problemática em questão (Formosinho, 2014). Neste sentido, “[...] decidiram o Conselho e os Ministros da Educação, reunidos em 14 de Maio de 1987, na égide da Comissão das Comunidades Europeias, dar uma importância muito particular à formação contínua de professores e intensificar os seus esforços neste domínio” (Formosinho, 2014:59).

Portanto, quando nos debruçamos sobre a arquitetura da formação contínua de professores, encontramos diversos documentos reguladores, que orientam a presente prática.

Assim, preconizado na Lei de Bases do Sistema Educativo, verificamos que a formação de educadores e professores assenta, em diversos princípios, ostentando uma formação contínua, flexível e participada (Machado, 2014:101-102). O documento referido prevê uma formação contínua “[...] que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente”, que “[...] permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional” e ainda “[...] que conduza a

uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem” (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro de 1986:3075).

O artigo 35º do mesmo documento confere a todos os educadores, professores e outros profissionais da educação o direito à formação contínua, preconizando que a mesma deve ser “[...] suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimento e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira” (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro de 1986:3076).

Corroborando estes princípios, encontramos definido no Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, que esclarece o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, que a formação contínua “[...] constitui um direito e um dever dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, visando promover a actualização e aperfeiçoamento da actividade profissional, bem como a investigação aplicada e a divulgação da inovação educacional” (Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro). Este documento aprova ainda a formação contínua como condição de progressão na carreira.

No mesmo seguimento trazemos para cima da mesa o Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, que aprova o estatuto da carreira docente, atribuindo o direito “[...] à formação e informação para o exercício da formação educativa”, referindo que a formação contínua se destina a “[...] assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente, visando ainda objectivos de progressão na carreira e de mobilidade [...]” (Decreto-Lei n.º 139-A/90:2040-(5) e 2040-(6)).

Posteriormente foi projetado o Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, que aprova o regime jurídico da formação de professores, estabelecendo objetivos, princípios e efeitos da formação contínua, áreas e modalidades, organização das ações de formação, entre outros. Também neste documento é possível averiguarmos que a formação contínua contribui para a progressão na carreira docente.

Por detrás destas preocupações, encontramos determinadas causas subjacentes ao aparecimento da formação contínua de professores. Neste sentido, parece-nos pertinente destacar, em primeiro lugar, o progresso tecnológico e a complexidade do mundo contemporâneo, que de facto, colocam a formação inicial num patamar insuficiente para assegurar um trabalho de qualidade ao longo da vida. Em segundo lugar, e como outra das causas a sublinhar, referimos o aumento da legitimidade educativa da escola. Em terceiro lugar, aludimos aos diversos fenómenos que a chegada da escola de massas produziu, especialmente, ao nível do alargamento no corpo docente, o que levou a uma diminuição do rigor na seleção dos candidatos à docência. Por último, encontramos a diversificação da formação docente, a carência de coordenação pedagógica e a carreira docente, todas elas intimamente relacionadas com a formação contínua (Formosinho, 2014).

Como pressupostos básicos da formação contínua, há de facto que ressaltar que esta “[...] não é um fim em si mesmo, é instrumental em relação à qualidade da educação oferecida à geração jovem” e “[...] deve fomentar a inovação pedagógica igualmente na perspetiva da melhoria da qualidade de educação oferecida” (Formosinho, 2014:79).

Neste sentido, e como defende Cró (1998) a formação contínua “[...] deve preconizar e permitir uma mudança das práticas dos professores e educadores, isto é, uma mudança de prática na educação, na intervenção educativa” (Cró, 1998:75).

Para tal, existem diferentes modelos organizacionais de formação contínua de professores, nomeadamente, o modelo estatista, o de parceria social, o modelo centrado nas instituições de formação, o modelo centrado nas instituições de formação e nas escolas, o modelo centrado nos centros e/ou associações de professores, o modelo centrado nas escolas e o modelo liberal (Formosinho, 2014). Todos eles apresentam características próprias, mas considerando os pressupostos da formação contínua, esclarecidos anteriormente, denotamos que alguns são inadequados ou insuficientes, sobressaindo pela positiva os modelos que resultam de combinações de

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da percepção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

entidades formadoras, como é o caso do modelo baseado nas escolas e nas instituições de formação e o modelo de parceria social (Formosinho, 2014).

2.4. Evolução do conceito de avaliação em Educação Pré-Escolar

A avaliação como função característica do educador consiste, basicamente, “[...] na reflexão sobre o processo educativo abrangendo vários aspectos: objecto, funções, metodologia e aplicações” (Cardona, 2007:10). Contudo, existem diversas referências teóricas que lhe são implícitas, e que necessitam de ser vistas à luz do desenvolvimento sócio histórico do sistema educativo, e também da forma como têm vindo a ser organizadas as funções da escola e o papel dos agentes educativos.

No caso da educação de infância, “[...] o acto de avaliar, apesar de ter subjacente as mesmas questões que nos outros níveis de ensino, caracteriza-se por uma grande especificidade não só devido à idade das crianças como também devido à indefinição curricular que tem vindo a caracterizar este nível de ensino” (Cardona, 2007:10).

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, a Educação Pré-Escolar ingressa, definitivamente, no sistema educativo, através da definição dos seus objetivos educacionais. Em outubro de 1995, é nomeado um novo governo, que, tendo feito da Educação Pré-Escolar um tema eleitoral, propôs uma lei e um plano de desenvolvimento específico para este nível de ensino, o Plano de Expansão e de Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (1996). Em 1997, publicou uma Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), definindo este nível educativo como a primeira etapa da educação básica (embora mantendo a sua frequência opcional) (Formosinho e Oliveira-Formosinho in Cardona e Guimarães, 2012). Tal como ostentado na Lei de Bases do Sistema Educativo a “[...] frequência da Educação Pré-Escolar é facultativa, no reconhecimento de que à família cabe um papel essencial no processo da Educação Pré-Escolar” (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro de 1986:3069).

Efetuada uma breve retrospectiva sobre alguns dos documentos oficiais que regem a Educação Pré-Escolar em Portugal, averiguamos a relativa importância que tem sido atribuída à avaliação, no âmbito da educação

de infância, devido à evolução que este nível educativo tem sofrido no nosso país.

De facto, após a implementação do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar e do seu reconhecimento jurídico, em resultado dos princípios consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, “[...] a avaliação começa a ser perspectivada como uma dimensão pedagógica central na pedagogia da infância, à qual se juntou, também o contributo das perspetivas construtivistas de infância” (Castilho e Rodrigues cit. Parente, 2004 in Cardona e Guimarães, 2012:79).

O diminuto valor atribuído até então, numa primeira fase, como constatamos, “[...] e a importância relativa numa fase subsequente contribuíram, de certa forma, para que esta dimensão da pedagogia tenha sido subvalorizada ao nível da prática profissional e de muitos currículos de formação” (Castilho e Rodrigues in Cardona e Guimarães, 2012:79).

De facto, o aparecimento pelo interesse da avaliação na Educação Pré-Escolar surge com a promulgação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), em 1997, tendo aparecido como uma componente essencial em consequência da implementação da Lei-Quadro. “Até aí, as preocupações avaliativas expressavam-se de uma forma muito informal e pouco sistematizada” (Castilho e Rodrigues in Cardona e Guimarães, 2012:81).

Parente (2002) corrobora a presente ideia, defendendo que existem diversos fatores educacionais e sociais que contribuíram para alargar o interesse pela avaliação na Educação Pré-Escolar, sendo, “[...] o advento das Orientações Curriculares e a exigência de ligar a planificação e a avaliação”, um deles (Parente, 2002:21). Para além deste, podemos destacar, as modificações ao nível das conceções da avaliação com implicações nas práticas avaliativas; as mudanças referentes ao conhecimento sobre como a criança aprende e se desenvolve; as alterações no número e diversidade de crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar; e ainda, transformações decursivas das limitações de não avaliar ou avaliar inadequadamente (Parente, 2002).

Apesar de consideradas como necessárias, as OCEPE, balizavam o receio de que o Estado determinasse um currículo rígido e uniforme sob o olhar rigoroso do primeiro ciclo. Como referência para todos os educadores de infância, as OCEPE consagraram-se como “[...] 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” (Ministério da Educação, 1997:13).

Nas OCEPE são mencionadas várias dimensões, que se interligam entre si, sustentadas na base da intencionalidade educativa, e que o educador deve considerar na sua intervenção profissional, incluindo a avaliação. Vejamos: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular.

“A observação diz respeito ao conhecimento que é necessário ter acerca do grupo, à diferenciação pedagógica e ao seu papel enquanto base do planeamento e da avaliação” (Gonçalves, 2008:66). Por sua vez, a avaliação aparece com um carácter marcadamente formativo, na medida em que é um processo contínuo e interpretativo, com enfoque no processo e nos efeitos, implicando a tomada de “[...] consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997:27).

Para esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar”, indicadas nas OCEPE, recentemente, surgem as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (2012), emanadas pelo Ministério da Educação. Estas, e concedendo também um referencial comum aos educadores de infância para o planeamento dos processos e atividades, podem ser encaradas como, “[...] um instrumento de apoio à gestão do currículo que permite identificar as competências e desempenhos esperados das crianças [...]” (Formosinho e Oliveira-Formosinho in Cardona e Guimarães, 2012:51). Circunscritas por áreas de conteúdo, tal como representadas nas OCEPE, subdividem-se em domínios, que as crianças deverão atingir até ingressarem o primeiro ciclo.

Portanto, com a definição de Educação Pré-Escolar como primeira etapa da educação básica, a publicação das OCEPE e o destaque para a

intencionalidade educativa, a avaliação “[...] passa não apenas a ser uma função formalmente atribuída ao educador, mas a ser também um elemento essencial desse processo de intencionalização, em particular na sua dimensão de regulação da ação” (Coelho e Chélinho in Cardona e Guimarães, 2012:116). Salienta-se um educador como um avaliador, integrando agora também a função de prever de forma clara como irá avaliar.

Para além das OCEPE, do Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância e da Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, identicamente indicados como um “normativo de referência” para o presente nível de ensino, destacamos a circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, cujo assunto é, especificamente, a avaliação na Educação Pré-Escolar.

Neste documento preconiza-se a avaliação na Educação Pré-Escolar como “[...] uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011:1).

Contudo, e tendo como pano de fundo todo o enquadramento normativo preconizado para a Educação Pré-Escolar, consideramos ser pertinente “trazer para cima da mesa” o seguinte propósito:

“Se a qualidade [...] também depende, em grande medida, do que se passa em cada sala e grupo [...] Os valores de cada educador influenciam a sua prática educativa e também a sua avaliação” (Silva in Cardona e Guimarães, 2012:159). Tal como corroborado pelo Ministério da Educação (1998) “[...] cada educador tem um projecto profissional próprio que se baseia nos seus valores e concepções educativas e se traduz nas estratégias e práticas que utiliza” (Ministério da Educação, 1998:100). Neste sentido, e considerando que o mundo e a sociedade estão em constante mudança, assumindo-se ruturas de valores educativos e sociais, há de facto, a “[...] necessidade de transformar os seus paradigmas, de renovar os seus constructos” (Oliveira e Cunha, 2007:31).

Portanto, destaca-se aqui, a importância dos educadores apostarem na desenvoltura do autoquestionamento/reflexão constante, no sentido de averiguarem se as suas práticas são as mais adequadas. Isto porque, e tal como preconizado por Stuart (s/d), esta época da modernidade em que estamos inseridos, para além das mudanças que implica, é uma forma de vida altamente reflexiva.

Emaranhada nestas visões, deparamos-nos com a complexidade da avaliação da educação de infância uma vez que “[...] não se trata de avaliar apenas os alunos, mas de compreender a relação entre contexto, processo e efeitos [...]” (Silva in Cardona e Guimarães, 2012:159). Na realidade há que considerar inúmeras dimensões, indicadas no Perfil Específico do Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001): “Avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo”.

Em 2005, o Ministério da Educação, tendo em vista uma harmonização das orientações que permitissem estabelecer um quadro de referência para a atuação dos educadores, lança um novo documento através da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, que define e clarifica procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas, relativamente à avaliação na Educação Pré-Escolar. Este realça e sintetiza as ideias principais expostas nos documentos normativos relativos à avaliação na Educação Pré-Escolar, emanados pelo Ministério da Educação.

Portanto, após tudo o que mencionamos, não parecem restar dúvidas de que a avaliação formativa é a privilegiada pelos documentos em vigor, provindos do Ministério da Educação.

2.5. Conceito de avaliação

Como se pode aferir mediante a exposição tecida, em Portugal a avaliação foi durante muito tempo refletida como uma dimensão pouco apreciada da ação dos educadores de infância. De facto, até ao início dos anos 90, “[...] os documentos de orientações política e pedagógica não incluíam referências explícitas à avaliação [...]” (Coelho e Chélinho in Cardona e Guimarães, 2012:115), pelo que a presente, não era considerada como uma dimensão da profissionalidade específica adotada pelos educadores de infância portugueses, recaindo sob uma abordagem empírica, espontânea e rotineira da prática (Coelho e Chélinho in Cardona e Guimarães, 2012).

Neste sentido, a avaliação foi

“[...] durante muito tempo encarada como uma função a que os/as educadores/as as acediam, de forma intuitiva e sem necessidade de a formalizarem, por via de um contacto íntimo e regular com as crianças e do exercício intuitivo da sua capacidade para organizar uma ideia estável e em continuidade de cada uma das crianças e dos seus progressos” (Coelho e Chélinho in Cardona e Guimarães, 2012:115).

Parente (2004) mostra os motivos que contribuíram para a “[...] emergência de um interesse mais específico pela questão da avaliação na educação de infância” (Coelho e Chélinho in Cardona e Guimarães, 2012:115).

Salientamos o surgimento de perspetivas que facilitaram o “[...] o reconhecimento do carácter intrincado e holístico da avaliação [...]” focado na criança e no seu percurso educacional (Coelho e Chélinho in Cardona e Guimarães, 2012:115), o aparecimento de ideologias construtivistas que ilustram a avaliação como uma “[...] uma tarefa complexa e como um processo de documentação da aprendizagem construtivista da criança [...]” e razões no âmbito das políticas educativas nacionais (Coelho e Chélinho in Cardona e Guimarães, 2012:115).

Quando refletimos sobre a avaliação, uma das questões com que, regularmente nos deparamos é com “[...] a polissemia do termo, o que não

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da percepção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

deixa de traduzir a problematidade e a complexidade que o acto de avaliar apresenta” (Sanchez, 2003:112).

“Que significa exactamente avaliar? [...] uma pergunta desta natureza [...] arrisca-se a nunca ter nenhuma resposta acabada. Ainda por cima porque [...] se está sempre a avaliar, e se avaliar significa interpretar, nunca se chega a conseguir dizer em que é que consiste a avaliação, a qual nunca se poderá limitar, obviamente a uma definição exacta” (Hadji, 1994, in Cardona e Guimarães, 2012:20).

Considerando que a diferentes interpretações se agregam práticas avaliativas distintas, seguidamente, esclarece-se o conceito de avaliação.

Segundo Lopes (2010) a avaliação “[...] serve a sociedade ao proporcionar afirmações relativas a valor, mérito, melhoria, acreditação, prestação de contas [...]” (Lopes, 2010:70).

Procurando a origem do verbo avaliar e de outros termos dele derivados - avaliação, avaliado, avaliador - encontramos “[...] valia ou valor de; apreciar o merecimento de; reconhecer a grandeza, força ou intensidade de; orçar; computar [...] reputar-se; apreciar-se; julgar-se como [...]” (Costa e Melo, 1998:190).

“Avaliação em educação de infância é tão importante como em qualquer outro nível do sistema educativo. É uma “peça fundamental no trabalho dos bons profissionais de educação”, desde que se afaste dessa “imagem convencional” e redutora em que “avaliar é dar notas, avaliar é examinar, é medir as crianças, avaliar é comparar e introduzir diferenças entre pequenos [...]” (Castilho e Rodrigues cit. Zabalza, 2000 in Cardona e Guimarães 2012:78).

Na sua tese de mestrado, Oliveira (2011) cita Zabalza (1992) referindo que para o presente autor, a avaliação “[...] é considerada por uns como o “diabos” da esfera educativa e por outros..., a peça-chave do sistema instrutivo” (Oliveira cit. Zabalza, 2011:3). Segundo este autor, um bom professor necessita “[...] de proceder a boas avaliações e dispor de um amplo reportório de técnicas para as efectuar” (Oliveira cit. Zabalza, 2011:3).

Contudo, na realidade verificamos que “[...] os educadores de infância têm resistência a pensar sobre avaliação, em lhe conferir um sentido nas suas

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da percepção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

práticas profissionais” (Silva in Cardona e Guimarães, 2012:151), acabando por atribuir-lhe uma avaliação “[...] informal e integrada no quotidiano, caracterizando-a como assistemática e superficial” (Silva in Cardona e Guimarães, 2012:151).

Silva (2012) partilha da mesma ideia ao indicar que “[...] muitos educadores tendem a substituir ou a designar como avaliação, a observação informal que fazem das crianças no quotidiano” (Silva in Cardona e Guimarães, 2012:152)

Segundo Silva (2012) a avaliação, em geral, pode ser

“[...] entendida como a verificação da aprendizagem dos conteúdos curriculares previstos, que se traduz numa classificação atribuída, a cada aluno, resultante principal ou exclusivamente da aplicação de provas, testes, ou exames, com consequências na sua progressão no sistema educativo” (Silva in Cardona e Guimarães, 2012:151).

Todavia, a avaliação educacional, segundo Roldão (2004) surge “[...] como uma entidade mal amada, o mal necessário, uma espécie de mancha negra neste mar azul que poderia ser o ofício de ensinar” (Maia in Pequito e Pinheiro, 2007:536). No entanto, e como temos averiguado até então, avaliar e ser avaliado é normal, faz tudo parte da vida escolar. “Avaliar é indispensável em qualquer actividade educativa, isto é, faz parte integrante de qualquer processo educativo. Aliás, ensinar e avaliar constituem dois elementos interdependentes e indissociáveis” (Maia in Pequito e Pinheiro, 2007:536).

Contudo, e partindo da verdadeira ideologia de que a avaliação não é menos necessária na educação de infância do que noutros níveis educativos, a diferença reside no facto de neste contexto, poderem emergir modalidades mais abrangentes (avaliação “alternativa”) (Silva in Cardona e Guimarães, 2012). Segundo Guerra (2003) a avaliação deve “[...] ser concebida e utilizada como um meio de aprendizagem e não apenas como um exercício de comprovação da aquisição da mesma” (Oliveira cit. Guerra, 2011:23).

Neste sentido, e, conseqüentemente, sobre a ideia produzida por Guerra (2003) inspiramos uma “nova” e “diferente” visão sobre a avaliação na

educação de infância, fulcral como um meio de aprendizagem, ao serviço da criança e dos educadores, que possibilita a introdução de reajustes na atuação (Zabalza, 1996). Portanto, o novo olhar sobre a avaliação ao nível da Educação Pré-Escolar, recai sob uma pedagogia diferenciada, estabelecida no paradigma construtivista, oferecendo uma “[...] epistemologia qualitativa, subjetiva, interpretativa, que apela a uma avaliação formativa [...]” cujo primordial propósito é facilitar a promoção de oportunidades de aprendizagem às crianças (Castilho e Rodrigues in Cardona e Guimarães, 2012:81).

E é neste âmbito que a avaliação na Educação Pré-Escolar deverá ganhar vida, alicerçada na avaliação formativa como o “[...] processo onde a aprendizagem é evocada e usada para modificar o ensino ou a aprendizagem ou ambos” (Pinto e Santos in Cardona e Guimarães, 2012:335). De facto, pretende-se a construção de uma avaliação apoiada num “[...] processo dinâmico em que o educador procura os meios de facilitar a aprendizagem da criança, em vez de verificar as suas capacidades num determinado momento” (Silva cit. Dunphy, 2008 in Cardona e Guimarães, 2012:161).

Pacheco (1996) encara a avaliação como “[...] um processo de obtenção de informação, de formulação de juízos e de tomadas de decisões [...]” (Sanches, 2003:112). Tal como Niza (2006) indica

“[...] avaliar significa produzir juízos de adequação e de valor [...] reunir informação sobre as coisas que com os outros produzimos ou nos apropriamos; é torná-las visíveis, disponíveis, partilháveis [...]” é “[...] expor e comunicar, pôr em comum a participação de cada um numa comunidade de aprendizagem” (Castilho e Rodrigues cit. Niza, 2006 in Cardona e Guimarães, 2012:93).

Castilho e Rodrigues (2012) definem avaliação como “[...] um elemento integrante e regulador da prática educativa nos diversos níveis de educação e de ensino e que implica princípios e procedimentos organizados e sistematizados, adequados à sua especificidade” (Castilho e Rodrigues in Cardona e Guimarães, 2012:84).

Salientam ainda a avaliação como

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da percepção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

“[...] um processo “rigoroso e flexível”, que pressupõe o envolvimento de todos os participantes no processo educativo e supõe que a melhor forma de a executar é através do envolvimento ativo dos participantes no processo, sendo a avaliação entendida como algo feito “com” os participantes e não algo feito “aos” participantes [...]” (Castilho e Rodrigues in Cardona e Guimarães, 2012:90).

Na circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, e corroborando com Castilho e Rodrigues (2012), concretamente, ao nível dos intervenientes na avaliação, podemos averiguar que esta é da responsabilidade do educador titular do grupo, mas que no processo de avaliação, para além do educador, intervêm: a(s) criança(s), a equipa, os encarregados de educação, o Departamento Curricular da Educação Pré-Escolar (EPE), os Docentes de educação especial, e os Órgãos de Gestão (circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011).

Coelho e Chélinho (2012) através de investigações realizadas concluem que

“[...] a avaliação é apreciada como um elemento novo na cultura profissional dos educadores, um processo ao serviço da criança e da potenciação do seu percurso de aprendizagem, um processo que ganha visibilidade, mas é ele próprio um fator de visibilidade dos seus autores e, no fundo, um argumento a favor da reivindicação de um estatuto igual aos dos outros docentes” (Coelho e Chélinho in Cardona e Guimarães, 2012:199).

2.5.1. Para que se avalia?

Pensar educacionalmente em Educação Pré-Escolar representa que na intervenção não chega garantir que a criança está bem, sendo imprescindível assegurar que os objetivos educacionais são alcançados. Para tal, é necessário avaliar-se.

A avaliação “[...] tem vindo a espalhar-se um pouco por toda a Europa, tendo-se assistido a um crescimento de actividades avaliativas e da sua importância” (Lopes, 2010:67).

Como defendem Stufflebeam e Schinkfield (2007), “[...] a avaliação é a disciplina fundamental na sociedade, uma vez que está orientada para apreciar e ajudar a melhorar todos os aspectos da sociedade” (Lopes, 2010:70). Os mesmos autores indicam que a avaliação pode servir vários propósitos, tais como: “[...] melhoria, prestação de contas, disseminação e enriquecimento/criação de conhecimento” (Lopes, 2010:71).

Perante todas as definições encontramos pertinência nas evidências que encaram a avaliação, na Educação Pré-Escolar, como não sendo para fins de classificação ou promoção das crianças, pelo que surge a interrogação: “[...] para que se avalia nesta etapa educativa?” (Sanchez, 2003:112).

Refletido o conceito de avaliação na Educação Pré-Escolar, segundo diversificados autores, torna-se fundamental aprofundar o conhecimento sobre o que se deve então avaliar uma vez que, o “[...] alargamento de perspetivas e sobretudo a crescente intencionalização associa-se também à identificação de novos “focos da avaliação” (Coelho e Chélinho in Cardona e Guimarães, 2012:126).

De acordo com as indicações oficiais emanadas pelo Ministério da Educação, a circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 encara a avaliação em Educação Pré-Escolar

“[...] como um processo contínuo de registo dos progressos realizados pela criança, ao longo do tempo, utilizando procedimentos de natureza descritiva e narrativa, centrados sobre o modo como a criança aprende, como processa a informação, como constrói conhecimento ou resolve problemas” (circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011:4).

A presente circular destaca igualmente as dimensões fundamentais para avaliar o progresso das aprendizagens das crianças, expondo as áreas de conteúdo (OCEPE), os domínios previstos nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e outras específicas, estabelecidas no Projeto Educativo e/ou Projeto Curricular de Grupo e no Programa Educativo Individual (PEI).

No que concerne ao ambiente educativo promotor das aprendizagens da criança, refere ainda que, o educador deve avaliar a organização do espaço, dos materiais e dos recursos educativos, a diversidade e qualidade dos mesmos, a organização do tempo, as interações do adulto com a criança e entre crianças, o envolvimento parental, as condições de segurança, de acompanhamento e bem-estar das crianças.

E Coelho e Chélinho (2012) partilham também das dimensões elencadas. Após investigações realizadas com educadoras de infância, Coelho e Chélinho (2012) constataam, que a avaliação já não se centraliza só na criança e na averiguação das suas aprendizagens, mas também no contexto ou ambiente educativo, no clima relacional e o tipo de interações entre adultos e entre crianças, na necessidade de avaliar os documentos orientadores (e as práticas) curriculares, nas áreas de conteúdo e nas áreas desenvolvimentais da criança, tal como referenciado na circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 (Coelho e Chélinho in Cardona e Guimarães, 2012).

Portanto, não se centrando a avaliação apenas no desenvolvimento e nas aprendizagens da criança, a observação e a documentação mais do que nunca, encontram-se no coração da avaliação, pelo que “[...] os educadores necessitam de saber observar e documentar, isto é, necessitam de saber o que observar e/ou o que e como documentar” (Portugal in Pequito e Pinheiro, 2007:430). Desta forma, torna-se crucial usar formas de avaliação “[...] susceptíveis de identificarem as forças e as áreas que necessitam de atenção e intervenção diferenciada, permitindo a monitorização dos progressos/desenvolvimento de competências e a tomada de decisão sobre a intervenção” (Portugal in Pequito e Pinheiro, 2007:430).

Paralelamente a estes domínios surge-nos uma abordagem complementar: “[...] a maneira mais económica e conclusiva para avaliar a

qualidade em qualquer contexto de ensino é atender a duas dimensões: bem-estar emocional e implicação experienciados pelas crianças” (Portugal e Laevers, 2010:20). Estes níveis tornam-se pontos de referência para os educadores que ambicionam elevar a qualidade do seu trabalho, avançando no desenvolvimento e na aprendizagem adotado pelo SAC - Sistema de Acompanhamento das Crianças.

“A avaliação, enquanto elemento integrante e regulador da prática educativa, permite uma recolha sistemática de informação que, uma vez analisada e interpretada, sustenta a tomada de decisões adequadas e promove a qualidade das aprendizagens. A reflexão, a partir dos efeitos que se vão observando, possibilita estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança, individualmente e em grupo, tendo em conta a sua evolução” (circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011).

Mendes (2012) corrobora, considerando a avaliação “[...] como ato pedagógico essencial ao desenvolvimento das práticas educativas [...]”, surgindo como “[...] elemento regulador da ação educativa” (Mendes e Cardona in Cardona e Guimarães, 2012:274).

Na circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, a avaliação tem como finalidade:

- Contribuir para a adequação das práticas;
- Refletir sobre os efeitos da ação educativa;
- Recolher dados para monitorizar a eficácia das medidas educativas definidas no Programa Educativo Individual (PEI);
- Promover e acompanhar processos de aprendizagem;
- Envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta;
- Conhecer a criança e o seu contexto, numa perspetiva holística.

A avaliação pode então ser considerada como um elemento fundamental para a supervisão da atividade educativa, assim como para o entendimento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, dos seus interesses, progressos e dificuldades, dando ao educador indicações de como planear o seu trabalho e avaliar o processo educativo, no sentido de verificar os

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da percepção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

seus efeitos no percurso das crianças (Mendes e Cardona in Cardona e Guimarães, 2012).

Em jeito de conclusão, parece-nos pertinente citar Santos Guerra (2003), que perspetiva a avaliação “[...] como um caminho para a aprendizagem” (Maia in Pequito e Pinheiro, 2007:535). Ou seja, ao caminharmos de forma inteligente e responsável, a avaliação ajudar-nos-á “[...] a compreender o que acontece e porquê [...]” facilitando-nos “[...] a rectificação do rumo, o reconhecimento dos erros e a melhoria das práticas” (Maia in Pequito e Pinheiro, 2007:535).

2.6. Papel da supervisão

Partindo da causa de preocupação do Parecer do Conselho Nacional de Educação, em contextos educativos e cuidados infantis, referente à carência de suporte técnico (pedagógico) aos jardins-de-infância e aos educadores (Formosinho e Oliveira-Formosinho in Cardona e Guimarães, 2012) consideramos que a melhoria do desempenho passará pela qualidade da supervisão pedagógica a implementar aliado à “[...] criação de um sistema de apoio pedagógico aos educadores de infância e às salas de atividade” (Formosinho e Oliveira-Formosinho in Cardona e Guimarães, 2012:48).

E é a nós, educadores-supervisores, que cabe a tarefa de iniciar esta criação!

Dado que não existe uma supervisão pedagógica da prática na sala de atividades, esta é influenciada, cada vez mais, pelo ambiente burocrático apresentado pelas medidas de política educativa (Formosinho e Oliveira-Formosinho in Cardona e Guimarães, 2012).

Portanto, e partindo do pressuposto que é crucial uma implicação num novo paradigma, e que esta envolve, paralelamente, uma mudança social e educacional, reconhece-se a necessidade de repensarmos as competências do professor, atribuindo-lhe uma nova identidade (Canário, 1999).

De facto, urge um profissional atento ao outro, compenetrado por isso, nos valores universais, apoiado numa gestão curricular flexível e não *standard*, respeitando, os múltiplos contextos e considerando as vivências de cada indivíduo. É necessário um educador que assuma o desenvolvimento de competências como um meio de atingir o conhecimento, que e tendo em conta as várias características supramencionadas, é de uma natureza complexa dos saberes.

Esta nova identidade assume o educador como um ser inacabado, permanentemente, em reconstrução, onde a aceitação da dúvida e o questionamento se mostram como dois instrumentos fundamentais na construção do conhecimento.

De facto, atualmente a sociedade exige a formação de sujeitos criativos, com capacidades reflexivas e consciência crítica, e através de um educador produtor de inovação conseguiremos responder à imensidão de desafios que, constantemente enfrentamos – “Não queiramos colher aquilo que não semeamos!” (Nóvoa, 120:2006).

No entanto, esta mudança não se estrutura apenas baseada na ação individual, nem tão pouco resulta, simplesmente, de forças endógenas da escola. Torna-se fundamental investir numa ação coletiva onde a escola interaja com outras instituições de formação, equipas e projetos de investigação, associações, entre outros. Pois, e como defende António Nóvoa (2006) uma “[...] sociedade que se diz do conhecimento tem de criar redes e instituições que, para além da Escola, se ocupem da formação, da cultura, da ciência, da arte, do desporto” (Nóvoa, 115:2006).

Analisando-se toda a complexidade intrínseca a esta transformação, ressalta uma visão integradora, que compromete um educador/supervisor emancipado, concebido como um construtor de sentido, que ao longo da sua ação vai desbravando caminhos, estrategicamente participando em comunidades de prática, emanado numa cultura colaborativa.

A presente ideia parece complementar-se por Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão (2008), que definem o supervisor como

“[...] alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino (para além da mera transmissão de conhecimentos), estimulando o autoconhecimento e a reflexão² sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional [...]” (Alarcão e Roldão, 2008:54).

Considera-se assim, que o processo de reflexão prende-se com uma maturidade na ação docente e que uma escola reflexiva pode ajudar neste amadurecimento.

² Segundo Maria Alfredo Moreira (1996) existem várias correntes ideológicas da Educação que adotam este termo, trazendo em consequência uma grande dispersão semântica do conceito e uma diversidade de propostas metodológicas.

De facto, a capacidade de analisar e refletir mostra-se como um elemento imprescindível à construção da identidade profissional, uma vez que, se encontra enraizada num questionamento constante (de si e das suas práticas), onde a reflexão aparece como um instrumento de autoavaliação. Neste sentido, a “[...] auto-supervisão torna-se mais importante e a ajuda do supervisor-colega [...] adquire uma nova dimensão” (Alarcão e Tavares, 2003:113).

Abraça-se a noção de supervisão encarada como “[...] o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão e Tavares, 2003:16).

No entanto, a supervisão continua, por muitos professores, a ser mirada como um sistema hierárquico e impessoal de inspeção, domínio e controlo de qualidade, perdendo, toda a sua essência e poder. Tal ideia encontra-se sustentada na herança histórica que a noção de supervisão carrega consigo, no domínio educacional (Vieira, 2009).

É imprescindível a apropriação de uma outra conceção de supervisão, baseada nas funções formativa, de orientação e de aconselhamento, nunca perdendo de vista as emoções e os sentimentos.

Deste modo, justifica-se a aplicabilidade da auto-supervisão, de natureza intrapessoal, e da supervisão realizada no grupo de pares, onde a colaboração ostenta um papel de destaque (supervisão horizontal). Daí considerar-se que a supervisão clínica, no seu sentido original, defendida por Smyth (1984), é uma perspetiva que se enquadra no contexto mencionado. O referido modelo mostra-se muito adequado uma vez que “[...] atua de dentro para fora pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entre-ajuda dos colegas” (Alarcão e Tavares, 2003:118). Apresenta-se, verdadeiramente, ligado ao espírito de descoberta, comprometimento e reflexão.

Portanto, a função de supervisor abarca a exigência de conseguir ajudar os seus pares a fazerem a observação do seu próprio ensino, questionando, confrontando, analisando, interpretando e refletindo sobre os

dados recolhidos e a procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas com que se vão deparando. De facto, neste âmbito, a supervisão começa a ser encarada como um processo que facilita a atuação em situações complexas, desenvolve a observação crítica, facilita o diálogo e o relacionamento, desenvolve o autoconhecimento, promove a problematização e a pesquisa. Esta última dimensão presume um supervisor que oriente com vista na ação-investigação cuja expressão “[...] contém em si dois conceitos, a acção por um lado e a investigação por outro, que de algum modo se pressupõe sejam mobilizados de uma forma interactiva” (Oliveira in Sá-Chaves, 1997:96). Justifica-se uma investigação ao serviço da ação, uma vez que, a ação é, concomitantemente, o ponto de partida e o ponto de chegada, pois é aqui onde nascem as interrogações que serão objeto de análise, mas também é aqui que se irão projetar as aprendizagens.

Para além do desenvolvimento do conhecimento, importa referir que é também objetivo da supervisão, e igualmente importante, ampliar capacidades e repensar atitudes. Supervisão deste tipo (como capacitar) é, portanto, preferencialmente pessoa, contexto e situação específica, a sua tarefa é ajudar educadores e alunos no processo (Alarcão e Tavares, 2003).

Centrando-nos mais concretamente na questão da avaliação nos contextos de Educação Pré-Escolar com a supervisão, consideramos importante partir da ideia tecida por Flávia Vieira (2009) na medida em que

“[...] a supervisão permite a regulação da qualidade da pedagogia, ela representa uma condição da sua compreensão e renovação. Isto significa que a pedagogia sem supervisão é menos pedagógica, tal como o será a supervisão sem uma visão da pedagogia” (Vieira, 2009:199).

Ou seja, assumindo-se a supervisão como reguladora da pedagogia, poderá efetivamente conseguir-se indagar e elevar a qualidade dos contextos educacionais, neste caso, relacionada com a dimensão avaliativa, usufruindo-se, desta forma, da sua função potencialmente educativa.

Portanto, e como é nosso intuito tornar “[...] a acção pedagógica mais consciente, deliberada e susceptível à mudança” (Vieira, 2009:200) faz todo o

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da percepção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

sentido adotar o conceito de supervisão, orientado por uma visão crítica de pedagogia, conduzindo “[...] o educador a uma reflexão constante e continuada sobre aquilo que (não) torna a sua ação pedagógica” (Vieira, 2009:200).

Repescando o conceito de auto-supervisão, esclarecido, anteriormente, verificamos, que o educador ao regular a sua ação funde as duas atividades numa só: a supervisiva e a pedagógica (Vieira, 2009).

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.1. Metodologia de investigação qualitativa

O domínio da investigação qualitativa proporciona algumas das mais enriquecidas e vantajosas explorações disponíveis na ciência social contemporânea. Contudo, e resultante de um significativo número de convergências históricas, a investigação qualitativa não é uniforme dada a existência de diferentes tradições teóricas e orientações metodológicas. Neste sentido, a expressão metodologias qualitativas “[...] abarca um conjunto de abordagens as quais, consoante os investigadores, tomam diferentes denominações” (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1990:31).

Logo, e tal como defende Coutinho (2011) não é fácil encontrar uma definição unívoca para a investigação qualitativa. Para a presente autora, e segundo Wiersma (1995) “[...] alguns manuais limitam-se a considerar qualitativa a investigação que “não é quantitativa”, ou mesmo “... que descreve os fenómenos por palavras em vez de números ou medidas” (Coutinho, 2011:26).

Relativamente ao objeto de estudo, e segundo Coutinho (2011) na investigação qualitativa, este debruça-se sobre as intenções e situações. Ao nível metodológico, baseia-se no método indutivo pois “[...] o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da acção, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto” (Coutinho, 2011:26).

Neste sentido, e considerando o preconizado por Reichardt e Cook (1986) postula-se uma [...] concepção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjetiva e orientada para o processo [...] (Carmo e Ferreira, 1998:177).

Tuckman (2000) e de acordo com Bogdan e Biklen (1992) afirma que a investigação qualitativa apresenta cinco características principais:

1. A situação natural constitui a fonte dos dados, pelo que o investigador é o instrumento-chave da recolha de dados.
2. A sua primordial inquietação é descrever e só posteriormente analisar os dados.
3. A questão basilar é todo o processo, pelo que compreende, o que ocorreu, bem como o produto e o resultado final.
4. Os dados são estudados indutivamente, como se se agrupassem, em conjunto.
5. Refere-se fundamentalmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê”.

Portanto, e segundo Creswell (1994) a construção da teoria processa-se, “[...] de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno à medida que os dados empíricos emergem” (Coutinho, 2011:26). Neste sentido, a teoria surge à *posteriori* dos factos, partindo da análise dos mesmos, fundamentando-se nos dados recolhidos, na sua interpretação e significados próprios.

No que concerne ao objetivo da investigação qualitativa podemos averiguar que o mesmo compreende o melhoramento da “[...] prática individual, contribuindo para a descrição e compreensão de situações concretas” (Coutinho, 2011:27). Portanto, e como corroboram Denzin e Lincoln (2003), os investigadores que trabalham na metodologia em questão, atribuem um especial significado à natureza socialmente construída da realidade, focando-se em encontrar “[...] soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado” (Denzin e Lincoln, 2003:23).

Logo, e partindo do referido, numa investigação qualitativa a uniformização dos comportamentos é inaceitável, relevando-se pois a riqueza da diversidade individual, daí que o propósito do investigador seja de particularizar e não de generalizar (Coutinho, 2011).

3.2. Caracterização da população e amostra

À totalidade “[...] das «unidades» constitutivas do conjunto considerado, chama-se «população», podendo este termo designar tanto um conjunto de pessoas como de organizações ou de objectos de qualquer natureza” (Quivy e Campenhoudt, 2008:159).

Contudo, quando “[...] a população alvo do estudo possui uma dimensão demasiado grande para que os procedimentos da investigação possam ser aplicados a todos os seus elementos, recorre-se à selecção da amostra [...], trabalhando-se apenas com os sujeitos da amostra” (Sousa, 2009:65).

Partindo das afirmações supracitadas, e tendo em conta a investigação que temos em mãos, as nossas amostras representativas incidem em:

- Educadores de infância que lecionam no concelho de Gondomar em setores de educação diversificados (n=3) - entrevistas semiestruturadas. A amostra tratou-se de uma amostra por conveniência “[...] por se ter selecionado os membros da população mais facilmente acessíveis para a obtenção da informação [...]” (Oliveira e Silva, 2013:7), não só pelo facto das presentes educadoras estarem familiarizadas com o investigador, mas também pelo fator geográfico. A escolha destes intervenientes para as entrevistas prendeu-se com a necessidade de recolher a opinião de profissionais com experiência na Educação Pré-Escolar (mais de 6 anos de serviço), em setores educativos diferentes, podendo-nos oferecer informações válidas e interessantes para o desenvolvimento do trabalho em curso e possibilitando averiguar as razões das carências de formação ao nível da avaliação em Educação Pré-Escolar e a(s) causa(s) da utilização insuficiente da avaliação na valência em questão (conclusões obtidas no *Estudo sobre avaliação em contexto de Jardim-de-Infância: um contributo para a Supervisão Pedagógica*). Concomitantemente, teremos a oportunidade, de verificar quais os motivos por detrás da ocorrência das situações supramencionadas: Será que as educadoras de infância não têm a consciência da importância e implicações da

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da perceção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

avaliação e por isso desvalorizam todos os processos que a avaliação implica? Ou (e também com conjunto com os dados recolhidos através dos inquéritos) será que são as escolas de formação que não munem os seus estudantes com os conhecimentos necessários sobre a avaliação?

- Estudantes finalistas dos Mestrados em Educação Pré-Escolar e Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico de uma Escola Superior de Educação no Porto (n=44) - inquéritos por questionário.

A presente seleção teve como intuito conhecer que conhecimentos ao nível da avaliação abarcam estes estudantes, numa fase terminal do seu curso de formação inicial. Neste sentido, consideramos ser possível averiguar se os planos de estudo se encontram ou não adequados e completos.

3.3. Destinatários, contexto de intervenção e instituições envolvidas

Com a presente investigação e considerando os objetivos que nos propomos atingir, os principais destinatários serão educadores de infância. Nesta investigação serão auscultadas, através das entrevistas semiestruturadas, opiniões de três educadoras de infância que, atualmente, lecionam em jardins-de-infância situados no concelho de Gondomar, em três setores de educação distintos (Privado, IPSS, e Público). No âmbito da aplicação dos inquéritos por questionário, foram inquiridos estudantes finalistas dos Mestrados em Educação Pré-Escolar e Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico de uma Escola Superior de Educação no Porto. Os inquéritos foram respondidos de forma anónima.

Concordamos com Lopes (2010) quando afirma que não “[...] existe um método de recolha e obtenção de dados ideal para todas as situações” (Lopes, 2010:24). Portanto, e neste sentido, partindo do preconizado por Bamberger et al (2006) optamos por relacionar “[...] duas metodologias complementares, nomeadamente a recolha de dados quantitativos (inquéritos por questionário) e qualitativos (entrevistas [...])” (Lopes, 2010:24).

3.4. Opções metodológicas e procedimentos de investigação

Num procedimento de investigação, a recolha de informações é um momento fundamental: “Para que serve aperfeiçoar um dispositivo de análise muito complexo se a recolha de dados é realizada sem discernimento?” (Ruquoy in Albarello et al, 1997:115).

Para Coutinho (2011), a metodologia “[...] destina-se a dar informação sobre os procedimentos gerais na pesquisa empírica, os instrumentos utilizados e relatar a maneira como os dados foram recolhidos” (Coutinho, 2011:219).

Partindo das afirmações supracitadas podemos discernir que a recolha de dados é uma fase muito importante num projeto de investigação, pelo que deve ser, *a priori*, refletida e a seguir colocada em prática adequadamente, recorrendo-se às técnicas que satisfazem os objetivos preconizados no estudo.

As técnicas, consideradas como um instrumento de trabalho que viabilizam a concretização de uma pesquisa (Pardal e Lopes, 2011:70), pelo interesse que representam nesta investigação, são apresentadas seguidamente: entrevista semiestruturada, inquérito por questionário e análise documental.

3.4.1. Entrevistas

Segundo Morgan (1998) uma entrevista “[...] consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra” (Bogdan e Biklen, 1994:134).

Corroboram esta definição, Moser e Kalton (1971) ao descreverem a entrevista como “[...] uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado” (Bell, 2010:137-138).

Ghiglione e Matalon (1995) também concordantes com as definições supracitadas descrevem a entrevista como “[...] uma conversa tendo em vista um objectivo” (Ghiglione e Matalon 1995:65). Estes dois autores situam os objetivos de uma entrevista em quatro níveis distintos: exploração (de algo que desconhecemos), aprofundamento (assuntos que necessitam de maior explicação para se entender a totalidade do seu fenómeno), verificação (domínios já, suficientemente, bem conhecidos mas que se ambiciona verificar a sua aplicação e evolução em contextos diferentes) e controlo (validação parcial dos resultados - aqui a entrevista não surge como método principal).

Tendo em conta o nosso trabalho de investigação, podemos aferir que a utilidade da entrevista recai, essencialmente, em termos de objetivos de aprofundamento pois ambicionamos obter um maior conhecimento para compreendermos a situação identificada e, como “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994:134), a utilização da referida técnica parece-nos muito adequada.

Coutinho (2011) corrobora a ideia defendida pelos autores supramencionados, referindo que o objetivo da entrevista “[...] é sempre o de explicar o ponto de vista dos participantes, como pensam, interpretam ou explicam o seu comportamento no contexto natural em estudo” (Coutinho, 2011:291).

Neste sentido, evocamos inerentemente as vantagens da utilização da

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da percepção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

entrevista da qual destacamos “[...] a sua adaptabilidade. Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos [...]” (Bell, 2010:137).

Paralelamente, importa lançar o nosso olhar sobre Danielle Ruquoy (1997) que expõe a importância da utilização da entrevista:

“O desenvolvimento das ciências sociais e o alargamento correlativo dos conhecimentos atraíram a atenção para a complexidade da acção humana. Ultrapassando o estudo dos factos externos, os investigadores foram-se interessando cada vez mais pelo indivíduo, pela sua forma de ver o mundo, pelas suas intenções, pelas suas crenças. Para esta abordagem em profundidade do ser humano, a entrevista tornou-se um instrumento primordial. O que explica em grande parte a sua atracção é a compreensão rica e matizada das situações que este método proporciona” (Ruquoy in Albarello et al, 1997:84).

Contudo, antes de colocarmos em prática uma entrevista, é necessário procedermos à sua preparação e, segundo Bell (2010) averiguamos que esta organização compreende uma seleção de tópicos, a elaboração de questões, a consideração dos métodos de análise a implementar e ainda “[...] um plano preparado e testado” (Bell, 2010:138).

Há que considerar também, que Bell (2010) aborda a questão da consideração a ter pelas pessoas que concordam ser entrevistadas. O tempo, e local e o estilo da entrevista, convenientemente adaptados ao entrevistado aparecem como tópicos a ter em ponderação (Bell, 2010:144). Danielle Ruquoy (1997) corrobora e completa a posição supramencionada afirmando que a entrevista

“[...] incita uma situação particular: o acordo das duas partes quanto ao tema da entrevista, a escolha concertada de um quadro espaço-temporal, o registo, a atitude semidirectiva do investigador (que escuta atentamente e preserva a pertinência relativamente ao tema), um “rito” de entrada (a questão inicial)” (Ruquoy in Albarello et al, 1997:108).

Concomitantemente, Bogdan e Biklen (1994) apresentam que no início de uma entrevista deve-se “[...] informar com brevidade o sujeito do objectivo e

garantir-lhe (se necessário) que aquilo que será dito na entrevista será tratado confidencialmente” (Bogdan e Biklen, 1994:135).

Após o estudo das teorias lançadas pelos autores que têm vindo a ser enunciados, verificamos que as entrevistas variam relativamente à sua estrutura (Bogdan e Biklen, 1994), pelo que, efetivamente, a escolha num tipo particular de entrevista, baseia-se no objetivo da investigação. “Alguns autores colocam a questão de qual dos dois tipos de entrevista é o mais eficaz, o estruturado ou o não estruturado” (Bogdan e Biklen, 1994:135). Para Bell (2010) é muito significativo

“[...] dar liberdade ao entrevistado para falar sobre o que é de importância central para ele, em vez de falar sobre o que é importante para o entrevistador, mas o emprego de um estrutura flexível, que garanta que todos os tópicos considerados cruciais serão abordados, eliminará alguns problemas das entrevistas sem qualquer estrutura” (Bell, 2010:140-141).

Grebenik e Moser (1962)

“[...] situam os diferentes tipos de entrevista no que chamam “um continuum de formalidade”. Num extremo encontra-se a entrevista completamente formalizada, em que o entrevistador se comporta tanto quanto possível como uma máquina. No outro extremo está a entrevista completamente informal, cuja forma é determinada por cada entrevistado” (Bell, 2010:139).

Para a presente autora, a maioria das entrevistas concretizadas na fase de recolha de dados “[...] situa-se algures entre o ponto completamente estruturado e o ponto completamente não estruturado do continuum da formalidade” (Bell, 2010:140).

Bogdan e Biklen (1994) referem que nas entrevistas semiestruturadas “[...] fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos [...]” (Bogdan e Biklen, 1994:135). Neste sentido, e considerando o que os autores preconizam, bem como o objetivo da nossa investigação, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas, utilizando um guião, pois mesmo “[...] quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar

uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (Bogdan e Biklen, 1994:135). Neste sentido, e tal como defende Bell (2010), ao selecionarmos os tópicos sobre os quais a entrevista será orientada, concedemos-lhe uma determinada estrutura (Bell, 2010:141), ou seja, realizamos uma série de questões, mas “[...] os entrevistados têm a liberdade de falar sobre o assunto e de exprimir as suas opiniões” (Bell, 2010:141). Portanto, dentro desta estrutura é permitida uma certa flexibilidade, pelo que nunca foi nosso intuito controlar a entrevista de uma forma demasiado rígida pois “[...] quando o sujeito não consegue contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo” (Bogdan e Biklen, 1994:135).

Importa de facto ressaltar que, pretendemos “[...] levar o interlocutor a exprimir a sua vivência ou percepção que tem do problema que interessa ao investigador” (Quivy e Campenhoudt, 2008:80).

Em jeito de conclusão, comprovamos que a entrevista, encarada como uma “[...] técnica de recolha de dados de larga utilização na investigação social [...]” (Pardal e Lopes, 2011:85), possibilita a obtenção de uma informação rica, não exigindo um informante alfabetizado. Em contrapartida, destacam-se a limitação da recolha de informação sobre assuntos delicados e a fraca possibilidade de aplicação a grandes universos (Pardal e Lopes, 2011).

Contudo, e apesar de utilizada “[...] como único meio de recolha de dados em certas investigações, a entrevista é também muitas vezes associada a outras técnicas de inquérito” (Ruquoy in Albarello et al, 1997:84), pelo que posteriormente abordaremos de uma forma mais precisa esse método de recolha de dados, uma vez que também se encontra presente na nossa investigação.

3.4.1.1. A análise qualitativa das entrevistas: análise de conteúdo

Referimos anteriormente, que num procedimento de investigação, a recolha de informações é um momento fundamental. Contudo, o modo de registo, análise e interpretação dessas informações, dados em estado bruto, resultantes de inquéritos, entrevistas, entre outros, mostra-se igualmente essencial. Neste sentido, e segundo Bell (2010)

“Uma centena de informações interessantes soltas não terá qualquer significado para um investigador ou para um leitor se não tiverem sido organizadas por categorias. O trabalho do investigador consiste em procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e questões de importância significativa” (Bell, 2010:183).

Partindo da afirmação supracitada podemos aferir, que todos os dados recolhidos de uma investigação necessitam de ser devidamente tratados, para que assim seja possível atribuir-lhe significado. Neste sentido, impõe-se a questão, sobre que métodos e procedimentos se devem utilizar para analisar as informações resultantes.

“Qualquer pessoa familiarizada com investigações qualitativas concordará com a seguinte afirmação: cada investigador tende frequentemente a desenvolver o seu próprio método em função do seu objecto de investigação, dos seus objectivos, dos seus pressupostos teóricos ou de outros factores contingentes. Consequentemente, os métodos e procedimentos de análise afiguram-se múltiplos” (Maroy in Albarello et al, 1997:117).

Desta forma, e para a presente investigação, decidimos tratar os dados recolhidos nas entrevistas semiestruturadas através da concretização de uma análise de conteúdo.

Berelson (1952) “[...] definiu a análise de conteúdo como uma técnica de investigação que permite a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Vala in Silva e Pinto, 1986:103). Adotando esta mesma definição, Cartwright (1953) “alarga o âmbito da análise

de conteúdo na medida em que propõe a sua extensão a todo o comportamento simbólico” (Vala in Silva e Pinto, 1986:103). Trinta anos depois, Krippendorf (1980) “[...] definiu análise de conteúdo como uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (Vala in Silva e Pinto, 1986:103).

Portanto, e seguindo os autores expostos, verificamos que o carácter objetivo e sistemático, bem como as condições de validade e replicabilidade na realização de uma análise de conteúdo encontram-se destacadas e uma vez que, a presente prática “[...] visa simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação” (Vala in Silva e Pinto, 1986:110) averiguamos que se trata-se efetivamente de uma técnica imprescindível ao tratamento dos dados na nossa investigação.

Numa vertente mais prática, interiorizamos a análise de conteúdo como uma técnica que compreende a avaliação de um corpo de texto, de forma a “[...] desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilite uma comparação posterior [...]” (Coutinho, 2011:193).

Numa análise de conteúdo podemos encontrar seis possíveis técnicas, viáveis de serem utilizadas na análise de entrevistas - análise categorial, análise de avaliação, análise da enunciação, análise proposicional do discurso, análise da expressão e a análise das relações (Bardin, 2011). A análise de conteúdo “[...] é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais” (Vala in Silva e Pinto, 1986:101) e, após a análise das diversificadas técnicas acima referidas, bem como considerando as características do nosso trabalho de investigação, utilizaremos os pressupostos da análise categorial que tem “[...] como primeiro objectivo [...] fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto” (Bardin, 2011:147) e funciona “[...] por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (Bardin, 2011:199).

“Hogenraad (1984) define uma categoria como um certo número de sinais da linguagem que representam uma variável na teoria do analista. [...] uma categoria é habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (Vala in Silva e Pinto, 1986:110)

Explicitada a definição de categoria, importa de seguida refletir sobre as qualidades que uma boa categoria deve apresentar. Segundo Bardin (2011), a exclusão mútua é uma delas e neste caso, cada elemento não pode existir em mais de uma parte. A homogeneidade aparece também referenciada e prende-se com o facto de haver apenas um único princípio de classificação. A pertinência referida também como uma das qualidades que uma boa categoria deve assumir, relaciona-se com a sua adaptação ao material de análise selecionado e quando abarca o quadro teórico determinado. São ainda enunciados os princípios da objetividade, fidelidade e produtividade (Bardin, 2011).

Durante a realização da análise de conteúdo não podemos descurar “[...] a definição de três tipos de unidades: unidade de registo, unidade de contexto, unidade de enumeração” (Vala in Silva e Pinto, 1986:114).

Segundo Bardin (2011) a unidade de registo “[...] é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 2011:130). Vala (1986) corrobora a presente definição atribuindo a uma unidade de registo “[...] o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria” (Vala in Silva e Pinto, 1986:114).

Relativamente à unidade de contexto, Bardin (2011) afirma que “[...] serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são ótimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo” (Bardin, 2011:133). Vala (1986) mostra-se concordante com a presente afirmação, referindo a unidade de contexto como

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da percepção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

“[...] o segmento mais largo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo” (Vala in Silva e Pinto, 1986:114).

Importa ressaltar que a seleção das unidades de registo e de contexto deve responder de forma pertinente “[...] (pertinência em relação às características do material e face aos objetivos da análise)” (Bardin, 2011:129).

No que concerne à unidade de enumeração, Vala (1986) afirma ser “[...] a unidade em função da qual se procede à quantificação” (Vala in Silva e Pinto, 1986:115).

Neste sentido, e considerando a nossa investigação, para codificação e pela pertinência que detém, iremos utilizar unidades de registo, efetuando-as através de um recorte que se liberta da transcrição das entrevistas. Estas apresentam-se através de palavras, expressões e/ou frases, sendo no fundo unidades de sentido ou significado.

“A análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais. Pode funcionar sobre corpus reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes [...]” (Bardin, 2011:141).

Tendo em conta a nossa investigação podemos aferir que uma análise qualitativa se adequa ao presente trabalho, uma vez, que iremos recolher informações específicas sobre uma mesma ocorrência, colocando de parte conclusões generalistas. Contudo este procedimento pode levantar

“[...] problemas ao nível da pertinência dos índices retidos, visto que seleciona estes índices sem tratar exhaustivamente todo o conteúdo, existindo o perigo de elementos importantes serem deixados de lado, ou de serem tidos em conta elementos não significativos. [...] Além do mais, o risco de erro aumenta, porque se lida com elementos isolados, ou com frequências fracas [...]” (Bardin, 2011:141).

No entanto, e como é possível compreendermos, o que caracteriza a análise qualitativa é “[...] o facto de a inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.!), e não sobre

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da percepção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual” (Bardin, 2011:142), pelo que sua validade é continuamente evidenciada para aquele grupo e/ou acontecimento/situação.

3.4.2. Inquéritos por questionário

O inquérito “[...] é uma técnica de perguntar que teve a sua génese fora do âmbito da prática sociológica de pesquisa” (Ferreira in Silva e Pinto, 1999:165-166). Marconi e Lakatos (2002) concretizam o inquérito como “[...] um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (Oliveira e Silva, 2013:7).

Para Ketele e Roegiers (1993) o inquérito deverá ser entendido “[...] no sentido de um estudo de um tema preciso junto de uma população, cuja amostra se determina a fim de precisar certos parâmetros” (Ketele e Roegiers, 1993:35).

Da etimologia da palavra extrai-se a ideia de que inquérito é um “[...] processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática” (Carmo e Ferreira, 1998:123).

Como objetivo do inquérito destacamos a obtenção de “[...] informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análises e fazer comparações” (Bell, 2010:26). Para tal, e considerando um conjunto de inquiridos, num inquérito, coloca-se “[...] uma série de perguntas relativas [...] às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões [...], às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer ponto que interesse os investigadores” (Quivy e Campenhoudt, 2008:188).

Neste sentido, e segundo Ketele e Roegiers (1993) o bom uso de um questionário dependerá, fundamentalmente:

- Da presença e da pertinência dos objetivos [...];
- Da validade das questões elaboradas;
- Da fiabilidade dos resultados recolhidos.

O questionário é preenchido pelo informante, constituindo a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação sociológica (Pardal e Lopes, 2011). Ressalva-se que o questionário pode ser administrado a uma

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da perceção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

amostra lato do universo, garantindo, em princípio o anonimato - condição necessária para a autenticidade das respostas - não necessitando de ser respondido de imediato, pelo que permite ao inquirido a escolha do momento mais adequado para o realizar (Pardal e Lopes, 2011). Em contrapartida, o atraso frequente na sua devolução poderá também ser uma desvantagem (Pardal e Lopes, 2011).

3.4.2.1. Análise e interpretação dos dados recolhidos através dos inquéritos

Após a receção dos questionários respondidos pelos inquiridos, estes “[...] devem ser alvo de uma primeira leitura pelo investigador, a fim de verificar a fiabilidade das respostas e de codificar as que resultam de perguntas abertas” (Carmo e Ferreira, 1998:146).

Posteriormente a este processo, e segundo Carmo e Ferreira (1998), o investigador encontra-se em condições para proceder ao tratamento e análise dos dados quer por via manual quer informática.

Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990) e segundo Miles e Huberman (1984) destacam um modelo interativo da análise dos dados na investigação qualitativa que consiste em três passos: “[...] a redução dos dados, a sua apresentação e a interpretação/verificação das conclusões” (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1990:107).

Sempre que possível, e tal como afirmam Carmo e Ferreira (1998) é profícuo utilizarem-se meios informáticos pela rapidez e potência de cálculo que este tipo de trabalho possibilita. Neste sentido, e tendo em conta a nossa investigação, o *software* que usamos, pelas potencialidades que apresenta foi o *microsoft excel*, uma vez que permite realizar cálculos estatísticos e visualizar os seus resultados em instantes. Portanto, para organizarmos os dados, transcrevemo-los para o programa referido, selecionando, simplificando e codificando respostas (quando necessário) e, com as informações recolhidas passamos à sua análise/tratamento (construção de gráficos) e interpretação/redação de considerações.

Esta organização e apresentação dos dados permite ao investigador uma representação dos mesmos num espaço visual reduzido; “[...] facilita a comparação entre diferentes conjuntos de dados [...] e garante a utilização directa dos dados no relatório final” (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1990:118).

3.4.3. Análise documental

Uma parte considerável dos projetos em ciências da educação exige a realização de uma análise documental. Em determinados casos, a análise documental tem como objetivo contemplar a informação conseguida por outros métodos, enquanto noutros apresenta-se como método de investigação central ou mesmo exclusivo (Bell, 2010). Pardal e Lopes (2011) chegam mesmo a acreditar que a análise documental consiste numa técnica de recolha de informação imprescindível em qualquer investigação, mas os presentes autores afirmam que “[...] o recurso a documentos é uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina” (Pardal e Lopes, 2011:103).

Segundo Chaumier (1974), a análise documental compreende uma operação ou um conjunto de operações “[...] visando representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação” (Sousa, 2009:262). Ou seja, o objetivo da análise documental é mesmo este, apresentar a informação de um outro modo, simplificando a compreensão e a obtenção do máximo de conhecimento com a maior pertinência.

À sua disposição o investigador tem diversificados tipos de documentos, nomeadamente, fontes históricas, arquivos oficiais e privados, imprensa documentos pessoais e estudos (Pardal e Lopes, 2011). Bell (2010) acrescenta ainda a análise de fotografias, de filmes, de vídeos, de diapositivos e de outras formas não escritas, mas afirma que os tipos mais comuns de documentos neste tipo de investigação são os impressos. Quivy e Campenhoudt (2008) corroboram a presente afirmação, indicando que a recolha de documentos de forma textual é frequentemente mais usada.

Segundo Bell (2010), documento é um “[...] termo geral que designa uma impressão deixada num objecto físico por um ser humano” (Bell, 2010:103). Importa referir, que e sempre que possível, o investigador “[...] deve recorrer às fontes primárias, pelo grau de confiança mais elevado, embora sempre relativo, que as mesmas proporcionam” (Pardal e Lopes, 2011:103). Desta forma, o processo da análise documental, permite ao investigador “[...]”

passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (sintetização do primeiro), produzindo resumos, sínteses, indexações, índices, etc.” (Sousa, 2009:262).

No que concerne à forma de analisar um documento, verificamos que esta depende fundamentalmente do objetivo a atingir. Segundo Lakatos e Marconi (1995), esta análise pode ter os seguintes objetivos: selecionar o mais importante do texto, verificar a sua organização e estrutura, compreender ideias e conceitos, procurar atingir níveis mais significativos de compreensão, desagregar os conceitos importantes dos secundários, diferenciar os fatos das hipóteses e dos problemas, descobrir as ideias principais e as direções secundárias, entender como as ideias se relacionam, identificar as conclusões e as bases que as sustentam (Sousa, 2009).

Concretamente, e para a investigação que temos em mãos, a análise documental a realizar às FUC que focam a dimensão avaliativa, e aos planos de estudo dos Mestrados em Educação Pré-Escolar e Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, integra determinados objetivos supramencionados, especificamente:

- Selecionar o mais importante do texto, neste caso, efetuar o recorte dos aspetos relacionados somente com a avaliação;
- Verificar a sua organização e estrutura, comparando e analisando no caso dos planos de estudo, a diferença entre o total de UC e o número de UC que contemplam nas fichas a questão da avaliação;
- Compreender ideias e conceitos relativos à avaliação com o intuito de verificar a sua abrangência.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), um investigador em ciências sociais seleciona a análise de documentos por dois motivos plenamente distintos: ou “[...] tenciona estudá-los por si próprios [...] ou espera encontrar neles informações úteis para estudar outro objecto” (Quivy e Campenhoudt, 2008:201). Remetendo o presente excerto para a nossa investigação, avançamos que a nossa seleção de documento teve por base o segundo motivo exposto.

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da percepção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

Com principal vantagem na utilização da análise documental, salientamos e segundo Quivy e Campenhoudt (2008), a economia de tempo e dinheiro, e relativamente aos limites e problemas projetamos que nem sempre é possível ter o acesso aos documentos necessários, nem divulgar as informações, por questões de confidencialidade, por exemplo. Destacamos ainda, e segundo os mesmos autores os problemas de credibilidade e de adequação dos dados aos requisitos da investigação a desenvolver.

3.5. Procedimentos, apresentação e análise dos dados recolhidos através das entrevistas semiestruturadas

Como referido anteriormente, a amostra captada nas entrevistas semiestruturadas envolve educadores de infância a lecionar em instituições do concelho de Gondomar, inseridos na resposta social de jardim-de-infância, abarcando a rede pública, privada e privada solidária (IPSS).

Entrevistamos três educadoras, pelo que as denominaremos de E1, E2 e E3. A educadora (E1) encontra-se ligada ao sector privado, a educadora (E2) ao setor público e a educadora (E3) a uma IPSS. A presente seleção dos entrevistados, explicada anteriormente, encontra-se sustentada nos objetivos delineados para a nossa investigação.

Precedentemente à concretização das três entrevistas, realizamos dois pré-testes com o objetivo de, averiguarmos se as questões estruturadas acarretavam dificuldades de compreensão por parte dos entrevistados e se, perante as respostas reunidas precisaríamos de acrescentar mais informações para, posteriormente responder aos objetivos da nossa investigação. Na eventualidade disto acontecer, o guião da entrevista teria que ser ajustado. No entanto, após a elaboração dos dois pré-testes a única modificação a que procedemos foi à alteração da ordem de determinadas perguntas, pois julgamos que dessa forma, a entrevista ficaria mais coerente (Anexo n.º 1 - Guião de entrevista).

Após a realização das entrevistas, propriamente ditas, as mesmas foram transcritas, tratadas (Anexo n.º 2 -Transcrição das entrevistas) e, com as informações recolhidas passamos à sua análise e redação de considerações finais. Segundo as características e os objetivos delineados, o presente trabalho de investigação teve por base uma análise categorial, tornando-se importante referir que, as categorias elencadas encontram-se também elas sustentadas nesses propósitos.

De seguida, apresentamos uma tabela que expressa as categorias de análise sob a forma de um quadro de referentes:

Tabela n.º 1 - Quadro de referentes

Categorias	Explicitação
Identificação socioprofissional	Reconhecer a formação académica e experiência profissional dos entrevistados.
Formação durante e após o curso de formação inicial	Conhecer a opinião dos entrevistados sobre a dimensão avaliativa durante o curso de formação inicial e na formação posterior.
Teoria e prática avaliativa	Perceber quais as percepções e utilização da avaliação para os entrevistados.
Importância da avaliação	Conhecer a relevância da dimensão avaliativa para os entrevistados.
Técnicas e instrumentos de avaliação	Conhecer as técnicas e instrumentos de avaliação utilizados pelos entrevistados.
Atualização de conhecimentos	Compreender a existência da necessidade da atualização de conhecimentos ao nível das técnicas/instrumentos de avaliação.

A) Identificação socioprofissional

Após a análise das respostas obtidas nas entrevistas e relativamente à presente categoria - identificação socioprofissional - podemos verificar que as educadoras inquiridas (E1 e E3) terminaram o seu curso de formação inicial no ano de dois mil e um e, a educadora (E2) no ano de dois mil, portanto possuem a Licenciatura em Educação de Infância pré-bolonha. Todas começaram a lecionar logo após a conclusão da formação, pelo que os anos de serviço

revelam que as educadoras (E1 e E3) exercem a sua profissão “Há 14 anos.” e a educadora (E2) “Há 15 anos”.

As educadoras (E1 e E3) ingressaram, logo no início da sua carreira para as instituições onde, ainda hoje se encontram a trabalhar, daí tecerem depoimentos como “Nesta instituição também é há 14 anos, este foi o meu único local de trabalho.” (E3) e “Há 14 anos.” (E1). A educadora (E2) conhece a atual realidade educativa “Há 2 anos.”

Relativamente às faixas etárias das crianças que acompanham atualmente, todas as educadoras referiram grupos heterogéneos “É um grupo heterogéneo, 3, 4 e 5 anos.” (E1), “Grupo heterogéneo.” (E2), “3-4 anos.” (E3).

B) Formação durante e após o curso de formação inicial

Tabela n.º 2 - Formação durante e após o curso de formação inicial

Formação durante e após o curso de formação inicial	“[...] penso que uma disciplina não tive, mas tive alguma formação dentro de metodologias e de investigação na educação. Mas a disciplina específica de avaliação não.”	E1
	“Foi abordado em disciplinas como pedagogia e prática pedagógica.”	E2
	“Havia uma disciplina em que se tratou mais a fundo a parte da avaliação. Mas depois em todas as disciplinas se abordava um bocadinho essa temática.”	E3
	“[...] acho que é um tema que devia ter sido mais aprofundado, a nível da licenciatura. Não	E1

	<p>considero que a formação dada tenha sido suficiente nem pertinente.”</p>	
	<p>“A formação básica suficiente, contudo houve avanços no que diz respeito à avaliação na Educação Pré-Escolar e tornou-se necessário investir em formação.”</p>	E2
	<p>“Se calhar mais aprofundado [...] ser transmitido de uma forma mais elucidativa ou talvez mais organizada. Eu acho que há aspetos que se calhar fazem parte da avaliação mas não tinha essa ideia que isso por natureza já seria estar a avaliar. Se calhar incluía isso noutros parâmetros.”</p>	E3
	<p>“[...] durante muito tempo nem sequer se falava na avaliação, nunca aparecia nada sobre avaliação. Quando apareceu foi a nível dos portfólios e, sim fui fazer à Paula Frassinetti formação nos portfólios.”</p>	E1
	<p>“A ligação à prática fazem porque depois em estágios íamo-nos apercebendo de certas situações [...] Mas não fiquei elucidada, com certas situações presentes como fazendo parte da avaliação. [...] Hoje em dia se calhar encaro as coisas de uma outra forma. Entendo que isso faz parte de uma avaliação, que tudo influencia o desenvolvimento ou não da criança e da nossa prática educativa, mas no início do</p>	E3

	<p>trabalho não tinha essa noção. [...] mas se calhar deveria ter sido de uma forma mais aprofundada.”</p> <p>“[...] na cabeça realmente ficou-me mas na parte de elaborações escritas ou de registos se calhar não tinha a noção que isso seria importante.”</p> <p>“Procurei, fui lendo algumas situações para que pudesse juntar à minha forma de trabalhar, mas se calhar mesmo assim pouco. [...] deixei-me estar [...] nos meus conhecimentos e nos conhecimentos/regras da instituição e devia ter procurado situações de avaliação mais [...] modernas, mais adaptadas ao mundo de hoje.”</p>	<p>E3</p> <p>E3</p>
--	---	---------------------

Todas as educadoras entrevistadas, durante o seu curso de formação inicial receberam formação sobre a dimensão avaliativa na Educação Pré-Escolar e concordam que a presente questão era estudada em várias disciplinas. Apenas uma das entrevistadas refere a existência de uma disciplina mais específica para tratar da dimensão avaliativa (E3).

Das três entrevistadas, duas consideram que o tema da avaliação deveria ter sido mais aprofundado durante a formação inicial, caracterizando-o como insuficiente, pouco pertinente e desorganizado (E1 e E3). Através dos depoimentos recolhidos podemos ainda averiguar uma certa confusão sobre os aspetos que incorporam ou não a dimensão avaliativa, coexistindo dificuldades na elaboração de registos (E3).

Apenas uma das entrevistadas julga ter recebido a formação básica suficiente, contudo mostra-se consciente sobre a evolução que esta dimensão sofreu ao longo dos anos (E2), ou seja, entre linhas ressalta a ideia de que os

conhecimentos adquiridos na época, hodiernamente, já não são suficientes e/ou adequados, pelo que afirma ter investido posteriormente em mais formação sobre a área.

As restantes duas entrevistadas corroboram com este *upgrade*, após o curso de formação inicial, através da exploração de leituras mais ocasionais que surgiram entretanto (E3) e especificando, novos conhecimentos ao nível de um instrumento de avaliação - o portfólio de crianças (E1), adquiridos numa formação promovida por uma Escola Superior de Educação. Todavia, uma das entrevistadas ostenta que o conceito de avaliação durante muito tempo não foi relevado (E1) e outra entrevistada acredita que encontraria muitas soluções numa formação com conteúdos mais atuais e adaptados ao mundo.

C) Teoria e prática avaliativa

Tabela n.º 3 - Teoria e prática avaliativa

Teoria e prática avaliativa	“Avalia-se as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. [...] relação entre pares e entre as crianças e os adultos da sala. [...] o espaço sala, as rotinas [...] e as atividades que são realizadas na sala.”	E1
	“[...] avalia-se o processo educativo e não o resultado final, trata-se de uma avaliação formativa.”	E2
	“[...] a qualidade dos contextos criados, [...] os contextos espaciais, os horários, as rotinas, as relações interpessoais criança-criança e criança-adulto e todo o processo de aprendizagem das crianças, as suas conquistas, as suas dificuldades, o desenvolvimento que têm ou que vão adquirindo, os	E3

	<p>seus interesses, as atividades. [...] o conjunto de situações presentes no nosso dia-a-dia relacionadas com as crianças e que nos ajudem a conseguir progressos, a atingir determinados objetivos e fins, tudo isso faz parte da avaliação Pré-Escolar.”</p> <p>“Dou muito significado à relação entre os pares e entre as crianças e o adulto. E [...] às aprendizagens e ao desenvolvimento deles. E [...] avaliar a forma como o educador trabalha, ou seja, as atividades que desenvolve serem alvo de avaliação, para ver se estão a ser pertinentes para o grupo ou não.”</p> <p>“[...] as dimensões existentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e [...] as metas de aprendizagem para o Pré-Escolar.”</p> <p>“[...] conhecimento que conseguimos adquirir das crianças, as suas necessidades, os seus interesses, o que conseguem ou não desenvolver, para depois então podermos adequar alguma intervenção, para que consigam cada vez ter mais aprendizagens significativas e ampliar o seu desenvolvimento.”</p> <p>“[...] o que avalio [...] é as aprendizagens das crianças [...] a avaliação das atividades [...] a relação entre eles e entre eles e os adultos. Se calhar tomamos pequenas notas mas não é um verdadeiro registo, até sabemos falar sobre como é que são</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E1</p>
--	--	---

	<p>essas relações, mas não há um verdadeiro registo sobre as mesmas.”</p> <p>“Sim são estas as dimensões que avalio! Por iniciativa própria!”</p> <p>“ [...] dou um bocadinho mais de importância [...] porque [...] penso primeiro na criança como um ser social e pessoal e acho que temos que ir buscar a sua essência, para depois conseguirmos entender o resto e avançar com os outros procedimentos. Mas também dou importância às outras situações [...] portanto à organização de espaço, à relação com toda a equipa e com as crianças, aos horários. Mas isso depois tento um bocadinho adequar conforme aquilo que eu vejo que é necessidade na criança e no grupo [...].”</p> <p>“Começou por ser iniciativa própria e depois foi-se instalando como regra na instituição [...].”</p> <p>“[...] eu aprendi, enquanto curso/formação, que [...] devemos avaliar tudo [...] E na altura sempre que mudávamos alguma rotina, horário, ambiente espacial [...] tínhamos que dizer porque é que estávamos a mudar, que propósito é que tínhamos. Durante uns anos ainda fiz isso e sei que se deve fazer. Neste momento, como em termos institucionais não temos que escrever [...], é um bocadinho mais</p>	<p>E2</p> <p>E3</p> <p>E1</p> <p>E3</p>
--	--	---

	<p>intuitivo, é mais mental.</p> <p>Mas sei que mentalmente vou fazendo sempre isso, vou tentando apropriar melhor os meios e os contextos para que o grupo esteja cada vez melhor.</p> <p>[...] algumas faço por iniciativa própria porque [...] foi assim que aprendi e vou realizando [...] porque acho que tem resultado. Mas outras faço porque fazem parte da instituição.”</p> <p>“Elaboramos trimestralmente os relatórios para avaliar o desenvolvimento das crianças, fazemos as observações diárias para depois poder mudar estratégias ou não e adequá-las da melhor forma para que haja cada vez mais evolução e desenvolvimento das crianças e da equipa, tudo isso. Avaliamos semanalmente, pronto, nem sempre, as atividades realizadas na semana e a forma como a equipa se debruçou sobre isso ou não e as observações que fez sobre a semana, para dividir tarefas, para pensar novos desafios, para apropriar da melhor forma às necessidades das crianças.”</p>	<p>E3</p> <p>E3</p>
--	--	---------------------

Duas das três entrevistadas quando questionadas sobre o que se avalia na Educação Pré-Escolar, identificam uma série de dimensões, convergindo em determinados pontos, como é o caso da avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, as relações interpessoais, o espaço, as rotinas/horários e as atividades realizadas (E1 e E3). Uma destas entrevistadas completa a sua resposta, referindo a avaliação da qualidade dos contextos, das conquistas, das dificuldades e dos interesses das crianças,

alegando ainda, que todas as situações do quotidiano da Educação Pré-Escolar devem ser alvo de avaliação (E3).

A outra entrevistada assegura uma resposta mais generalista focando como alvo de avaliação o processo educativo e não o resultado final (E2).

Relativamente às dimensões da avaliação mais significativas para as entrevistadas, podemos aferir um leque de respostas diversificadas, especificamente, relações interpessoais (E1), modo de atuação do educador (E1), atividades (E1), todas as dimensões preconizadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (E2). Como pontos confluentes, salientamos as dimensões avaliativas no que concerne às aprendizagens e ao desenvolvimento das crianças, referidos por todas as educadoras, pois implicitamente a entrevistada E2 também as refere, através da evocação de dois documentos orientadores da prática educativa dos educadores de infância.

Após questionarmos as educadoras acerca das dimensões da avaliação mais significativas para si, lançamos uma nova interrogação que tinha como objetivo fulcral verificar se as entrevistadas aplicam na prática aquilo que consideram mais significativo na teoria. Ou seja, realizamos duas questões, uma de teor mais teórico e outra mais prático, para compreendermos se existe ou não concordância entre aquilo que preconizam (teoria) e o que acontece na realidade, em contexto de trabalho (prática).

Neste sentido, as dimensões que as educadoras avaliam presentemente no seu trabalho, incidem essencialmente sobre o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças (E1 e E3) e as relações interpessoais (E1 e E3). A avaliação das atividades (E1), a organização do espaço e das rotinas (E3) também são vertentes destacadas. Importa salientar que a entrevistada E2 refere que avalia as dimensões existentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, corroborando assim todas as respostas mencionadas pelas entrevistadas E1 e E3.

Portanto, podemos aferir através das respostas facultadas pelas educadoras, que em determinadas dimensões avaliativas, existe concordância

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da perceção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

entre aquilo que consideram importante e o que realizam efetivamente em contexto de trabalho. Vejamos:

E1 - Considera significativa a avaliação das relações interpessoais, do modo de atuação do educador, das atividades, das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

E1 - Avalia presentemente no seu trabalho as relações interpessoais, as atividades e o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.

Como é perceptível, a entrevistada E1 apenas não avalia uma dimensão - o modo de atuação do educador - apesar de a considerar significativa, pois as restantes encontram-se contempladas.

E2 - Considera significativa a avaliação das dimensões existentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar.

E2 - Avalia presentemente no seu trabalho as dimensões existentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar.

Como denotamos, a entrevistada E2 avalia tudo o que preconiza teoricamente.

E3 - Considera significativa a avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

E3 - Avalia presentemente no seu trabalho as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, as relações interpessoais, a organização do espaço e das rotinas.

Como podemos averiguar a entrevistada E3 avalia não só a dimensão que considera mais significativa - aprendizagens e desenvolvimento das crianças - como também as relações interpessoais, a organização do espaço e das rotinas.

Todas as entrevistadas referem, que determinadas dimensões presentemente avaliadas em contexto de trabalho são desenvolvidas por

	<p>que falta para que sejamos [...] mais felizes e consigamos [...] desenvolver da melhor forma, para projetar novos caminhos, para conseguir uma qualidade superior a todos os níveis e conseguirmos dar cada vez mais e melhor, de acordo com o que verificamos que as crianças também precisam, querem e pedem.</p> <p>É bastante importante sim. Qualquer momento de interação, qualquer tarefa, qualquer aspeto nos permite recolher informação sobre a criança, para depois atuar em conformidade.”</p> <p>“Acho que todas consideramos importante avaliar a criança, e mesmo a instituição considera importante principalmente para dar o feedback aos encarregados de educação. Mas [...] ao nível das aprendizagens da criança e não de outros parâmetros.”</p> <p>“Sim, sim, autoavaliação.”</p> <p>“Hoje em dia a avaliação é um fator crucial para o bom funcionamento de qualquer instituição, como tal é lhe dada a devida importância.”</p> <p>“Ao nível da instituição é importante [...] reuniões e conversas informais com os pais, as reuniões no início do ano, as reuniões trimestrais, [...] os relatórios de avaliação trimestral das atividades de forma descritiva. [...] Avaliações de equipa de sala</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p>
--	---	-------------------------------

	<p>[...] avaliações descritivas sobre o Plano Anual de Atividades, uma avaliação sobre o Projeto Educativo. [...] também fazemos uma autoavaliação.”</p> <p>“Tenho um registo de observação criado por mim, de observar diariamente [...] situações que ocorrem na sala [...] e [...] um de registo de incidentes críticos. No nível mais formal utilizamos o portfólio e essa avaliação em observações feitas na sala é sempre a par com a auxiliar de educação em reuniões e sempre utilizei o COR [...] para fazer observações ao nível do desenvolvimento deles.”</p> <p>“Partimos sempre da avaliação que foi feita no final do ano para perceber se a criança se encontram nesse mesmo patamar ou não. Depois sim parte-se para as aprendizagens, para o desenvolvimento.”</p> <p>“Recorro à observação direta, ao portfólio individual e a grelhas de registo!”</p> <p>“[...] primeira reunião de avaliação de diagnóstico com as famílias e com a equipa de sala, onde [...] já ficamos a conhecer muitas das características das crianças, necessidades, interesses, aspetos do contexto familiar. [...] seguimos num [...] período de adaptação, onde podemos observar com mais intensidade cada criança, todo o grupo [...].”</p> <p>“E depois [...] com [...] estas observações [...] elaboramos o Projeto Pedagógico [...] Muitas destas</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p>
--	---	-------------------------------

	<p>avaliações [...] vêm [...] mais da observação, embora em tempos de escola [...] tenha entendido ou tenha feito [...] trabalhos e alguns processos de avaliação por vários tipos de observação [cruzada, circular...], registava-as. Neste momento [...] não registo todas estas observações que faço. Considero-as uma avaliação porque me ajudam a conseguir ultrapassar objetivos e traçar outras metas importantes [...].”</p> <p>“Mediante o que surge organizo-me, acho que sou observadora e tenho capacidades para isso, mas [...] é intuição, é mental.”</p> <p>“[...] a que está a ser utilizada, que é os portfólios, parece-me mais adequado [...] ao grupo [...].”</p> <p>“[...] neste momento, é o que está estabelecido na instituição [...] por isso avaliamos desta forma. Eu considero que o processo avaliativo [...] está a correr bem e é feito de forma correta, mediante o grupo e o que ficou acordado entre a equipa educativa e a instituição. [...] existem [...] outras formas e outros instrumentos que poderíamos utilizar para avaliar [...] Agora, há [...] fatores que levam a que não se desenvolva esse tipo de avaliação como a sobrecarga de trabalho, as [...] dinâmicas, [...] as rotinas [...], as horas que nós trabalhamos diretas com a criança e não temos tempo indireto para pensar e refletir.”</p> <p>“Neste momento julgo que o processo avaliativo está no caminho certo.”</p>	<p>E1</p> <p>E2</p>
--	--	---------------------

	<p>“[...] poderia ser [...] um processo [...] mais documentado ou organizado [...] devemos dar importância às várias formas de observar e de registar essas mesmas observações [...] Organizo-me mais mentalmente [...] é [...] mecânico [...] intuitivo [...].”</p> <p>“[...] a falta de tempo que [...] existe em todo os aspetos diários, na rotina [...] o dia acaba por ser [...] curto para estar [...] a parar e a fazer esses registos [...] mas também pode isto ser uma desculpa porque se me fosse imposto: realizar as grelhas e outro tipo de descrições mais pormenorizadas sobre determinados aspetos que observo, eu tinha que o fazer [...].”</p> <p>“[...] penso que me tem servido, e que [...] me consigo organizar e [...] entre o bocadinho que estou a escrever e o bocadinho em que posso estar a dar um mimo, um beijo, fazer mais uma brincadeira [...] acaba por trocar uma coisa por outra. [...] penso que até nem estamos mal e que até vamos seguindo alguns parâmetros de avaliação descritiva [...].”</p> <p>“[...] não me senti muito motivada também para isso.”</p> <p>“[...] a falta de tempo, [...] o articular da parte teórica para depois para a prática diária [...].”</p>	<p>E3</p>
--	--	-----------

Relativamente à pertinência que as educadoras atribuem à avaliação, podemos aferir que todas as entrevistadas reconhecem a sua importância atribuindo-lhe motivos diversificados. Para a entrevistada E1, a avaliação é um instrumento de medida que permite saber onde estamos e para onde queremos ir. Para a entrevistada E2, a avaliação ajuda na realização da planificação e

adequação da prática pedagógica, dinâmicas e estratégias de aprendizagem ao grupo. E para a entrevistada E3 a avaliação auxilia na reflexão e permite ampliar níveis de qualidade do ambiente educativo, nomeadamente, ao nível da planificação.

No que diz respeito à pertinência que as instituições, onde as entrevistadas trabalham, atribuem à avaliação, podemos aferir que todas as educadoras assumem, por diversas razões, que a presente dimensão é relevada. A entrevistada E1 destaca o feedback que o seu centro educativo transmite aos encarregados de educação sobre a avaliação das aprendizagens das crianças e acrescenta ainda o processo de autoavaliação realizado pelos funcionários. A entrevistada E2 refere-se à avaliação na sua instituição como um fator fundamental para o seu bom funcionamento. E a entrevistada E3 menciona reuniões, relatórios das atividades, avaliações de equipa de sala, avaliações sobre os documentos orientadores do centro educativo e ainda processos de autoavaliação. Como ponto convergente analisamos que, duas das três instituições onde as entrevistadas lecionam, envolvem-se em procedimentos de autoavaliação dos funcionários, embora estes aspetos avaliativos não sejam o foco desta investigação.

Relativamente ao modo como as três entrevistadas avaliam nas suas salas de atividades, encontramos nos seus depoimentos palavras-chave que se repetem e que são enunciadoras de práticas comuns, nomeadamente, avaliação através de observação direta (E2 e E3), registos de observação/grelhas de registo, (E1 e E2) e portfólio de crianças (E1 e E2). Conseguimos identificar também práticas avaliativas baseadas no COR (E1), com as crianças (E1) e em reuniões de diagnóstico (E3).

Contudo, e segundo o testemunho da entrevistada E3 inúmeras avaliações provêm de observações espontâneas e não registadas, mas que auxiliam na definição de objetivos e no alcance de metas. Tal como referiu, e considerando estes moldes, o processo avaliativo apresenta-se intuitivo e mental.

Quando as entrevistadas são levadas a refletir sobre o atual processo avaliativo que implementam nas suas salas de atividades, todas as educadoras

consideram os presentes em vigor adequados. Como causas acentuam a adequação ao grupo e os princípios impostos pela instituição. Contudo, duas das três entrevistadas afirmam ser possível implementar um processo avaliativo diferenciado do que vigora, mas devido a inúmeros fatores como, a sobrecarga de trabalho, as dinâmicas, as rotinas, o elevado número de horas letivas, a ausência de horas não letivas para refletir, a desmotivação, a falta de tempo e o articular da parte teórica para a prática diária, a alteração dos métodos atuais não parece possível (E1 e E3). A entrevistada E1 chega mesmo a afirmar que, devido a estes fatores, a utilização dos instrumentos de avaliação fica condicionada e que, na prática é difícil implementar o processo avaliativo. Contudo, a entrevistada E3 mostra ter consciência de que, se a sua instituição se regesse por outro processo avaliativo mais complexo e completo, todos estes fatores de impedimento iriam ser geridos originando certamente outros resultados. Importa frisar que, e segundo ainda a entrevistada E3, o processo avaliativo poderia ser mais documentado e organizado, dando-se mais ênfase às diversificadas formas de observar e registar, desligando-se assim daquilo que permanece mentalmente, acontece de forma mecânica e intuitiva. Desta forma, a entrevistada E3 corrobora a entrevistada E1 quando esta assume que diariamente faz pequenas notas, mas que não são verdadeiros registos.

E) Técnicas e instrumentos de avaliação

Tabela n.º 5 - Técnicas e instrumentos de avaliação

Técnicas e instrumentos de avaliação	“[...] COR para observar as crianças [...].”	E1
	“Inquéritos e questionários aos encarregados de educação [...] para a realização da avaliação diagnóstica, grelhas de registo, portfólio individual.”	E2

	<p>“A observação [...] portanto observar [...] neste caso, [...] documentar [...].”</p> <p>“[...] abordagens narrativas como as reuniões ou conversas informais [...] as entrevistas diagnóstico. [...] registos fotográficos, [...] filmes, os portfólios, os relatórios trimestrais [...].”</p> <p>“Não, não, é por iniciativa própria. O portfólio, sim, mas o COR não.”</p> <p>“As grelhas sim pretende-se uniformizar o mais possível os documentos existentes na instituição.”</p> <p>“Alguns são obrigatórios e instituídos, como [...] as reuniões, as observações para elaborar os projetos pedagógicos e [...] os relatórios trimestrais [...]. A forma como se faz [...] é, mais ou menos, à vontade de cada um, mas é obrigatória essa avaliação trimestral. [...] em contexto de creche [...] utilizam os PDI's como avaliação semanal. Eu [...] utilizo [...] o portfólio [...] construído com as crianças, com [...] fotografias, [...] desenhos seus, [...] registos descritivos e comentários da criança e meus e depois com a observação e comentários das famílias.”</p> <p>“[...] grelhas de observação direta, os inquéritos e</p>	<p>E3</p> <p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E2</p>
--	---	---

	questionários aos encarregados de educação e portfólio.”	
	“[...] fui aprendendo [...] mas a forma como eu faço [...] não me foi imposta ser um portfólio ou ser outro tipo de documento. [...] foi-se usando [...] foi-se vendo que [...] resultava e é a estratégia que utilizo.”	E3

Relativamente às técnicas e instrumentos de avaliação que as entrevistadas utilizam, encontramos nos seus depoimentos o COR e o portfólio de crianças (E1), os inquéritos, questionários e grelhas de registo (E2), a observação, abordagens narrativas, registos fotográficos, filmes, e relatórios trimestrais (E3). Importa ressaltar que duas das três educadoras entrevistadas utilizam o portfólio de crianças como instrumento de avaliação (E2 e E3).

As técnicas e instrumentos de avaliação supramencionados pelas entrevistadas nem sempre são instituídos, generalizados e obrigatórios para todas as educadoras das suas instituições. Vejamos:

E1 - Utiliza o COR por iniciativa própria e o portfólio por regra da instituição.

E2 - Utiliza os inquéritos e os questionários por iniciativa própria e as grelhas por regra da instituição.

E3 - Utiliza o portfólio por iniciativa própria e as reuniões, as observações e os relatórios trimestrais por regra da instituição.

Como podemos averiguar todas as entrevistadas têm procedimentos avaliativos a seguir nas suas instituições. Contudo é deveras significativo frisar que para além dessas técnicas e instrumentos estabelecidos, todas as educadoras têm a preocupação de, por iniciativa própria, utilizarem outros, para enriquecerem as práticas avaliativas em vigor.

F) Atualização de conhecimentos

Tabela n.º 6 - Atualização de conhecimentos

<p>Atualização de conhecimentos</p>	<p>“[...] há uma necessidade de atualizar esses conhecimentos, se existisse [...] formação mais prática [...] que não indicassem só que tipos de instrumentos existem, mas sim a forma como [...] podemos aplicar e a que metodologias eles se referem [...] porque acho que há uma certa confusão [...] sabemos o nome dos instrumentos, às vezes até sabemos como utilizá-los, mas depois não sabemos se está adequado ou não à metodologia que nós utilizamos na sala.”</p> <p>“[...] a formação é sempre necessária e uma mais-valia para a melhoria das práticas educativas.”</p> <p>“[...] eu não deixo de sentir que a forma como faço [...] é positiva, acho que resulta [...] não em termos de papéis, não em termos de registo [...] sinto que as crianças ficam completas e se desenvolvem de forma feliz e são educadas com amor, de uma forma lúdico-pedagógica, acho que engrandece o seu desenvolvimento e as suas vivências. [...] mas não quer dizer que não pudesse realizar [...] outro tipo de documento, talvez [...] grelhas para avaliar, [...] conheço poucos instrumentos de avaliação [...] a formação contínua [...] é muito importante, porque [...] sei que não realizo porque não posso ou [...] até [...] não quis. [...] não estou atualizada sobre vários</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p>
-------------------------------------	--	-------------------------------

	<p>aspectos [...] não entendo que os aspetos que eu até já observo e que considero que me ajudam para a avaliação, não os aplico [...] porque eu observo e estou a avaliar na minha cabeça mas não estou a avaliar em termos descritivos.</p> <p>[...] se eu pensar em todos os aspetos que na verdade fui estudando, assim soltos, e que se calhar se apropriavam aqui, agora depois de estar a ter esta conversa consigo [...] sim. Fazendo uma reflexão mais acentuada sobre todos estes anos, sobre a dinâmica diária, sobre tudo isso, se calhar sim podia utilizar [...] devia [...] Penso que assim resulta, se calhar o tempo não é muito, as famílias também nem sempre dão grande valor a vários aspetos da avaliação, e [...] tudo isso também nos faz [...] desanimar e se calhar, em vez de procurar mais e mais.... o que sempre vou lendo as vezes aqui ou ali, ou em conversas com as colegas de trabalho [...].”</p>	
--	---	--

Todas as entrevistadas comunicam a necessidade de atualização de conhecimentos ao nível das práticas avaliativas, não só pelo enriquecimento que daqui pode advir, como também pela clarificação de determinados conceitos/procedimentos que vigoram nas suas salas de atividades.

A entrevistada E1, refere a importância de se apostar numa formação mais prática, que não se limite apenas a fornecer informações teorizadas, particularmente, nomear e identificar metodologias e instrumentos de avaliação, mas que demonstre a sua aplicabilidade, considerando os modelos curriculares preconizados nas diversificadas realidades educativas. A entrevistada E3, corrobora, de certa forma esta opinião acentuando as suas dificuldades ao nível dos poucos conhecimentos sobre instrumentos de

avaliação, especificando, que é de facto no registo que se colocam as maiores entraves. A presente entrevistada parece sentir-se satisfeita com o modo como hodiernamente integra as suas práticas avaliativas na sala de atividades, apesar de se mostrar consciente que todo este processo acontece muito dentro da sua cabeça [intuitivo e mental]. Daí ressaltar que, a formação contínua é fulcral e que a entrevista em que participou auxiliou-a a refletir sobre aspetos importantíssimos relacionados com a temática em estudo. Contudo, destaca diversos fatores que talvez sejam a razão da estagnação na procura de novas e mais atuais formas de realizar a avaliação, como a desvalorização do trabalho por parte dos encarregados de educação e o elevado número de horas letivas.

A última questão listada no guião da entrevista oferecia a oportunidade das entrevistadas acrescentarem mais informações aquelas que já referiram. Apenas a entrevistada E3 o fez, e dada a pertinência do seu comentário, consideramos oportuno debruçarmo-nos sobre ele:

“Fiquei [...] agora um bocadinho à deriva porque realmente juntando tudo aquilo que vivi em tempos de estudo, [...] aquilo que vou realizando e observando [...] nestes anos de trabalho, pensando [...] num futuro [...]: será que posso mudar alguma coisa? Será que não posso? Será que vou ter oportunidade para isso em termos de tempo? Será que as famílias merecem isso? [...]”

A educadora E3, no final da entrevista, e tal como enunciam todas as questões supramencionadas, envolveu-se num momento de autoquestionamento e reflexão, que talvez nos indique como foi produtivo sairmos da nossa zona de conforto. Ao deparar-se com as inúmeras questões sobre a temática em estudo, expressadas pela entrevistadora, demonstra para além das incertezas explanadas anteriormente, que este processo foi, acima de tudo, enriquecedor para si! Será que despoletamos aqui uma predisposição para mudança? Pois, e segundo Elbaz, (1987) “[...] é apenas quando antevemos formas alternativas de fazer as coisas que tomamos total consciência das “situações-limite” que compõem a nossa realidade, e esta

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da perceção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

consciência alargada torna possível a descoberta de novas soluções [...]” (Vieira, 2005:130).

Seguidamente apresentamos uma tabela, organizada segundo as categorias expressas no quadro de referentes, que sintetiza os dados mais significativos acima descritos, com o intuito de verificarmos de uma forma visualmente mais rápida as semelhanças e as diferenças, entre os depoimentos enunciados pelas entrevistadas dos três setores educativos (privado, público e IPSS).

Tabela n.º 7 - Síntese dos dados mais significativos enunciados pelas entrevistadas dos três setores educativos (privado, público e IPSS)

Setores de educação		Privado (E1)	Público (E2)	IPSS (E3)
Identificação socioprofissional	Conclusão do curso	Ano 2001	Ano 2000	Ano 2001
	Tempo de serviço	14 Anos	15 Anos	14 Anos
	Grupo de crianças	Heterogéneo - 3, 4 e 5 anos	Heterogéneo	Heterogéneo - 3 e 4 anos
Formação ao nível da avaliação	Durante o curso	Insuficiente /impertinente	Suficiente	Superficial /Desorganizada
	Após o curso	Sim , ao nível dos portfólios de crianças	Sim	Apenas leituras
Avaliação	Teoria	-Relações interpessoais, - Modo de atuação do educador, - Atividades, - Aprendizagens, - Desenvolvimento.	- Todas as dimensões que constam nas O.C.E.P.E. e nas Metas de Aprendizagem.	- Aprendizagens, - Desenvolvimento.
	Prática	- Relações interpessoais, - Atividades, - Aprendizagens, - Desenvolvimento.	-Todas as dimensões que constam nas O.C.E.P.E. e nas Metas de Aprendizagem.	- Relações interpessoais, - Espaço, - Rotinas, - Aprendizagens, - Desenvolvimento.

Importância da avaliação	Educadoras	Muito significativa	Muito significativa	Muito significativa
	Instituições	Muito significativa	Muito significativa	Muito significativa
Técnicas e instrumentos de avaliação		<ul style="list-style-type: none"> - Portfólio de crianças, - COR. 	<ul style="list-style-type: none"> - Portfólio de crianças, - Grelhas de registo, - Inquéritos e questionários. 	<ul style="list-style-type: none"> - Portfólio de crianças, - Registos fotográficos/filmes; - Observação, - Abordagens narrativas, - Entrevista diagnóstico, - Relatórios trimestrais.
Atualização de conhecimentos		Necessidade de atualização	Sempre necessária	Necessidade de atualização

Após esta análise, retomamos os dois primeiros objetivos desta investigação:

- Compreender como é que a avaliação na EPE é posta em prática em contexto de jardim-de-infância por educadores de infância, em estudo.
- Compreender se os educadores de infância, do estudo, consideram que possuem carências de formação ao nível da avaliação em EPE.

Apresentados os dados das três entrevistas, passamos então à sua leitura.

Apesar de transmitidos conteúdos sobre a temática em questão, numa ou em várias disciplinas, o estudo da dimensão avaliativa era exíguo, vago e confuso. As causas subjacentes à carência de formação ao nível da avaliação reportam notoriamente ao plano de estudos em vigor, nos anos do curso de formação inicial em que, as presentes educadoras estudaram (conclusão nos anos dois mil e dois mil e um).

O método de ensino-aprendizagem que vigorava, também teve influência nas atuais necessidades sentidas pelas educadoras, revelando que a desorganização teórica e a reduzida elucidação dos conhecimentos, gerou ideias escassamente categorizadas, permanecendo ao nível mental e intuitivo, pelo que toda a aplicabilidade da abordagem avaliativa aparece comprometida.

Ou seja, conseguimos extrair a necessidade de reequacionar, quer os conteúdos ministrados, quer o método de ensino-aprendizagem a que as entrevistadas estiveram sujeitas, uma vez que, este lhes provocou lacunas, que ainda hoje se refletem nas situações reais de trabalho, pois em contexto profissional nutre a dificuldade do *transfer* das aprendizagens realizadas na situação de formação. Levanta-se então a questão das condições de aprendizagem e das táticas utilizadas.

Concomitantemente, ao debruçar-se, a formação inicial, maioritariamente, na nomeação de metodologias e instrumentos de avaliação, a adequação do método avaliativo aos modelos curriculares em vigor nos diversificados contextos de trabalho também aparece comprometida. Isto é, verifica-se um desajustamento entre o que foi ensinado e treinado na formação inicial e as práticas profissionais observáveis, uma vez que, parece denotar-se a ausência de um fio condutor entre os diversificados aspetos que compõem a avaliação na Educação Pré-Escolar, pois encontramos muitas ideias soltas, desorganizadas e pouco sustentadas.

De facto, e após a análise das entrevistas podemos averiguar que as educadoras conhecem determinadas dimensões que se devem avaliar (teoricamente) e, na prática concretizam o processo avaliativo através da utilização de técnicas de recolha de informação, como é o caso da observação direta (e consequentes registos de observação, abordagens narrativas, grelhas), inquéritos/questionários e avaliação com as crianças/reuniões, e de instrumentos de avaliação como o COR, os relatórios descritivos, os portfólios de crianças e os registos fotográficos/filmes.

Novamente a carência de formação é aqui apurada, principalmente no que concerne ao conhecimento efetivo dos instrumentos de avaliação, uma vez que, os profissionais de educação têm à sua disposição uma panóplia muito diversificada, que atinge diferentes dimensões avaliativas, e só uma minoria foi destacada pelas entrevistadas. Estas informações corroboram os resultados obtidos no *Estudo sobre avaliação em contexto de Jardim-de-Infância: um contributo para a Supervisão Pedagógica* de Dores Oliveira (2011), que despoletou o presente trabalho, e que evidencia uma elevada percentagem de

inquiridas que desconhece a maioria dos instrumentos de avaliação, destacando-se também, o portfólio de crianças (em ambos os estudos) como um dos instrumentos mais enunciado.

Importa ainda salientar, que o estudo suprarreferido e desenvolvido no ano de dois mil e onze, atesta que, as dimensões avaliativas mais consideradas pelas educadoras são as atividades e projetos, o ambiente educativo, o desenvolvimento, as aprendizagens e o pessoal auxiliar e docente. Nas nossas entrevistas encontramos como pontos confluentes, a avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, o ambiente educativo (rotinas e espaço), as atividades e o modo de atuação do educador. Para além destas, deparamo-nos com a avaliação das relações interpessoais, da qualidade dos contextos, das conquistas, dificuldades e interesses das crianças e do processo educativo e não do resultado final.

O que também não facilitou o enriquecimento formativo das presentes profissionais foi o facto do conceito da avaliação em Educação Pré-Escolar, em Portugal, ser recente, pelo que o presente tema, implicitamente, era pouco relevado, assim como a bibliografia disponibilizada, na altura da sua formação inicial.

Outra das causas por detrás do carecimento dos conhecimentos, ao longo do tempo, ao nível da dimensão avaliativa prende-se com a diminuta aposta na formação contínua por parte das educadoras de infância, com o objetivo de atualizar os conhecimentos na área em questão. As educadoras consideram que os conteúdos apreendidos durante o curso de formação inicial, hoje, mostram-se insuficientes e/ou desadequados para dar resposta às necessidades da educação atual, pelo que a frequência numa formação com um foco mais prático seria deveras oportuno para a melhoria das práticas avaliativas. Contudo, o elevado número de horas letivas e a desvalorização do trabalho por parte dos encarregados de educação são razões apontadas pela estagnação na procura de novas e mais atuais formas de realizar a avaliação, embora após o curso de formação inicial tenham enriquecido a sua prática, nomeadamente, numa formação ao nível dos portfólios de crianças e através de leituras. No entanto, esta procura diminuta é também atestada pelo *Estudo*

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da percepção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

sobre avaliação em contexto de Jardim-de-Infância: um contributo para a Supervisão Pedagógica de Dores Oliveira (2011), no qual verificamos, que 73,3% das educadoras nunca participou em ações de formação sobre a avaliação.

Contudo, importa ressaltar que, e apesar das carências de formação enunciadas, todas as educadoras entrevistadas, bem como as instituições onde trabalham consideram a avaliação muito importante e pertinente, por diversos fatores anteriormente esclarecidos (instrumento de medida, ajuda na planificação e adequação da prática pedagógica, dinâmicas, estratégias de aprendizagem, reflexão, amplia níveis de qualidade do ambiente educativo, estreita a relação escola-família...). Este facto revela-se muito curioso e, simultaneamente, deveras relevante, porque mesmo tendo em conta todas as lacunas e dificuldades apresentadas, averiguamos a existência de uma consciência por parte das equipas pedagógicas sobre a importância e utilidade da presença de práticas avaliativas, levando-as para um nível superior em que a falta de aprendizagens e evoluções parece fazer sentido.

Ao acréscimo das necessidades de formação, verificamos ainda, que e segundo os depoimentos transcritos das três entrevistadas, ao nível das suas práticas avaliativas acontecem procedimentos extremamente fundamentais e existe um esforço e uma preocupação em complementar as normas avaliativas instituídas nos seus centros educativos, implementando-se técnicas e instrumentos por iniciativa própria, o que enriquece todo o processo em questão. Evidentemente que, considerando as carências de formação acima descritas, toda esta adequação e modos de atuação avaliativos são colocados em causa. Coexistindo com o atual panorama, encontramos inúmeros fatores que impossibilitam o melhoramento ou alteração dos processos avaliativos em vigor, como, a sobrecarga de trabalho, as dinâmicas e rotinas instituídas, o elevado número de horas letivas, a ausência de horas não letivas para preparar e organizar trabalhos, planificar, registar, refletir e avaliar, a desmotivação, a falta de tempo e o desconhecimento da articulação da parte teórica com a parte prática. Portanto, para estas profissionais estes apresentam-se como os atuais motivos da diminuta utilização da avaliação em contexto de jardim-de-infância.

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da percepção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

Em síntese pode-se afirmar, através dos dados obtidos na análise das entrevistas, que as educadoras têm a consciência da importância e implicações da avaliação em contexto de jardim-de-infância, porém esta é utilizada de modo insuficiente devido à escassa e desorganizada formação que tiveram sobre este conteúdo na sua formação inicial e à reduzida oferta/procura de formação contínua sobre o mesmo tema.

3.6. Procedimentos, apresentação e análise dos dados recolhidos através dos inquéritos por questionário

Como referido anteriormente, a amostra captada nos inquéritos por questionário envolve estudantes finalistas dos Mestrados em Educação Pré-Escolar e Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico de uma Escola Superior de Educação no Porto.

A seleção deste instrumento prendeu-se particularmente pelo facto de possuir uma simples aplicação, num espaço de tempo relativamente curto, abarcando um número considerável de pessoas. Durante a produção do questionário atentamos “[...] na seleção do tipo do questões, na sua formulação, apresentação, ensaio, distribuição e devolução dos questionários” (Bell, 2010:117), ou seja, para além da preocupação estética da sua aparência, mantivemos o cuidado com a apresentação dos conteúdos, pelo que nos focalizamos numa “[...] formulação clara e unívoca das perguntas” (Quivy e Campenhoudt, 2008:190).

Optamos por produzir um instrumento constituído por questões de escolha múltipla (fechadas) e questões abertas, tendo em conta os objetivos que preconizamos, testando previamente o inquérito em três educadoras de infância “[...] não só para eliminar o factor ambiguidade, como também para obter o grau de precisão necessário que faça que os indivíduos compreendam o que lhes é perguntado exactamente [...]” (Bell, 2010:118). Na eventualidade disto acontecer, o questionário teria de ser ajustado. No entanto, após a elaboração dos pré-testes, não foi necessário proceder a nenhuma alteração pois os inquiridos não apresentaram dúvidas, respondendo às questões adequadamente (Anexo n.º 3 - Inquérito por questionário).

A presente seleção dos inquiridos encontra-se sustentada no quarto objetivo delineado para a nossa investigação, pelo que o retomamos:

- Entender qual a percepção de estudantes finalistas, em estudo, sobre se os conhecimentos disponibilizados durante a sua formação inicial foram suficientes, adequados e úteis para enfrentar os desafios profissionais relativos à avaliação em EPE.

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da perceção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

Os inquéritos foram distribuídos aos inquiridos em suporte de papel, e, posteriormente à sua realização, propriamente dita, transcrevemos os dados para suporte digital (*microsoft excel*), codificamos respostas (quando necessárias) e, com as informações recolhidas passamos à sua análise, construção de gráficos e redação de considerações.

Pergunta 1

A questão número um compreendia conhecer a especialidade do mestrado que frequentam os inquiridos. Contudo, optamos por não analisar as respostas obtidas neste campo, pois não se mostrou significativa para a desenvoltura do nosso estudo e persecução do objetivo delineado.

Pergunta 2

Com o objetivo de conhecermos quais as dimensões da avaliação estudadas pelos inquiridos, criamos a questão número dois:

Ao longo do curso, nas unidades curriculares que integram o plano de estudos, contactou com diversificadas questões relativas à avaliação, assinale com um (x) quais.

Esta questão contava com uma lista de dezassete dimensões avaliativas, contendo ainda um espaço para acrescentar-se outra(s), caso fosse necessário.

Após receção e leitura dos questionários organizamos os dados recolhidos no seguinte gráfico:

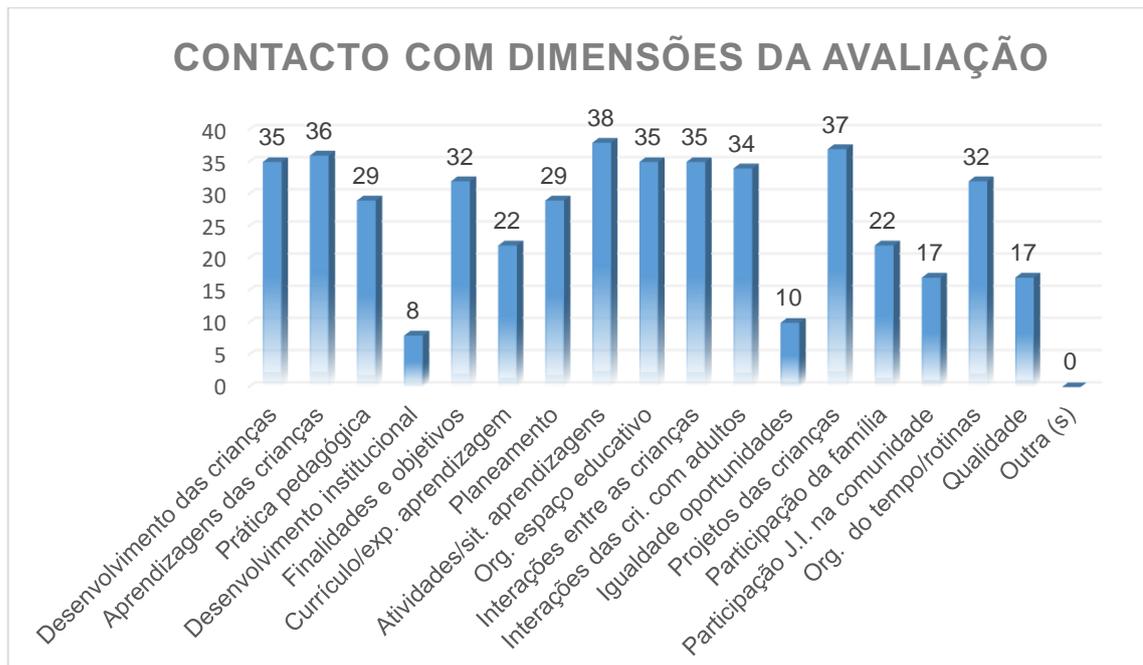


Gráfico n.º 1 - Contacto com dimensões da avaliação

Deste modo, e como podemos aferir através do gráfico n.º 1, as opiniões dos inquiridos dividiram-se entre as dezassete dimensões questionadas. Em média, os inquiridos afirmam ter contactado com onze das dezassete dimensões, existindo uma maior incidência em questões relativas à avaliação das atividades/situações de aprendizagem (38), à avaliação dos projetos das crianças (37) e à avaliação das aprendizagens das crianças (36). Estes resultados, bastante próximos das dimensões avaliativas do desenvolvimento das crianças (35), organização do espaço educativo (35) e interações entre as crianças (35), todas com trinta e cinco respostas, indicam onde as unidades curriculares que integram o plano de estudos, mais se focalizam.

Dimensões menos focadas, como a avaliação do desenvolvimento institucional (8), a avaliação da igualdade de oportunidades (10) e a avaliação da participação do J.I. na comunidade (17), revelam um menor aprofundamento dos presentes conteúdos nas unidades curriculares que integram o plano de estudos.

Pergunta 3

A questão número três pretendia que os inquiridos especificassem, e tendo em conta, as dimensões assinaladas na pergunta anterior, qual ou quais os instrumentos de avaliação que utilizam para as trabalhar. Portanto, partindo do pressuposto que contactaram com determinadas dimensões, pretendia-se agora que listassem o modo através do qual as colocam em prática.

Portanto, no questionário podíamos encontrar:

Das opções selecionadas, na questão anterior, indique quais os instrumentos que utiliza para as avaliar.

Para organizarmos e sintetizarmos os dados recolhidos, e considerando o vasto leque de respostas obtidas, sentimos necessidade de categorizar determinados resultados. O gráfico que se segue evidencia o número de respostas obtidas por categoria.

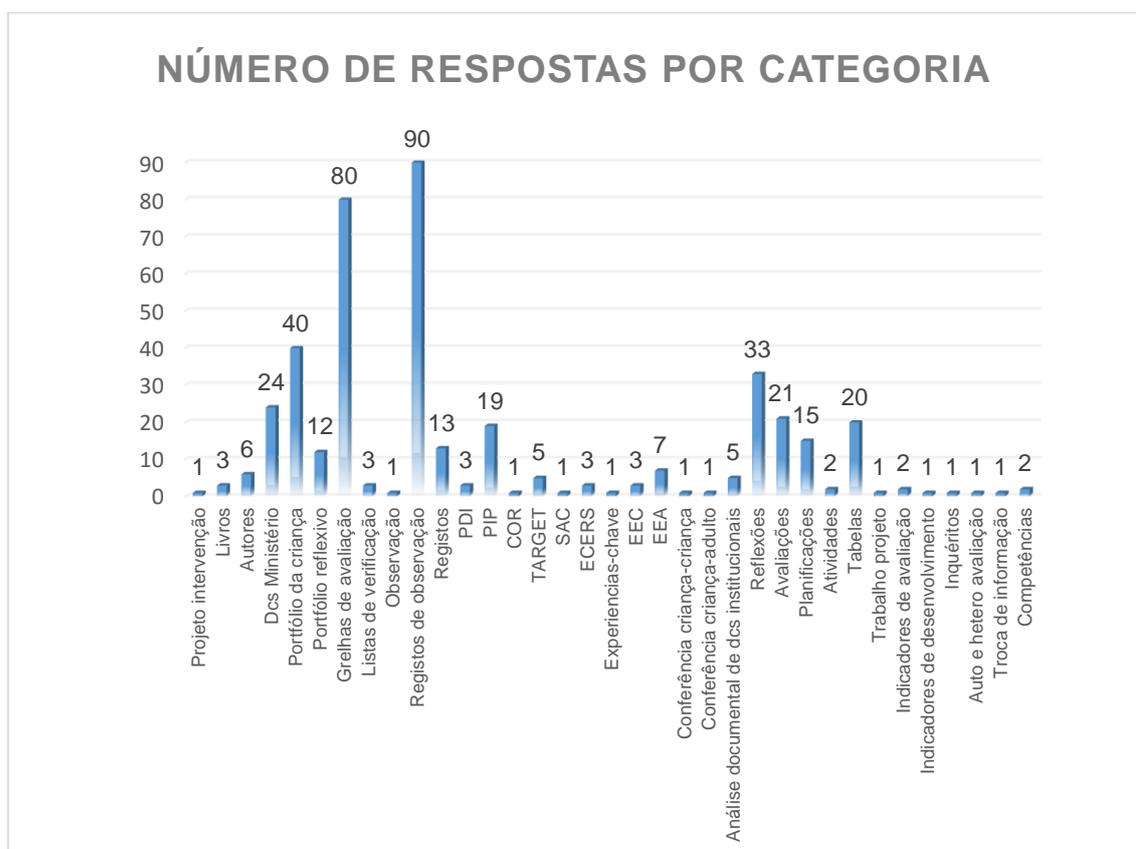


Gráfico n.º 2 – Número de respostas por categoria

Através da interpretação do gráfico n.º 2 podemos aferir que os inquiridos enumeraram um conjunto alargado de instrumentos de avaliação. Os registos de observação são noventa vezes citados nas diversificadas dimensões da avaliação, seguindo-se das grelhas de avaliação com oitenta respostas. O portfólio de crianças encontra-se também num lugar de destaque, contando com quarenta respostas.

Para além destes, aparecem igualmente, mas em número bastante reduzido, os instrumentos de avaliação menos reconhecidos, como o PIP (19), o COR (1), a ECERS (3), a Escala de Empenhamento da Criança (EEC) (3), a Escala de Empenhamento do Adulto (EEA) (7), a TARGET (5) e o SAC (1).

Surgem ainda respostas geradoras de dúvidas, como, a troca de informação, livros e autores, e que poderiam ser consideradas como nulas.

Posteriormente, considerou-se pertinente compreender por dimensão avaliativa, a diversidade de instrumentos de avaliação utilizados. O gráfico que se segue ilustra esta situação.

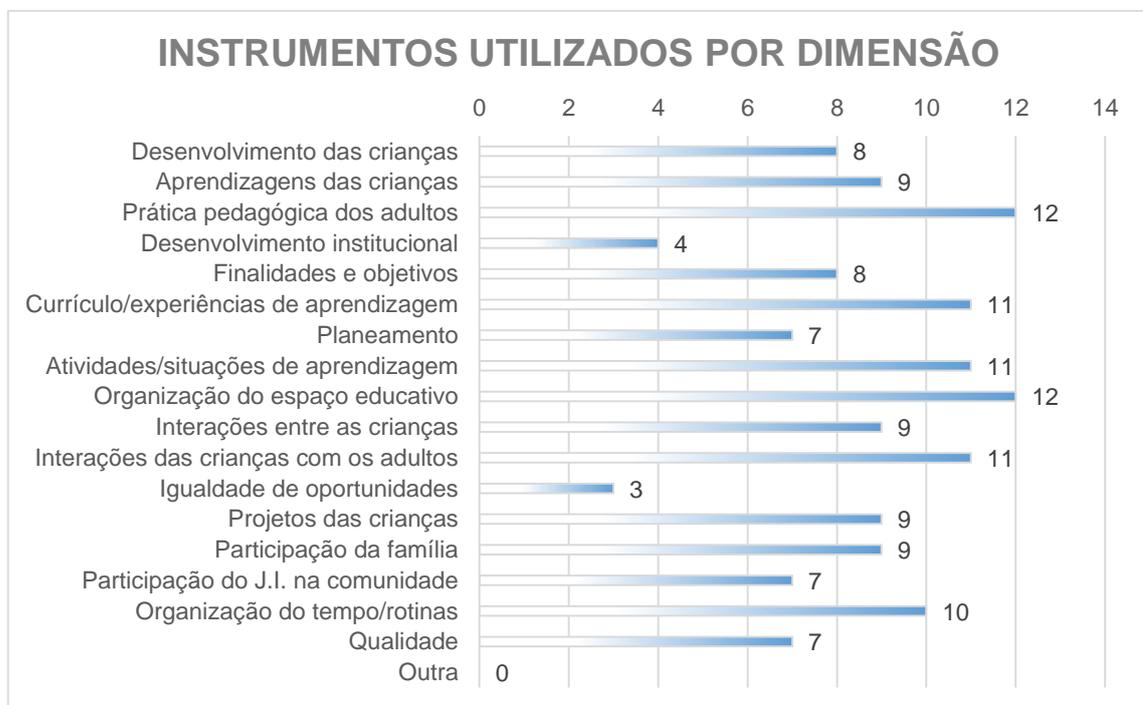


Gráfico n.º 3 - Instrumentos utilizados por dimensão

A dimensão que utiliza o maior número de instrumentos diferentes é a avaliação da prática pedagógica dos adultos (12) e a avaliação da organização do espaço educativo (12). Seguem-se a avaliação do currículo/experiências de aprendizagem (11), atividades/situações de aprendizagem (11) e interações das crianças com os adultos (11).

Se recuarmos até à questão número dois averiguamos que duas destas dimensões foram também as mais focadas no plano de estudos: a avaliação das atividades/situações de aprendizagem e a organização do espaço educativo.

De seguida, expomos os resultados obtidos considerando os instrumentos de avaliação indicados pelos inquiridos em cada uma das dimensões.

A) Desenvolvimento das crianças:

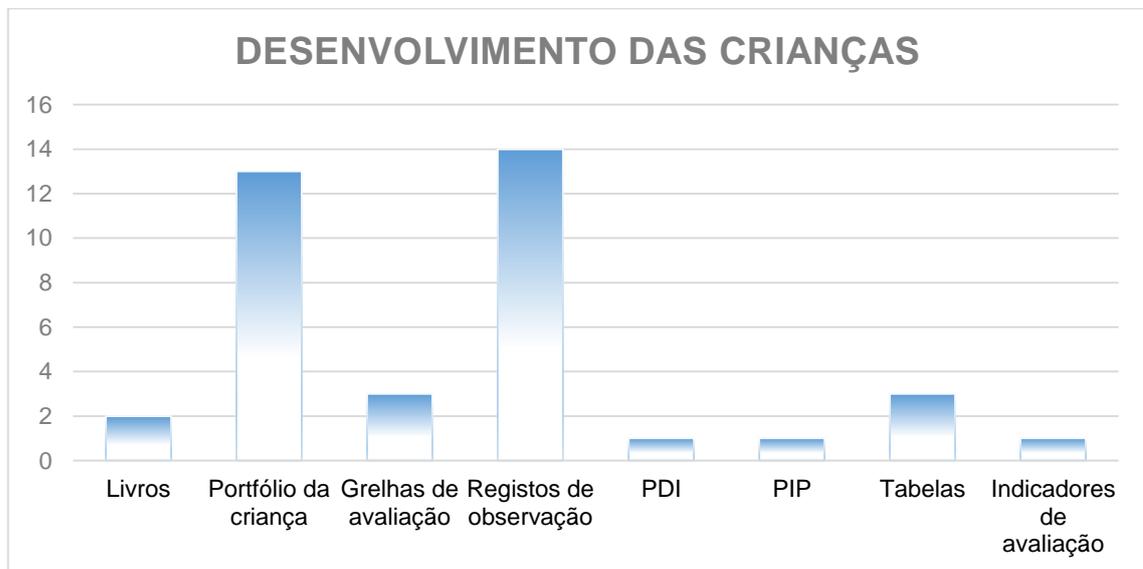


Gráfico n.º 4 - Desenvolvimento das crianças

Para avaliar o desenvolvimento das crianças, vários instrumentos são utilizados, porém os mais citados são os registos de observação (14) e os portfólios de crianças (13).

B) Aprendizagens das crianças:

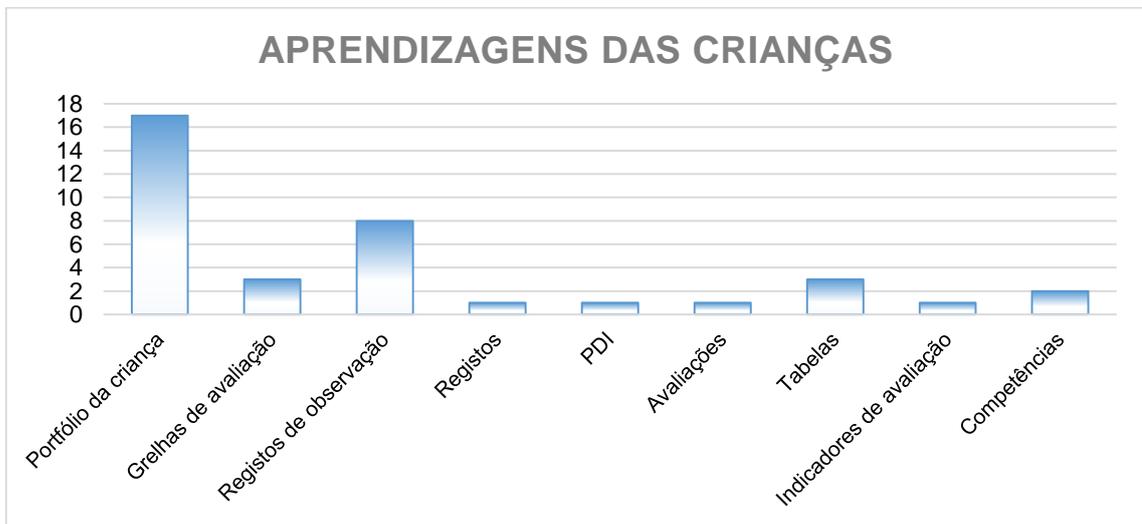


Gráfico n.º 5 - Aprendizagens das crianças

Para avaliar as aprendizagens das crianças, diversos instrumentos são referidos, contudo os portfólios de crianças assumem uma posição de considerável relevância (17).

C) Prática pedagógica dos adultos:

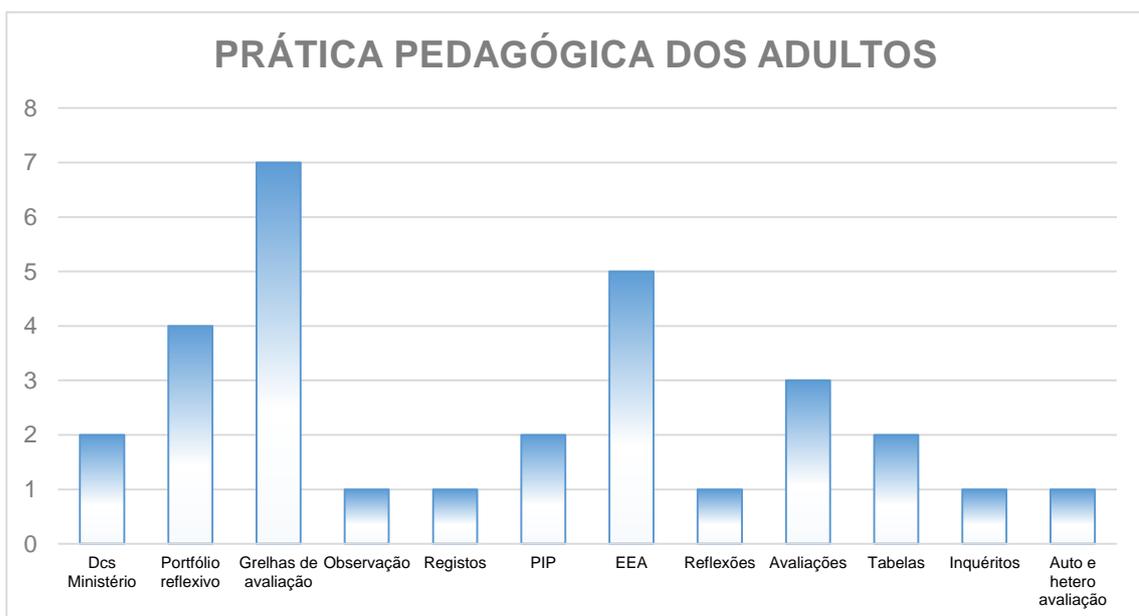


Gráfico n.º 6 - Prática pedagógica dos adultos

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da perceção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

Para avaliar a prática pedagógica dos adultos, as respostas dos inquiridos disseminaram-se por inúmeros instrumentos, todavia as grelhas de avaliação (7) e a escala de empenhamento do adulto (EEA) (5) são os mais referidos.

D) Desenvolvimento institucional:

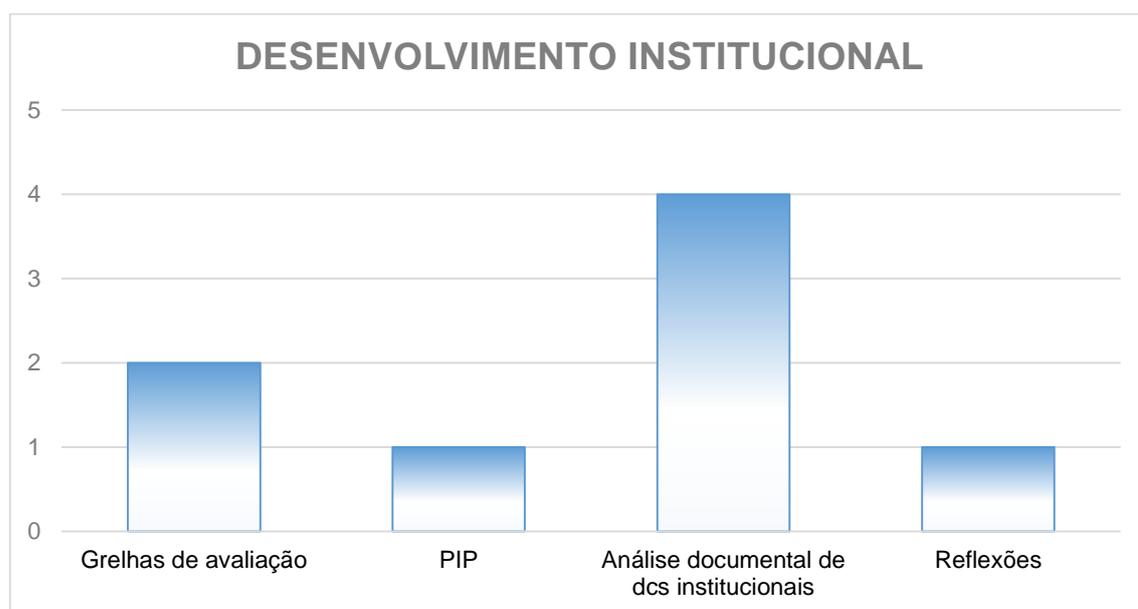


Gráfico n.º 7 - Desenvolvimento institucional

Para avaliar o desenvolvimento institucional, apenas quatro instrumentos foram mencionados, contabilizando cada um deles pouquíssimas respostas, ainda assim a análise de documentos institucionais foi o mais indicado (4).

E) Finalidades e objetivos:



Gráfico n.º 8 - Finalidades e objetivos

Para avaliar as finalidades e os objetivos, diversos instrumentos são utilizados, porém as grelhas de avaliação são as mais citadas (12).

F) Currículo/experiências de aprendizagem:

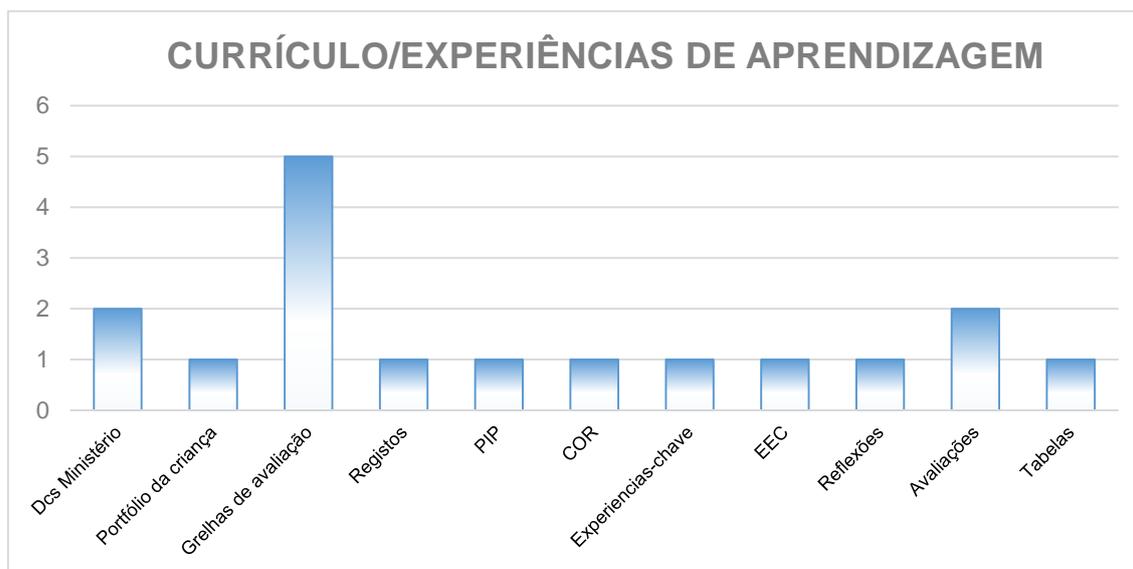


Gráfico n.º 9 - Currículo/experiências de aprendizagem

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da perceção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

Para avaliar o currículo/experiências de aprendizagem, as respostas dos inquiridos distribuíram-se por onze instrumentos, sendo as grelhas de avaliação, novamente, as mais focadas (5).

G) Planeamento:

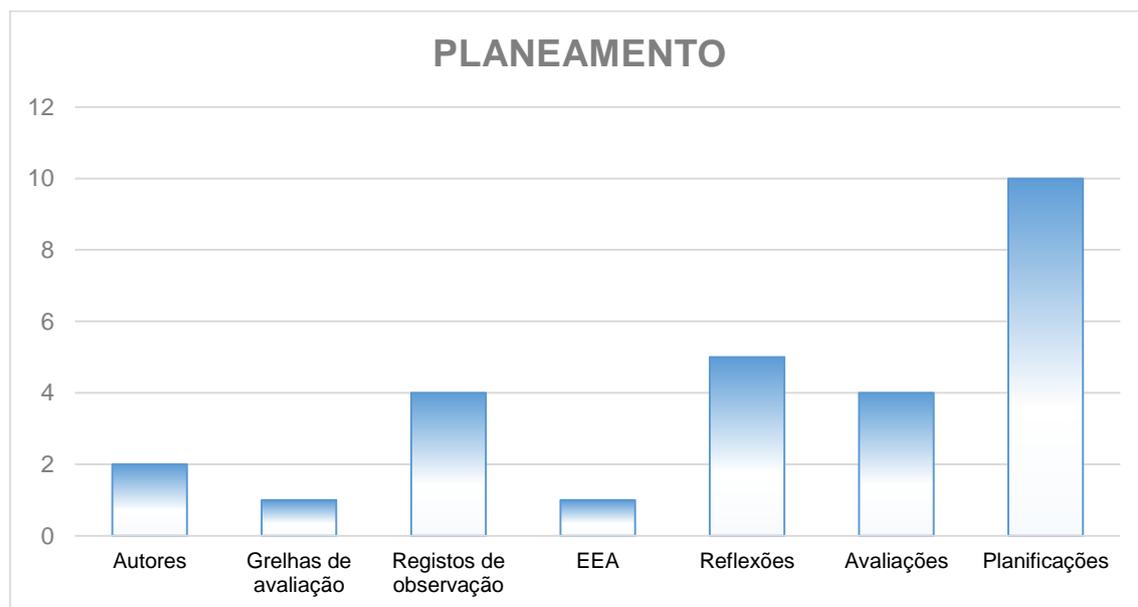


Gráfico n.º 10 - Planeamento

Para avaliar o planeamento, diversos instrumentos são utilizados, porém as planificações são as mais referidas (10).

H) Atividades/situações de aprendizagem:

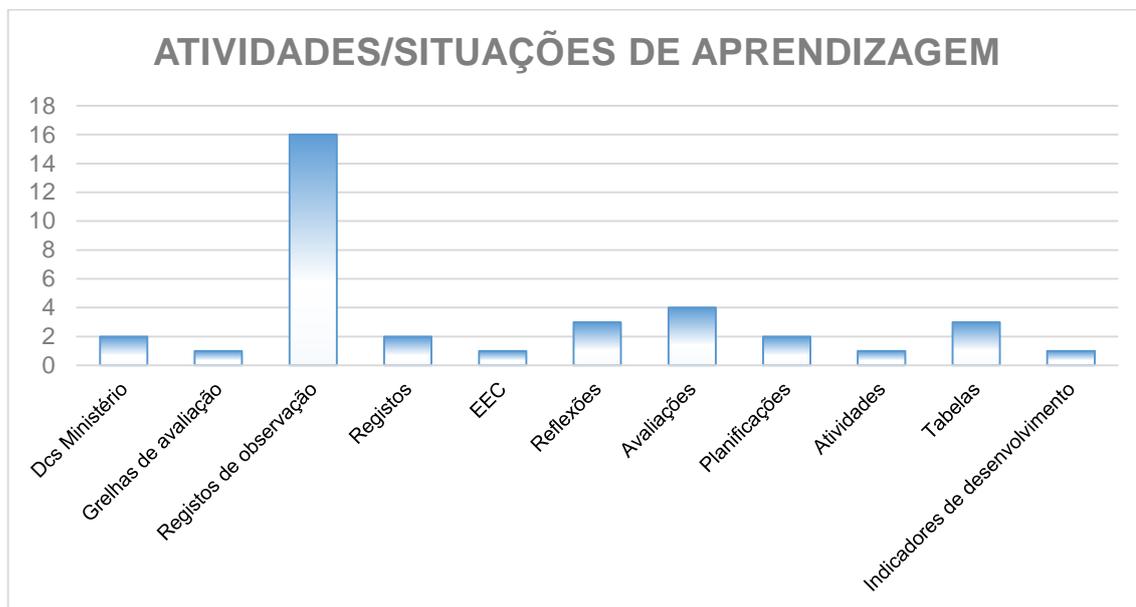


Gráfico n.º 11 - Atividades/situações de aprendizagem

Para avaliar as atividades/situações de aprendizagem, as respostas dos inquiridos distribuíram-se por onze instrumentos, sendo os registos de observação, os mais evidenciados (16).

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da perceção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

I) Organização do espaço educativo:

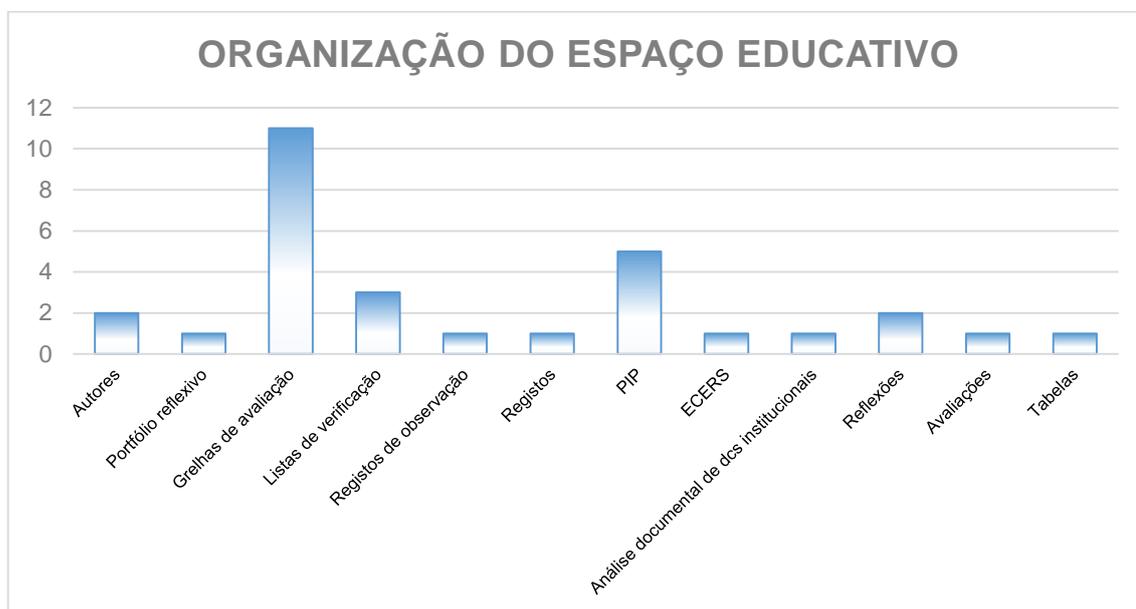


Gráfico n.º 12 - Organização do espaço educativo

Para avaliar a organização do espaço educativo, diversificados instrumentos são referidos, contudo as grelhas de avaliação assumem uma posição de destaque (11).

J) Interações entre as crianças:

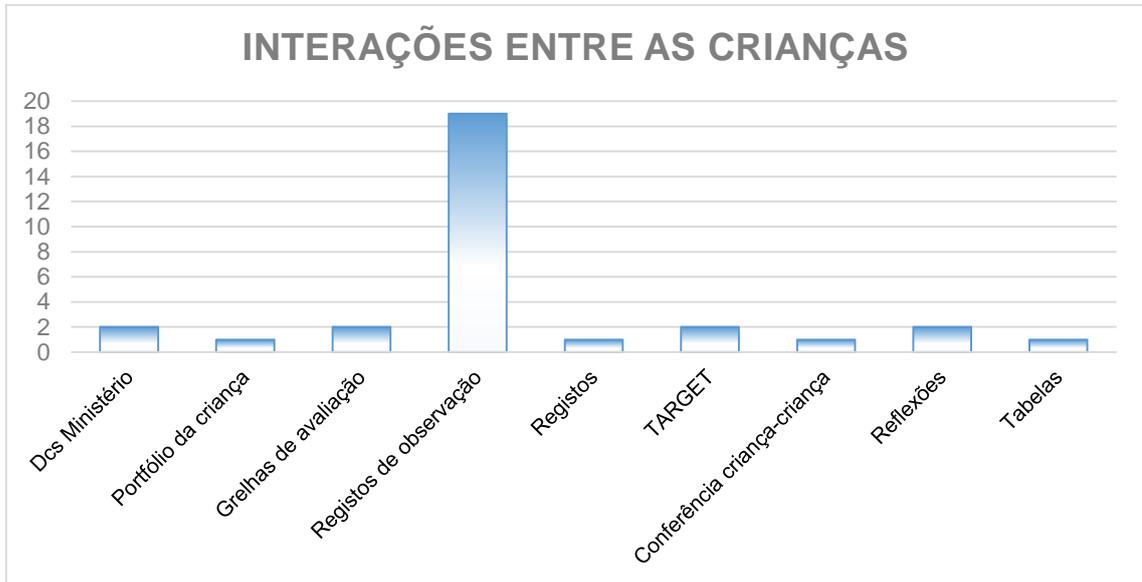


Gráfico n.º 13 - Interações entre as crianças

Para avaliar as interações entre as crianças, nove instrumentos foram mencionados, contabilizando os registos de observação um número de realce (19).

K) Interações das crianças com os adultos:

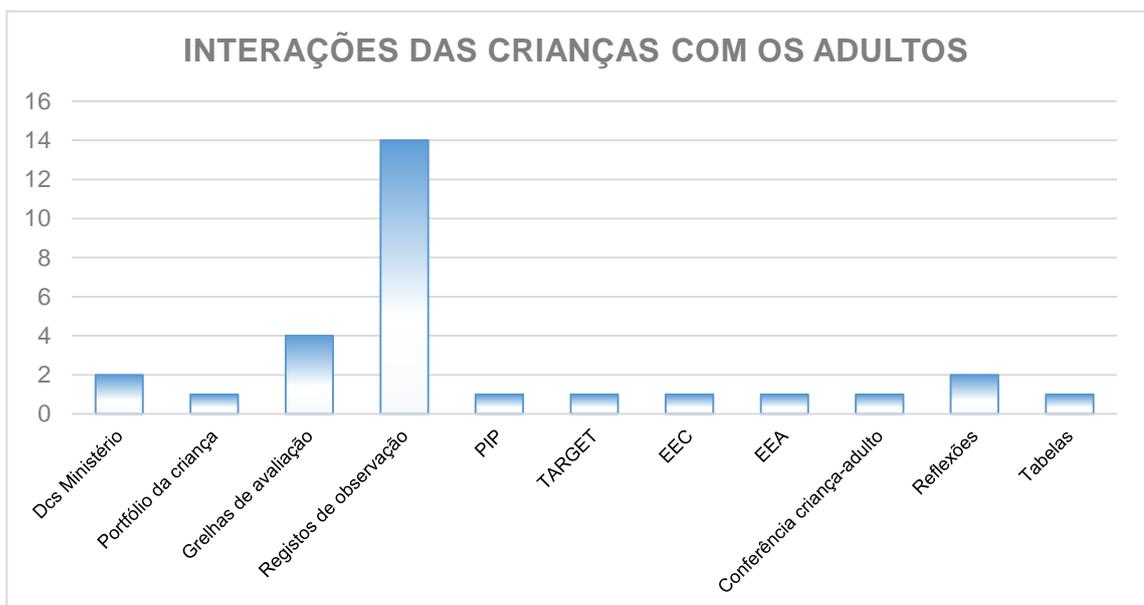


Gráfico n.º 14 - Interações das crianças com os adultos

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da percepção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

Para avaliar as interações das crianças com os adultos, vários instrumentos são utilizados, porém os mais citados são os registos de observação (14).

L) Igualdade de oportunidades:

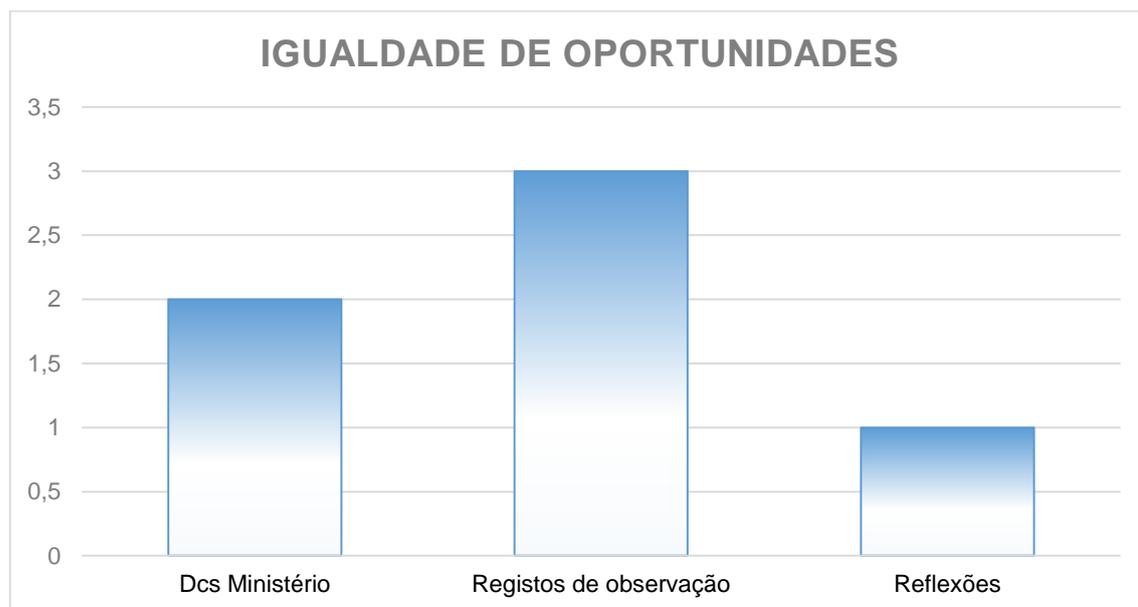


Gráfico n.º 15 - Igualdade de oportunidades

Para avaliar a igualdade de oportunidades, apenas três instrumentos foram mencionados, contabilizando cada um deles pouquíssimas respostas, ainda assim os registos de observação foram os mais indicados (3).

M) Projetos das crianças:

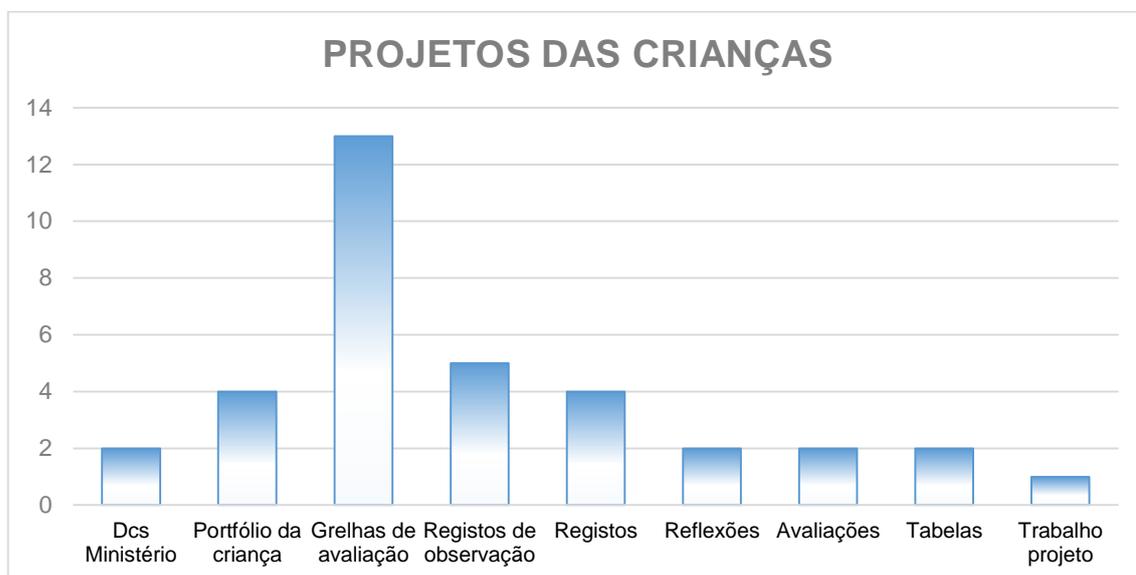


Gráfico n.º 16 - Projetos das crianças

Para avaliar os projetos das crianças, vários instrumentos são utilizados, porém as grelhas de avaliação são as mais referidas (13).

N) Participação da família:

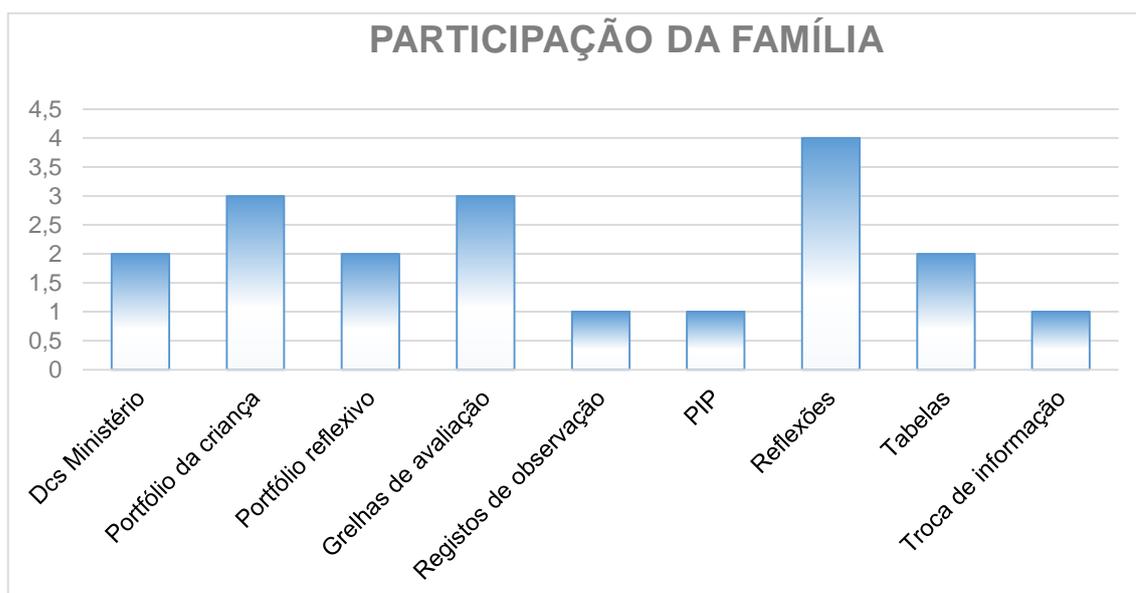


Gráfico n.º 17 - Participação da família

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da perceção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

Para avaliar a participação da família, nove instrumentos foram mencionados, contabilizando as reflexões o número superior de respostas (4).

O) Participação do Jardim-de-Infância na comunidade:

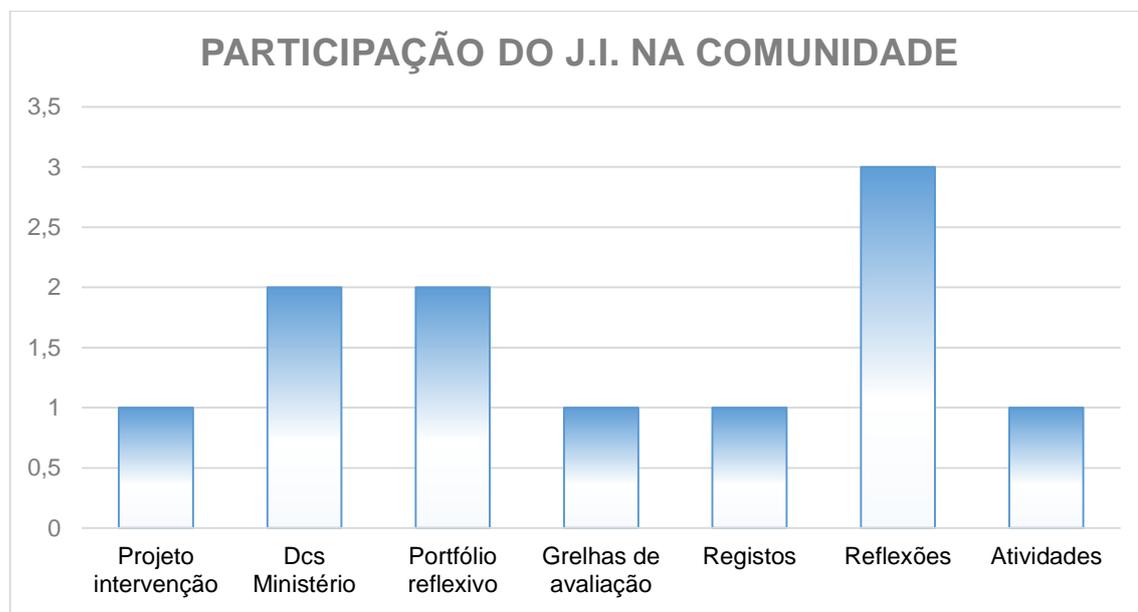


Gráfico n.º 18 - Participação do Jardim-de-Infância na comunidade

Para avaliar a participação do Jardim-de-Infância na comunidade, diversificados instrumentos são referidos, contudo as reflexões contam com o maior número de respostas (3).

P) Organização do tempo/rotinas:

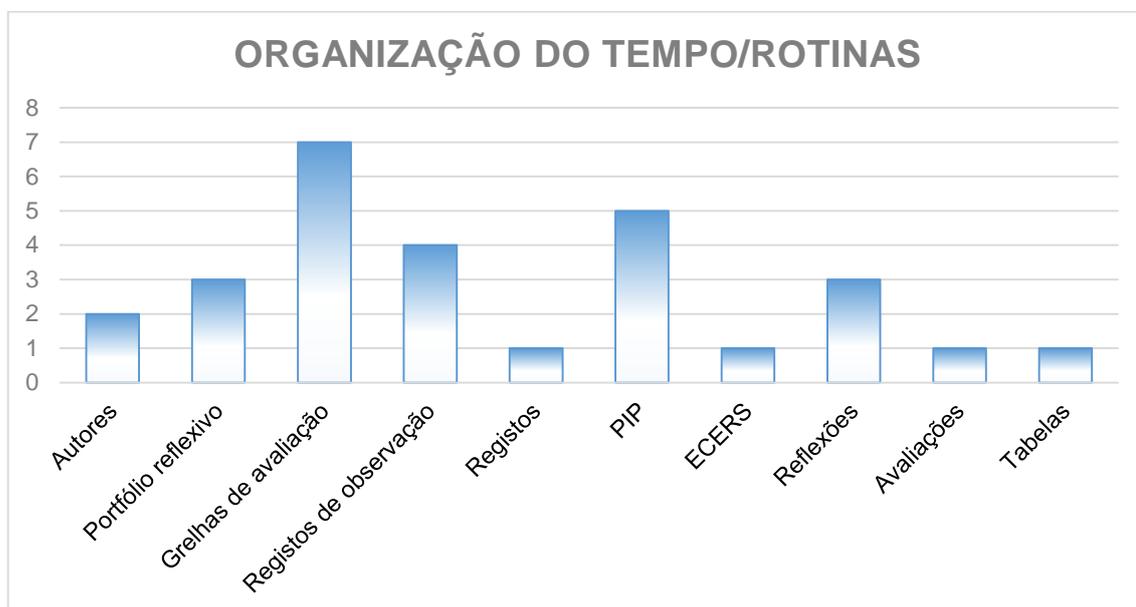


Gráfico n.º 19 - Organização do tempo/rotinas

Para avaliar a organização do tempo/rotinas, múltiplos instrumentos são utilizados, porém as grelhas de avaliação são as mais referidas (7).

Q) Qualidade:

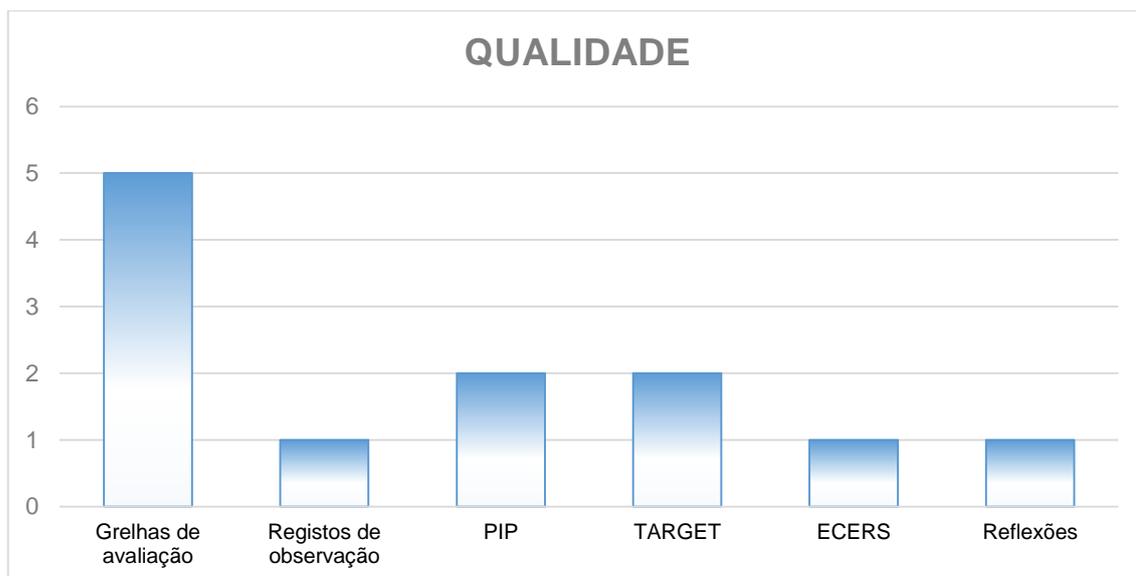


Gráfico n.º 20 - Qualidade

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da percepção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

Para avaliar a qualidade, sete instrumentos foram mencionados, contabilizando as grelhas de avaliação o maior número de respostas (5).

Pergunta 4:

Para compreendermos quais os instrumentos mais conhecidos pelos inquiridos, organizamos a pergunta quatro, que compreendia uma lista com nove instrumentos, incluindo um espaço aberto para indicação de outro(s).

Da lista que se segue assinale, com um (x), quais os instrumentos de avaliação que conhece.

Depois de analisados os dados, deparamo-nos com os seguintes resultados:

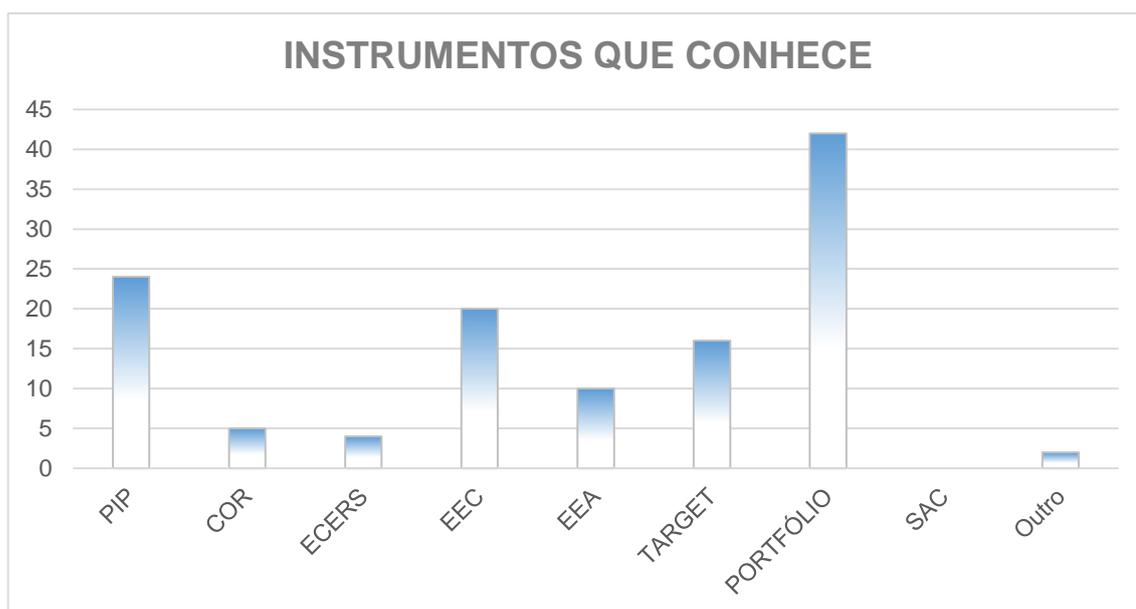


Gráfico n.º 21 - Instrumentos que conhece

O portfólio de crianças (42) assume uma posição de relevo, sendo conhecido pela maioria dos inquiridos. O SAC destaca-se igualmente, mas por outros motivos: nenhum inquirido assume conhecer o presente instrumento, o que denota uma certa distração ou desconhecimento no preenchimento do

inquérito, uma vez que na questão anterior este instrumento aparece mencionado uma vez. Existem também outros resultados de interpretação questionável, nomeadamente:

- Cinco inquiridos dizem conhecer o COR, no entanto na questão anterior quando se perguntava que instrumentos utilizavam para avaliar as diversificadas dimensões, o COR apareceu elencado apenas uma vez.

- Vinte inquiridos afirmam conhecer a EEC, no entanto, na questão anterior, quando se perguntava que instrumentos utilizavam para avaliar as diversas dimensões, a EEC apareceu elencada apenas três vezes.

- Dezasseis inquiridos referem conhecer a TARGET, contudo na questão anterior quando se perguntava que instrumentos utilizavam para avaliar as várias dimensões, esta apareceu elencada apenas cinco vezes.

Esta questão (número quatro) foi organizada no questionário, propositadamente, a seguir à questão em que os inquiridos tinham que referir quais os instrumentos que utilizam para avaliar as diferentes dimensões, para que não houvesse qualquer orientação/ajuda à resposta número três. Isto é, os inquiridos, primeiramente, referiam quais os instrumentos que utilizam para avaliar as dimensões que assinalaram, e só depois, numa lista pré-definida, assinalam aqueles que conhecem.

Como é possível averiguar, deparamo-nos com significativas discrepâncias entre os resultados das questões número três e número quatro: terão os inquiridos conhecimento real dos instrumentos de avaliação supracitados?

Esta questão surge do facto de não os utilizarem tanto como dizem conhecer.

Importa mencionar que apenas dois dos inquiridos acrescentaram instrumentos de avaliação à lista pré-definida, registando-os no campo aberto, dedicado ao efeito (outro(s)). O perfil de desenvolvimento individual (PDI) e os registos de observação (variados) compreendem as duas respostas obtidas.

Pergunta 5

Tendo em conta a dimensão da avaliação, ambicionamos compreender se os inquiridos se sentiam preparados para integrar o mercado de trabalho.

Considerando o estudado, sente-se preparado, enquanto futuro educador de infância, para enfrentar todos os desafios profissionais subjacentes à dimensão da avaliação? Justifique a sua resposta.



Gráfico n.º 22 - Preparação para o mercado de trabalho

Através da leitura do gráfico n.º 22 podemos averiguar que pelo menos cinquenta por cento dos inquiridos não se sente preparado para ingressar no mercado de trabalho, contactando e resolvendo desafios relativos a dimensões avaliativas.

O gráfico n.º 23, que se segue, expõe os motivos dessa impreparação, apresentando-os categorizados, uma vez que na fase de tratamento dos dados houve a necessidade de os sintetizar e organizar.



Gráfico n.º 23 - Razões da impreparação

Colocando de parte os sentimentos de insegurança (14%) que afetam a maioria dos estudantes finalistas que agora abraçam a incerteza do futuro profissional, as respostas que os inquiridos apontam como razões da sua impreparação para o mercado de trabalho, focam-se essencialmente no facto da duração do estágio ser insuficiente (48%). Estes resultados traduzem e, relativamente, a questões avaliativas, que a curta duração da prática no terreno, pode comprometer, efetivamente, aprendizagens significativas neste âmbito, possibilitando menos observações e dificultando a colocação em prática dos diversificados instrumentos de avaliação estudados.

As outras duas razões da impreparação dos inquiridos remetem para o mesmo tópico de discussão, convergindo talvez, na necessidade de revisão do plano de estudos, uma vez que consideram que, as dimensões avaliativas deveriam ser lecionadas de uma forma mais profunda.

Pergunta 6

Com o objetivo de conhecermos se os inquiridos, durante a fase de estágio, tiveram a oportunidade de experienciar a utilização de práticas avaliativas diversificadas, colocamos a questão número seis:

No centro educativo onde estagiou conseguiu averiguar a existência da utilização de práticas avaliativas? Se sim, indique quais.

Como é possível averiguar-se através da leitura do gráfico n.º 24, grande parte dos inquiridos (77%) afirma ter conseguido verificar a utilização de práticas avaliativas nos diversificados centros de estágio. O portfólio de crianças assume uma posição de destaque, tal como podemos apurar no gráfico n.º 25, o que nos transmite que inúmeras equipas pedagógicas utilizam o presente instrumento para avaliar aprendizagens.

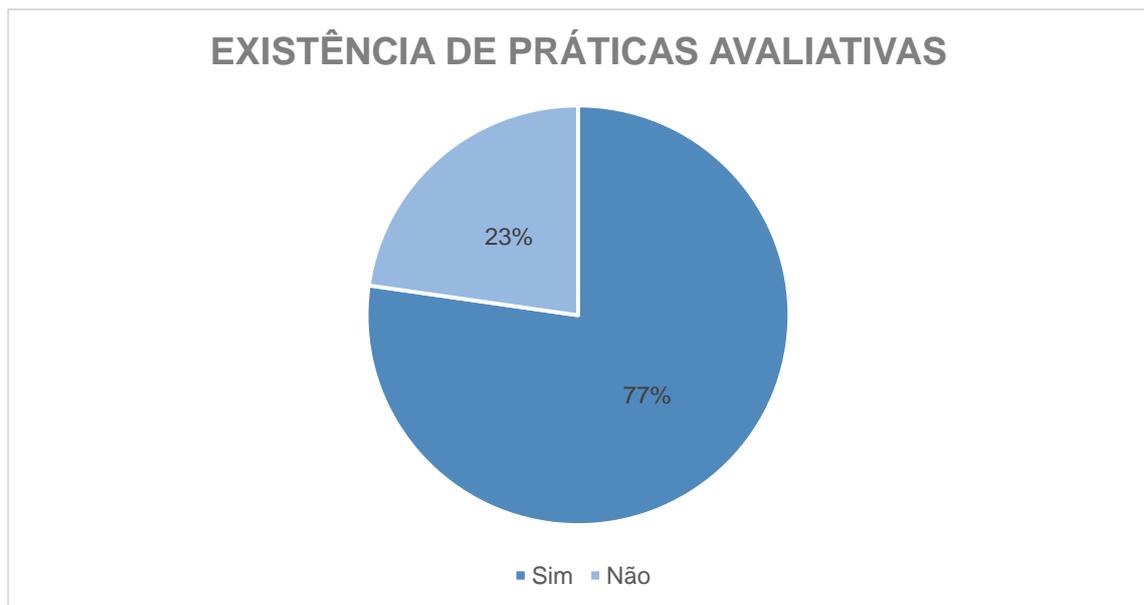


Gráfico n.º 24 - Existência de práticas avaliativas



Gráfico n.º 25 - Práticas avaliativas

Pergunta 7

Para terminarmos o inquérito consideramos que seria pertinente organizar uma última questão, relacionada com a opinião dos inquiridos sobre a adequabilidade dos conteúdos estudados no mestrado profissionalizante. Neste sentido, destacamos:

Em que medida as teorias e os conteúdos sobre avaliação estudados durante o mestrado profissionalizante foram adequados e úteis durante o estágio profissionalizante?



Gráfico n.º 26 - Adequação dos conteúdos e teorias ao estágio profissionalizante

Através da leitura do presente gráfico, podemos averiguar que mais de metade dos inquiridos (66%) considera que as teorias e os conteúdos estudados, sobre avaliação, foram adequados e úteis durante o estágio profissionalizante.

Como razões para a presente adequação e utilidade, os inquiridos destacam, maioritariamente, a possibilidade de colocar em prática os diversificados instrumentos de avaliação apreendidos, assimilando objetivos, procedimentos e modos de atuação. Denota-se portanto, e através da análise das respostas obtidas, que os inquiridos sentem que os processos avaliativos são enriquecidos através da observação de práticas e aplicação real dos processos, pelo que a fase de estágio facultava também essa cimentação de conhecimentos teóricos.

Em síntese, pela análise dos dados obtidos pelo inquérito por questionário, é possível afirmar-se que os inquiridos confirmam ter contactado com uma grande variedade de dimensões da avaliação em EPE nas unidades curriculares do curso, e enumeraram um conjunto alargado de instrumentos de avaliação e dimensões de avaliação; no que diz respeito à avaliação, metade

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da perceção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

dos inquiridos sentem-se preparados para ingressar no mercado de trabalho e, grande parte afirma que os conteúdos estudados, sobre avaliação, foram adequados e úteis durante o estágio profissionalizante.

3.7. Análise e leitura comparativa dos dados obtidos nas entrevistas e nos inquéritos

Na presente investigação, procurou-se uma similitude entre as questões do guião da entrevista semiestruturada realizada às educadoras de infância e as questões do guião do inquérito por questionário aplicado aos estudantes finalistas do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo de 2013/2014.

Com o intuito de relacionarmos os dados tratados através das duas técnicas de recolha de informações (entrevistas e inquéritos), apresentaremos de seguida, a tabela n.º 8 que menciona os tópicos abordados, expondo em cada categoria, os que se interrelacionam, em ambos os guiões.

Tabela n.º 8 - Tópicos abordados nos guiões das entrevistas e dos inquéritos

Entrevistas semiestruturadas	Inquéritos por questionário
A) Formação durante o curso de formação inicial:	
<ul style="list-style-type: none">- Disciplina(s) sobre avaliação;- Nível de formação (suficiente, insuficiente, adequada...);- Conhecimentos na área após o curso.	<ul style="list-style-type: none">- Adequabilidade dos conteúdos sobre avaliação estudados.
B) Teoria e prática avaliativa:	
<ul style="list-style-type: none">- Dimensões avaliativas estudadas;- Dimensões avaliativas mais significativas;- Dimensões avaliativas colocadas em prática (por regra da instituição e/ou iniciativa própria).	<ul style="list-style-type: none">- Dimensões avaliativas estudadas.

C) Importância da avaliação:	
- Relevância da dimensão avaliativa (para educadoras e suas instituições); - Processo avaliativo em vigor/outro.	- Existência de práticas avaliativas no centro de estágio.
D) Técnicas e instrumentos de avaliação:	
- Instrumentos de avaliação utilizados (regra da instituição e/ou iniciativa própria).	a) Instrumentos de avaliação utilizados para avaliar as dimensões estudadas; b) Instrumentos de avaliação conhecidos.
E) Atualização de conhecimentos:	
- Necessidade de atualizar conhecimentos sobre questões avaliativas.	- Preparação do educador de infância para enfrentar os desafios profissionais subjacentes à dimensão da avaliação.

Tabela n.º 9 - Formação durante o curso de formação inicial

Educadoras entrevistadas	Estudantes inquiridos
Das três entrevistadas, duas consideram que o tema da avaliação deveria ter sido mais aprofundado, caracterizando-o como insuficiente, impertinente e desorganizado.	66% dos inquiridos considera que as teorias e os conteúdos estudados sobre avaliação foram adequados e úteis durante o estágio profissionalizante, 14% considera que não e 20% não respondeu.

A) Formação durante o curso de formação inicial

Como referido anteriormente, as educadoras entrevistadas terminaram o seu curso de formação inicial nos anos dois mil e dois mil e um, retratando na sua maioria os conhecimentos adquiridos, relacionados com a dimensão avaliativa, ao longo do curso de formação inicial, como superficiais, diminutos, impertinentes e desorganizados. Passados catorze anos, mais de metade das recém-formadas educadoras (estudantes inquiridos), ingressam no mundo do trabalho confiantes de que os conhecimentos retidos sobre a dimensão avaliativa no seu curso de formação são adequados e úteis. Mas serão estes conhecimentos suficientes? Será mesmo que esta opinião permanecerá no tempo e estas novas educadoras quando confrontadas com os inúmeros desafios impostos na prática pela avaliação estarão preparadas? Estarão efetivamente conscientes de todas as dimensões envolventes num processo avaliativo?

Nas categorias posteriores encontraremos respostas às questões acima colocadas.

Importa ressaltar, que, e como apresentado anteriormente, estes estudantes inquiridos foram sujeitos ao processo de Bolonha, cujo número de créditos para as unidades curriculares mais vinculadas às necessidades dos profissionais que trabalham com crianças pequenas, para as unidades curriculares mais vinculadas às dimensões profissionais do desempenho pedagógico (onde se encontra a dimensão da avaliação) diminuiu, relativamente ao existente na antiga Licenciatura em Educação de Infância.

Tabela n.º 10 - Teoria e prática avaliativa

Educadoras entrevistadas "Na Educação Pré-Escolar avalia-se o quê?"	Estudantes inquiridos
As opiniões das entrevistadas dividiram-se entre várias dimensões	As opiniões dos inquiridos dividiram-se entre as dezassete dimensões

<p>avaliativas, sendo as mais destacadas:</p> <ul style="list-style-type: none">- As relações interpessoais;- As aprendizagens das crianças;- O desenvolvimento das crianças;- O ambiente educativo (espaço e rotinas);- As atividades;- A avaliação da qualidade dos contextos, e das conquistas, dificuldades e interesses das crianças também foram implicadas neste processo, mas em menor número.- Todas as dimensões que constam nas O.C.E.P.E. e nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar foram apontadas mas não nomeadas nem identificadas, sendo esta, por isso, considerada uma resposta vaga e generalista.	<p>questionadas. Em média, os inquiridos afirmam ter contactado com onze das dezassete dimensões, existindo uma maior incidência em questões relativas à avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none">- Das atividades/situações de aprendizagem (38);- Dos projetos das crianças (37);- Das aprendizagens das crianças (36);- Do desenvolvimento das crianças (35);- Da organização do espaço educativo (35);- Das interações entre as crianças (35). <p>Como dimensões menos focadas, encontramos a avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none">- Do desenvolvimento institucional (8);- Da igualdade de oportunidades (10);- Da participação do J.I. na comunidade (17).
--	---

B) Teoria e prática avaliativa

Um dos primeiros pontos a salientar e que podemos aferir, a partir da tabela, anteriormente, apresentada, prende-se com a discrepância do número de dimensões avaliativas que os intervenientes conhecem e que consideram

integrar no processo de avaliação na Educação Pré-Escolar. As educadoras entrevistadas reconhecem apenas sete dimensões avaliativas enquanto os estudantes inquiridos destacam, em média, onze, sendo que as suas opiniões percorrem as dezassete dimensões questionadas. Contudo, é fundamental expor que os estudantes inquiridos tinham à sua disposição no inquérito uma listagem de dimensões para assinalar, o que inevitavelmente facilitou o processo de escolha de dimensões em questão, nomeadamente, pela ativação da memória sobre os conteúdos estudados. Contrariamente, as educadoras entrevistadas depararam-se apenas com a interrogação propriamente dita: “Na Educação Pré-Escolar avalia-se o quê?”

Como pontos confluentes podemos aferir, que as cinco dimensões avaliativas mais focadas pelas educadoras são, não só, mas também, as mais evidenciadas pelos estudantes finalistas - as relações interpessoais, as aprendizagens das crianças, o desenvolvimento das crianças, o ambiente educativo e as atividades.

Estes resultados demonstram, efetivamente, que no plano de estudos em vigor, há a preocupação de transmitir aos estudantes, conhecimentos relativos às cinco dimensões avaliativas supramencionadas e, que as educadoras no terreno ao desenvolverem as suas práticas focam-se mais nessas mesmas categorias. No entanto, perante estes efeitos colocam-se questões pertinentes: haverá de facto uma estreita relação entre estes resultados? As educadoras formadas há treze e catorze anos, atualmente focam o seu trabalho nas presentes dimensões porque o plano de estudos da época também destacava estas dimensões? Ou será que as exigências da prática fazem sobressair estas dimensões? Ou será ainda, que depois no terreno, as instituições delineiam um percurso em que as presentes dimensões têm de ser as mais consideradas?

De facto, como verificamos, anteriormente, as educadoras entrevistadas utilizam na prática muitas das dimensões avaliativas que se preconizam na Educação Pré-Escolar, dimensões essas, que estudaram durante o curso de formação inicial. No terreno, cada contexto educativo tem a sua forma muito própria de encarar os procedimentos da avaliação, mas quer

seja por iniciativa própria, ou por regra da instituição, as presentes dimensões são sempre trabalhadas.

Debruçando-nos sobre outro facto que conseguimos extrair das análises realizadas, verificamos, que as educadoras de infância que terminaram o seu curso de formação inicial no ano de dois mil e dois mil e um receberam uma formação superficial, no que concerne a toda a envolvência da problemática da avaliação. Assim, e mediante todas as dificuldades relatadas ao longo da nossa investigação, podemos afirmar, que quando a formação no curso de formação inicial é incompleta, desorganizada e vaga, concebe profissionais com lacunas específicas, necessitando de complementar, posteriormente, a sua formação, com o intuito de suprir essas dificuldades.

Curiosamente, e catorze anos depois, com o processo de Bolonha a vigorar e com os planos de estudo reformulados, quando os estudantes finalistas são questionados acerca da sua preparação para enfrentar os desafios da avaliação impostos no terreno, a problemática parece manter-se, pois e através da leitura do gráfico n.º 22, podemos averiguar, que pelo menos cinquenta por cento dos inquiridos não se sente preparado para ingressar no mercado de trabalho, contactar e resolver desafios relativos a dimensões avaliativas. Como motivos dessa impreparação relembramos, que trinta e oito por cento dos inquiridos apelam indiretamente à revisão do plano de estudos, uma vez que, consideram que a temática da avaliação deveria ser lecionada de forma mais aprofundada, auxiliando-os na necessidade evocada em conhecer mais instrumentos de avaliação. O facto da duração do estágio ser insuficiente, e referida por quarenta e oito por cento dos inquiridos, também é merecedora da nossa atenção, pois estes resultados traduzem, que a curta duração da prática pedagógica de estágio pode comprometer, efetivamente, aprendizagens significativas neste âmbito, possibilitando menos observações e dificultando a colocação em prática dos diversificados instrumentos de avaliação estudados.

Portanto, se já chegamos à conclusão que as atuais carências sentidas ao nível da avaliação por parte das educadoras entrevistadas provêm, maioritariamente, da insuficiente formação ao nível do curso de formação inicial e se, os estudantes finalistas consideram que não estão preparados para

responder aos desafios impostos pela avaliação, anos mais tarde esta situação poderá repetir-se de igual modo. Ou seja, daqui a um, três ou mesmo catorze anos, estes estudantes inquiridos poderão sentir igualmente necessidades de formação ao nível da avaliação, pelo que urge uma reformulação rápida dos conteúdos a abordar nos planos de estudo dos mestrados referidos e em causa nesta investigação.

C) Importância da avaliação

Esta categoria remete para a relevância da avaliação na prática educativa, quer para as educadoras entrevistadas, quer para as instituições onde lecionam. Relativamente aos estudantes inquiridos e uma vez que ainda não se encontram a trabalhar, consideraremos os seus locais de estágio para verificarmos a atual pertinência atribuída à avaliação.

Como referido, anteriormente, todas as educadoras entrevistadas, bem como as instituições onde trabalham, consideram a avaliação muito importante, por diversificados fatores, precedentemente, esclarecidos.

Concomitantemente, e como é possível averiguar-se através da leitura do gráfico n.º 24, setenta e sete por cento dos inquiridos afirma ter conseguido verificar a utilização de práticas avaliativas nos centros de estágio, o que de facto adianta uma posição também ela de relevância e pertinência.

Neste sentido, e ao realizarmos a leitura do gráfico n.º 25 que esclarece quais as práticas avaliativas utilizadas nos centros de estágio, podemos aferir através destas, que os motivos atribuídos pelas educadoras entrevistadas à pertinência da avaliação encontram-se satisfeitos nas inúmeras técnicas e instrumentos elencados pelos estudantes. Vejamos:

- Para a entrevistada E1, a avaliação é um instrumento de medida que permite saber onde estamos e para onde queremos ir. Nos centros de estágio encontramos, por exemplo, as escalas de avaliação dos docentes que satisfaz a presente condição.

- Para a entrevistada E2, a avaliação ajuda na realização da planificação e adequação da prática pedagógica, dinâmicas e estratégias de

aprendizagem ao grupo. Nos centros de estágio verificamos, por exemplo, a existência de avaliações semanais que satisfaz as presentes condições.

- Para a entrevistada E3 a avaliação auxilia na reflexão e permite ampliar níveis de qualidade do ambiente educativo, nomeadamente, ao nível da planificação. Nos centros de estágio averiguamos, por exemplo, a presença de registos de observação que satisfaz a presente condição.

Tabela n.º 11 - Técnicas e instrumentos de avaliação

Educadoras entrevistadas	Estudantes inquiridos
<p>As entrevistadas utilizam as seguintes técnicas e instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none">- Portfólio de crianças (instrumento mais focado);- COR;- Inquéritos e questionários;- Grelhas de registo;- Observação;- Abordagens narrativas;- Registos fotográficos/filmes;- Relatórios trimestrais.	<p>As técnicas e instrumentos de avaliação mais utilizados pelos inquiridos são:</p> <ul style="list-style-type: none">- Registos de observação (90);- Grelhas de avaliação (80);- Portfólio de crianças (40);- Reflexões (33);- Documentos do Ministério (24);- Avaliações (21);- Tabelas (20).

D) Técnicas e instrumentos de avaliação

Ao analisarmos a presente tabela importa realmente destacar as técnicas e os instrumentos de avaliação utilizados por ambos os intervenientes. Neste sentido, averiguamos, que o portfólio de crianças é reconhecido e utilizado tanto pelas entrevistadas como pelos inquiridos, assim como as grelhas de registo designadas pelos estudantes, como grelhas de avaliação e tabelas. A observação, técnica realçada pelas educadoras, aparece

mencionada pelos inquiridos quando estes destacam, e em maior número, os registos de observação. Paralelamente, as educadoras dão ênfase às abordagens narrativas (tipo de registo de observação), encontrando-se assim, em sintonia com os estudantes inquiridos.

As técnicas e os instrumentos de avaliação mencionados pelas entrevistadas são claros e concebíveis, no entanto, e relativamente aos referidos pelos estudantes, determinados evocam dúvidas, nomeadamente, os documentos do ministério e as avaliações, isto porque, os documentos do ministério preconizam sim orientações e as avaliações não são especificadas, pelo que não compreendemos, efetivamente, a que se referem os estudantes, ao referirem aqueles aspetos.

Ao lançarmos o nosso olhar sobre o presente cruzamento de dados, verificamos, novamente, que as técnicas e os instrumentos de avaliação existentes para desenvolver as diversificadas dimensões avaliativas, de uma forma geral, poderiam ser muito mais contemplados, por ambos os intervenientes.

Importa nesta fase retomar a questão número quatro do inquérito realizado aos estudantes finalistas e, que se prende com uma listagem de instrumentos de avaliação, que foi preenchida segundo aqueles que são do seu conhecimento. Depois da análise efetuada, não restam dúvidas de que o portfólio de crianças (42) continua a assumir uma posição de relevo, sendo conhecido pela maioria dos inquiridos. Portanto, o portfólio de crianças destaca-se como sendo um dos instrumentos mais conhecidos pelos inquiridos, mas também como um dos mais utilizados.

Relembramos ainda que outros instrumentos de avaliação foram indicados pelos inquiridos como sendo do seu conhecimento, nomeadamente, o COR, a EEC e a TARGET, mas consideramos a sua interpretação duvidosa, pois não são tão utilizados como dizem conhecer, pelo que se levantam sérias questões relacionadas com os conhecimentos efetivos dos mesmos.

Tabela n.º 12 - Atualização de conhecimentos

Educadoras entrevistadas	Estudantes inquiridos
Todas as entrevistadas comunicam a necessidade de atualização de conhecimentos ao nível das práticas avaliativas, não só pelo enriquecimento que daqui pode advir, como também pela clarificação de determinados conceitos/procedimentos que vigoram nas suas salas de atividades.	50% Dos inquiridos diz não se sentir preparado para enfrentar os desafios profissionais subjacentes à dimensão da avaliação.

E) Atualização de conhecimentos

Após a leitura da presente tabela visualizamos um panorama bastante próximo entre ambos os intervenientes. As educadoras, após treze e catorze anos de trabalho sentem, efetivamente, a necessidade de atualizar os seus conhecimentos, reconhecendo que os conteúdos que outrora adquiriam demonstram-se atualmente insuficientes, impossibilitando-as de atender a todas as dimensões presentes no processo avaliativo. No que concerne aos estudantes recém-formados, denotamos que pelo menos cinquenta por cento sente as mesmas necessidades/dificuldades, carecendo de mais formação ao nível apresentado.

3.8. Análise e leitura das FUC e planos de estudo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Antecedentemente, à análise e leitura das fichas das unidades curriculares e planos de estudo dos dois mestrados em questão, consideramos deveras pertinente explicar o porquê de não nos implicarmos também no processo de análise relativo ao grau académico anterior obtido pelos estudantes finalistas inquiridos - Licenciatura em Educação Básica -, que antecede o acesso aos mestrados na área da formação de professores.

Apesar de conscientes que a formação é contínua, a nossa posição baseou-se no facto desta licenciatura, apesar de promotora de competências, proporcionar uma formação abrangente, com um carácter genérico e não profissionalizante. Desta forma, passaremos então à análise dos aludidos documentos, que se estende, primeiramente, em identificar e conhecer quais e quantas unidades curriculares focam a dimensão avaliativa no plano de estudos de cada mestrado, depois compreende uma comparação entre esse número e o total de unidades curriculares que integram cada plano de estudos e, por fim, descreve de forma mais pormenorizada que conteúdos sobre a avaliação são afinal trabalhados. Para uma leitura mais rápida e perceptível, iremos inicialmente dispor os dados obtidos em tabelas. Por uma questão de manter o anonimato dos planos de estudo em análise, atribuímos ao nome das unidades curriculares uma sigla, formada pelas letras iniciais da sequência de palavras que compõem o nome de cada uma das unidades curriculares.

3.8.1. Mestrado em Educação Pré-Escolar

Tabela n.º 13 - Identificação e contagem das unidades curriculares que focam a dimensão avaliativa no Mestrado em Educação Pré-Escolar

Mestrado em Educação Pré-Escolar		
	1º Semestre	2º Semestre
	E. I	EE
	PI	E. II
		IE
		TECPE
Total	2	4

Tabela n.º 14 - Análise comparativa entre o total de unidades curriculares e o número de unidades curriculares que focam a dimensão avaliativa no Mestrado em Educação Pré-Escolar

Mestrado em Educação Pré-Escolar		
Semestres	Número UC que focam a dimensão avaliativa	Número total UC
1º Semestre	2	6
2º Semestre	4	5
Total	6	11

Após a visualização dos dados ilustrados nas tabelas n.º 13 e n.º 14, podemos averiguar que a dimensão avaliativa consta, de facto, em determinadas fichas das unidades curriculares, consagrada nos dois semestres do plano de estudos. Este, conta, num total, com onze unidades curriculares,

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da perceção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

em que seis focam a dimensão em estudo. Contudo, e com o intuito de averiguarmos se esta avaliação está ou não relacionada com a nossa investigação, iremos agora debruçarmo-nos de forma mais pormenorizada sobre os conteúdos trabalhados em cada uma das unidades curriculares, considerando, paralelamente, os objetivos de aprendizagem preconizados em cada uma delas.

Tabela n.º 15 - Identificação das unidades curriculares que focam a dimensão avaliativa relacionada com a investigação em curso no Mestrado em Educação Pré-Escolar

UC Objetivos de aprendizagem	E. I	PI	E. II
Utilizar e desenvolver técnicas e instrumentos de observação, registo, documentação e avaliação das atividades, dos contextos e dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.	✓		✓
Planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa.	✓		✓
Estabelecer uma relação entre observar, planificar, agir e avaliar.	✓	✓	✓
Compreender a avaliação do contexto educativo como instrumento de conhecimento da criança e regulação da prática do educador.		✓	

Tabela n.º 16 - Identificação das unidades curriculares que focam a dimensão avaliativa não relacionada com a investigação em curso no Mestrado em Educação Pré-Escolar

UC Objetivos de aprendizagem	EE	IE	TECPE
Dominar as técnicas e os instrumentos que lhe permitam a avaliação em alunos com problemas a diversificados níveis.	✓		
Questionar/levantar hipóteses/ pesquisa/reflexão/avaliação.		✓	
Avaliar Recursos Educativos Digitais.			✓

Portanto, após a visualização atenta das tabelas n.º 15 e n.º 16 podemos verificar que três unidades curriculares focam a dimensão avaliativa considerada de interesse para a nossa investigação, e que as restantes três unidades curriculares ostentam conteúdos não relacionados com o nosso objeto de estudo. Neste sentido, e lembrando os dados expostos na tabela n.º 14, encontramos que são onze as unidades curriculares que constituem o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, e que destas onze, seis focam a dimensão avaliativa. Mas, após esta última análise mais profunda, averiguamos que somente três unidades curriculares – E. I, PI e E. II, se encontram intimamente relacionadas com questões relativas às técnicas e instrumentos de avaliação das atividades, contextos e processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e à avaliação da prática pedagógica.

Importa mencionar, e considerando os conteúdos acima expostos, que existe de facto, uma convergência entre estes e as dimensões da avaliação

que os inquiridos mencionaram contactar ao longo do curso (questão número dois do inquérito por questionário). Assim, e relembrando a leitura e consequente análise efetuada ao gráfico n.º 1 - contacto com dimensões avaliativas - averiguamos que avaliação das atividades (38), das aprendizagens das crianças (36), do desenvolvimento das crianças (35), da organização do espaço educativo (35) e da prática pedagógica (29) são algumas das mais contempladas, estabelecendo-se assim uma estreita relação com os objetivos de aprendizagem traçados nas unidades curriculares analisadas.

De facto, elencam-se conteúdos de extrema importância mas, para além de muito generalistas, são pouquíssimos os objetivos de aprendizagem disponibilizados, canalizando a dimensão avaliativa para um campo muito redutor. Apercebemo-nos que o momento dos estágios compreende um período para colocar em prática diversificadas questões relativas à avaliação, mas afinal, em que unidades curriculares apreendem e cimentam os alunos esses conhecimentos que aplicam depois no estágio? Colocamos a presente interrogação pois, para além dos dois estágios resta apenas a unidade curricular denominada PI, que incide sobre a relação entre observar, planificar, agir e avaliar e a avaliação do contexto educativo como instrumento de conhecimento da criança e regulação da prática do educador. O facto da unidade curricular de PI estar programada para ser lecionada no primeiro semestre parece revelar-se num fundamento positivo pois antecipará a desenvoltura de conhecimentos que poderão ser úteis aquando a entrada no E. II, que acontece no segundo semestre.

Onde há afinal espaço, por exemplo, para conhecer de uma forma mais teórica diversificados instrumentos de avaliação? E onde cabe toda a teoria relacionada com a avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças? E dos contextos? E das atividades? E das interações? E da qualidade? Etc. Uma possível resposta para estas questões prende-se com a dinâmica expositiva, de explanação de conhecimentos e/ou de discussão sobre situações, que podem ser desenvolvidas nos seminários temáticos a realizar durante o período dos dois estágios.

3.8.2. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Tabela n.º 17 - Identificação e contagem das unidades curriculares que focam a dimensão avaliativa no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB			
	1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre
	ICE	E. I - EPE	EIPD
	NEM	MIE - EI e 1º CEB	E. II - 1º CEB
	TC - EPE e 1º CEB	PA	
Total	3	3	2

Tabela n.º 18 - Análise comparativa entre o total de unidades curriculares e o número de unidades curriculares que focam a dimensão avaliativa no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB		
Semestres	Número UC que focam a dimensão avaliativa	Número total UC
1º Semestre	3	8
2º Semestre	3	4
3º Semestre	2	4
Total	8	16

Após a visualização dos dados ilustrados nas tabelas n.º 17 e n.º 18, podemos averiguar que a dimensão avaliativa consta, de facto, em

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da perceção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

determinadas fichas das unidades curriculares, consagradas nos três semestres do plano de estudos. Este, conta, num total, com dezasseis unidades curriculares, em que oito focam a dimensão em estudo. Contudo, e com o intuito de averiguarmos se esta avaliação está ou não relacionada com a nossa investigação, iremos agora debruçarmo-nos de forma mais pormenorizada sobre os conteúdos trabalhados em cada uma das unidades curriculares, considerando paralelamente, os objetivos de aprendizagem preconizados em cada uma delas.

Tabela n.º 19 - Identificação das unidades curriculares que focam a dimensão avaliativa relacionada com a investigação em curso no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da perceção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

UC Objetivos de aprendizagem	E. I - EPE	MIE - EI e 1º CEB	PA
Utilizar e desenvolver técnicas e instrumentos de observação, registo, documentação e avaliação das atividades, dos contextos e dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.	✓	✓	
Planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa.	✓		
Avaliar e refletir sobre a intervenção e os seus efeitos de modo a adequá-la.	✓	✓	✓
Compreender a importância dos processos de observação, planificação e avaliação para a intervenção educativa.		✓	✓
Participar na construção, desenvolvimento e avaliação do Projeto Educativo da escola e dos respetivos projetos.			✓
Compreender o conceito de “avaliação”.			✓ *3
Participar ativamente nos processos de avaliação organizacionais.			✓ *4
Compreender o processo da avaliação			✓

³ Os conteúdos aqui focados encontram-se mais direcionados para o 1º CEB, destacando as finalidades (prestação de contas, disseminação, etc.) e os referentes da avaliação (criterial, normativa e ipsativa), bem como o perfil de competências do avaliador.

⁴ Os conteúdos aqui focados encontram-se mais direcionados para os modelos de avaliação de escolas (CAF e EFQM) e os pressupostos da avaliação externa e interna, não sendo a aproximação ao nosso objeto de estudo tão efetiva.

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da percepção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

de desempenho enquanto mecanismos de apoio à formação e desenvolvimento pessoal.			
Avaliar as aprendizagens: avaliar para quê? Avaliar o quê? Quem avalia? Como se avalia?			✓ *5

⁵ Os conteúdos aqui evidenciados focalizam-se mais para o 1º CEB, estudando-se a avaliação formadora/autêntica, a avaliação dos contextos, tarefas, objetivos, competências, etc., a importância da autorregulação das aprendizagens dos alunos, etc. e a seleção/adequação/conceção de instrumentos de avaliação de cariz mais construtivista.

Tabela n.º 20 - Identificação das unidades curriculares que focam a dimensão avaliativa não relacionada com a investigação em curso no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB

UC Objetivos de aprendizagem	ICE	NEM	TC - EPE e 1º CEB	EIPD	E. II - 1º CEB
Questionar/levantar hipóteses/ pesquisa/reflexão/avaliação.	✓				
Construir instrumentos de avaliação dos processos da aprendizagem de forma a poder refletir as opções que fez na construção das unidades didáticas.		✓			
Avaliar Recursos Educativos Digitais.			✓		
Explicar a importância e conhecer diferentes modelos de observação e avaliação de populações escolares específicas.				✓	
Dominar as técnicas e os instrumentos permitem a identificação, caracterização, avaliação, planificação e intervenção em alunos com diversificados problemas.				✓	
Utilizar técnicas e instrumentos de observação, registo, documentação e avaliação do processo de ensino/aprendizagem.					✓

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da perceção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

Planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa.					✓
--	--	--	--	--	---

Portanto, após a visualização atenta das tabelas n.º 19 e n.º 20 podemos verificar que três unidades curriculares focam a dimensão avaliativa considerada de interesse para a nossa investigação e, que as restantes cinco unidades curriculares ostentam conteúdos não relacionados com o nosso objeto de estudo. Importa contudo realçar, que a unidade curricular – PA, apesar de categorizada como uma unidade que está relacionada com o nosso objeto de estudo, debruça-se significativamente mais no ensino no primeiro ciclo, o que a afasta, de certa forma do pretendido.

Neste sentido, e relembando os dados expostos na tabela n.º 18, encontramos que são dezasseis as unidades curriculares que constituem o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, e, que destas dezasseis, metade focam a dimensão avaliativa. Mas, após esta última análise mais profunda, averiguamos que somente três unidades curriculares – E. I - EPE, MIE - EI e 1º CEB, e PA (como referido anteriormente, nesta última apenas determinados objetivos de aprendizagem são direcionados para a Educação Pré-Escolar), se encontram intimamente relacionadas com questões relativas às técnicas e instrumentos de avaliação das atividades, contextos e processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, à avaliação da intervenção educativa, à importância do processo da avaliação para a intervenção educativa, à avaliação dos projetos da escola e ao processo de avaliação de desempenho.

Importa mencionar nesta altura, e considerando os conteúdos acima expostos, que existe de facto, uma convergência entre estes e as dimensões da avaliação que os inquiridos mencionaram contactar ao longo do curso (questão número dois do inquérito por questionário). Neste sentido, e relembando a leitura e conseqüente análise efetuada ao gráfico n.º 1 - contacto com dimensões avaliativas - averiguamos que avaliação das atividades (38), das aprendizagens das crianças (36), do desenvolvimento das crianças (35) e da organização do espaço educativo (35) são algumas das mais contempladas, estabelecendo-se assim uma relação com os objetivos de aprendizagem traçados nas unidades curriculares analisadas. Podemos ainda acrescentar e encarando a avaliação da intervenção educativa e de

desempenho como a avaliação da prática pedagógica (29) como outro ponto de similitude a expor, patenteado no mesmo gráfico.

De facto, e à semelhança do Mestrado em Educação Pré-Escolar, elencam-se aqui, conteúdos de extrema importância mas, os objetivos de aprendizagem disponibilizados continuam a conduzir a dimensão avaliativa para um campo muito redutor e pouco específico, descurando teorias fulcrais para a implementação de práticas posteriores. Contudo, importa incluir nesta fase a hipótese destes conteúdos terem sido complementados pelos seminários, através de uma dinâmica expositiva, de explanação de conhecimentos e/ou de discussão sobre situações, que podem ser desenvolvidas durante o período dos dois estágios. Nestes seminários, as temáticas ajudam a contextualizar e a consolidar a experiência prática.

Importa ainda salientar, que este mestrado acrescenta de facto saberes relacionados com o 1º CEB, e quando comparado com o Mestrado em Educação Pré-Escolar, aparenta também abranger uma maior capacidade de conteúdos, nesta área de formação.

Para terminar esta análise, e partindo do princípio que os primeiros ciclos de formação devem assegurar a aquisição de competências necessárias ao exercício da atividade, e mediante toda a descrição explanada, urge uma reformulação e adequação da sua estrutura curricular, pois parece haver, de facto, uma privação de diversificados conteúdos ao nível avaliativo, que apenas são elucidados superficialmente, ou então, nem sequer aparecem referenciados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a presente investigação, e segundo Sanches (2003), verificamos que a qualidade em Educação Pré-Escolar depende de diversificados fatores, entre eles, o processo de avaliação. Neste sentido, e como última pretensão deste trabalho, ampliar a qualidade da Educação Pré-Escolar, passa inevitavelmente por uma maior e melhor assimilação dos processos relacionados com a dimensão avaliativa.

Retomando a nossa pergunta de partida “Será que a avaliação em EPE é devidamente desenvolvida na prática profissional dos educadores de infância e nos cursos de formação inicial de educadores de infância?”, e com o intuito de refletirmos sobre o modo como a nossa investigação lhe deu resposta, iremos agora analisar de uma forma mais aprofundada, cada um dos objetivos definidos inicialmente para o presente trabalho.

Neste sentido, o primeiro objetivo traçado pretendia **compreender como é que a avaliação na EPE é posta em prática em contexto de jardim-de-infância por educadores de infância, em estudo**, pelo que para tal, procedemos à realização e posterior análise de entrevistas semiestruturadas. Concomitantemente, e uma vez que o segundo objetivo preconizado na nossa investigação abrangia **compreender se os educadores de infância, do estudo, consideram que possuem carências de formação ao nível da avaliação em EPE**, aproveitamos também a realização de entrevistas para conhecer como se desenvolveu a formação inicial destes profissionais, ao nível da dimensão avaliativa, averiguando-se que competências, conteúdos, saberes, e lacunas trazem consigo.

Portanto, e considerado o referido, extraímos das análises às três entrevistadas, que as educadoras em estudo são detentoras de uma Licenciatura em Educação de Infância pré-bolonha, contando todas estas profissionais com mais de uma década de tempo de serviço. Durante o seu curso de formação inicial, todas as educadoras receberam formação sobre a dimensão avaliativa na Educação Pré-Escolar, em várias disciplinas do plano de estudos em vigor, na altura. Contudo, há a referência à avaliação como um

tema que deveria ter sido mais aprofundado durante a formação inicial, atribuindo-se-lhes características como insuficiente, pouco pertinente e desorganizado.

Notoriamente, e ainda segundo as entrevistadas, é possível averiguar que existe uma certa confusão acerca dos aspetos que incorporam ou não a dimensão avaliativa, coexistindo dificuldades na elaboração de registos, pelo que os procedimentos avaliativos acontecem inúmeras vezes de forma intuitiva e mental, ou seja, sem registo escrito. Neste caso, e como indagamos, anteriormente, tal como na opinião de Silva (2012), acontece uma avaliação assistemática, tendendo-se a representar como avaliação, a observação informal que fazem das crianças no quotidiano.

Estas educadoras referem ter recebido uma formação inicial mais preocupada em nomear metodologias e instrumentos de avaliação, do que realmente estudá-los em profundidade, possibilitando dessa forma, uma adequação desses conceitos/procedimentos à prática pedagógica e uma correspondência entre modelos curriculares para a educação de infância e seus instrumentos de avaliação. De imediato surge um desajustamento entre aquilo que foi facultado nas aulas e treinado na formação inicial e as práticas profissionais observáveis, originando ideias soltas e pouco sustentadas.

As educadoras demonstram conhecer determinadas dimensões que se devem avaliar (teoricamente) e, na prática concretizam o processo avaliativo através da utilização de técnicas de recolha de informação, nomeadamente, a observação direta, os inquéritos, a avaliação com as crianças/reuniões, e do uso de instrumentos de avaliação, especificamente, o COR, os relatórios descritivos, os portfólios de crianças e os registos fotográficos/filmes. Recuperamos aqui uma das carências de formação reveladas pelas entrevistadas, no que se refere ao conhecimento efetivo dos instrumentos de avaliação, uma vez que existe uma panóplia muito diversificada, que atinge as diferentes dimensões avaliativas, e apenas uma minoria foi destacada.

Existe ainda a alusão à avaliação como um conceito que durante muito tempo não foi relevado e sobre a evolução que a mesma sofreu ao longo dos anos, pelo que inferimos que os conhecimentos adquiridos na época,

hodiernamente, já não são suficientes e/ou adequados, evocando-se uma atualização de saberes. Efetivamente, as três educadoras mencionam a necessidade de atualização de conhecimentos ao nível das práticas avaliativas, enriquecendo e clarificando determinados conceitos/procedimentos que vigoram nas suas salas de atividades.

Contudo, denota-se até à data um fraco *upgrade* na área em estudo (leituras e formação ao nível portfólios de crianças), apesar de existir referência à importância da formação contínua. As educadoras referenciam, de facto, a necessidade de uma formação que não se limite a fornecer informações teorizadas, mas que demonstre a sua aplicabilidade, considerando os diversificados modelos curriculares preconizados nas diferentes realidades educativas, pelo que a realização de uma formação, essencialmente, prática com conteúdos mais atuais e adaptados à realidade pedagógica seria de todo pertinente.

Este diminuto investimento, ao nível da formação contínua, é apresentado pelas educadoras que ostentam como causas para a estagnação na procura de novas e mais atuais formas de realizar a avaliação, a desvalorização do trabalho por parte dos encarregados de educação, o elevado número de horas letivas (contato direto com o grupo de crianças), a desmotivação, a sobrecarga de trabalho, as dinâmicas e rotinas instituídas, a ausência de horas não letivas para preparar e organizar trabalhos, planificar, registar, refletir e avaliar, a falta de tempo e o desconhecimento da articulação da parte teórica com a parte prática.

Curiosamente, pudemos aferir que as educadoras em estudo têm consciência da importância e implicações da avaliação em contexto de jardim-de-infância, atribuindo-lhe motivos diversificados (instrumento de medida, apoio na elaboração da planificação, na adequação da prática pedagógica, etc.), porém esta é utilizada de modo insuficiente devido à escassa e desorganizada formação que tiveram sobre estes conteúdos na sua formação inicial e à reduzida oferta/procura de formação contínua sobre a mesma temática.

Concomitantemente, e para organizarmos o nosso pensamento, através dos depoimentos que as educadoras nos cederam é possível avançarmos que

também o método de ensino-aprendizagem administrado durante o seu curso de formação inicial teve influência nas atuais necessidades sentidas, pelo que evocamos a necessidade de reequacionar quer os planos de estudo, quer o método de ensino-aprendizagem, pois verificamos dificuldades ao nível do *transfer* das aprendizagens adquiridas na formação para os contextos de trabalho.

Debruçar-nos-emos agora, sobre o terceiro e quarto objetivos definidos para a nossa investigação, pelo que é determinante lembrar, que as educadoras suprarreferidas e que foram sujeitas à entrevista, terminaram o seu curso de formação inicial nos anos dois mil e dois mil e um. Repescamos este facto neste momento, pois os dois objetivos que iremos agora apresentar consideram alunos finalistas do ano letivo 2013/2014, bem como os seus planos de estudo referentes. Ou seja, numa linha temporal, os cursos de formação inicial a que as educadoras entrevistadas foram sujeitas, encontram-se separadas destes alunos por um período de treze anos e catorze. Houve de facto, reformulações ao nível da formação inicial, instaurando-se o processo de Bolonha, e é neste sentido que introduzimos de imediato os dois últimos objetivos delineados.

Então, o terceiro objetivo apresentava como enfoque, **conhecer o espaço destinando à avaliação em EPE, através da análise das FUC que tratam desse conteúdo, num plano de estudos de um curso de formação de educadores de infância** e o quarto e último objetivo **premia entender qual a perceção de estudantes finalistas, em estudo, sobre se os conhecimentos disponibilizados durante a sua formação inicial foram suficientes, adequados e úteis para enfrentar os desafios profissionais relativos à avaliação em EPE.**

Estudando a organização dos planos curriculares de uma Escola Superior de Educação, frequentada pelos inquiridos, através da análise documental das fichas das unidades curriculares, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, considerados de interesse para a nossa investigação, atestamos a necessidade de uma reformulação e adequação da sua estrutura

curricular, pois parece haver, de facto, uma privação de diversificados conteúdos ao nível avaliativo, que apenas são elucidados superficialmente, ou então, nem sequer aparecem referenciados.

Paralelamente, e partindo do pressuposto que os primeiros ciclos de formação devem assegurar a aquisição de competências necessárias ao exercício da atividade, atestamos mediante toda a análise efetuada, que o Mestrado em Educação Pré-Escolar integra no seu plano de estudos onze unidades curriculares, mas efetivamente são apenas três – E. I, PI e E. II, as unidades curriculares que incidem em questões relativas às técnicas e instrumentos de avaliação das atividades, contextos e processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, à avaliação da prática pedagógica e do contexto educativo. Como vimos, abordam-se conteúdos importantíssimos mas, para além de muito generalistas, são pouquíssimos os objetivos de aprendizagem disponibilizados, canalizando a dimensão avaliativa para um campo muito redutor.

Relativamente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, a realidade analisada não é muito diferente do mestrado exposto anteriormente. Este grau contabiliza no seu plano de estudos dezasseis unidades curriculares mas também apenas três unidades curriculares – E. I - EPE, MIE - EI e 1º CEB e PA (nesta última, parte dos objetivos de aprendizagem são direcionados para a Educação Pré-Escolar, os outros encontram-se voltados para o 1º CEB), se encontram intimamente relacionadas com questões relativas às técnicas e instrumentos de avaliação das atividades, contextos e processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, à avaliação da intervenção educativa, à importância do processo da avaliação para a intervenção educativa, à avaliação dos projetos da escola e ao processo de avaliação de desempenho. Como podemos constatar, e à semelhança do Mestrado em Educação Pré-Escolar, elencam-se aqui, conteúdos de extrema importância, mas os objetivos de aprendizagem disponibilizados continuam a conduzir a dimensão avaliativa para um campo muito redutor e pouco específico, descurando teorias fulcrais para a implementação de práticas posteriores. Importa referir, que este mestrado acrescenta de facto saberes

relacionados com o 1º CEB, e quando comparado com o Mestrado em Educação Pré-Escolar, aparenta também abranger uma maior capacidade de conteúdos, nesta área de formação.

Em ambos os mestrados, não verificamos de facto, objetivos de aprendizagem que evidenciassem conteúdos relacionados com a dimensão avaliativa de uma forma teórica aprofundada, contemplando-se apenas os seminários temáticos (a realizar durante o período dos estágios) que possibilitam um espaço para uma dinâmica expositiva, de explanação de conhecimentos e/ou de discussão sobre situações, e que poderá acrescentar alguma informação sobre a avaliação.

Como podemos averiguar, catorze anos depois, a problemática persiste. Implementou-se o processo de Bolonha, adequaram-se os planos curriculares, mas e tal como sucedida na antiga Licenciatura em Educação de Infância, a dimensão da avaliação continua a ser lecionada com alguma superficialidade e um desenvolvimento relativo.

Contudo, para compreendermos de facto, que conhecimentos transportam estes estudantes, futuros educadores de infância, para a prática pedagógica e ainda verificarmos se os mesmos foram suficientes, adequados e úteis, realizamos inquéritos aos alunos finalistas de ambos os mestrados e, posteriormente, procedemos à sua análise.

Então, mais de metade dos inquiridos considera que os conteúdos estudados sobre a avaliação foram adequados e úteis durante o estágio profissionalizante. Contudo, e curiosamente, quando confrontados sobre a sua preparação para enfrentar os desafios profissionais subjacentes à dimensão avaliativa, cinquenta por cento dos alunos finalistas menciona não se sentir preparado. Ou seja, através desta análise, podemos interpretar que estes alunos sentem necessidades/dificuldades, carecendo de mais formação ao nível da avaliação, o que pressupõe de imediato, que apesar de se verificar uma adequabilidade e pertinência nos conhecimentos transmitidos, estes mostram-se insuficientes, gerando inseguranças relativas ao futuro.

Estes alunos conseguem ainda atribuir causas para esta impreparação, destacando indiretamente, uma revisão do plano de estudos e uma duração de

estágio insuficiente. Portanto, se, anteriormente, já chegamos à conclusão que as atuais carências diagnosticadas pelas educadoras entrevistadas advêm, maioritariamente, da insuficiente formação ao nível do curso de formação inicial, e uma vez que os estudantes inquiridos, catorze anos depois, atestam a mesma situação, daqui por um ou dez anos, estes futuros educadores de infância, se não apostarem numa formação contínua, poderão encontrar-se numa posição similar às educadoras entrevistadas.

Portanto, e depois de todas estas análises, podemos aferir que possivelmente, de facto, não são apenas os educadores de infância que não valorizam devidamente a avaliação em contexto de jardim-de-infância (apesar de a considerarem muito importante, mas devido às lacunas que apresentam, encontram-se incapacitados de melhorar), mas também, as escolas de formação que continuam a não munir os seus estudantes com os conhecimentos necessários e de uma forma clara e estruturada, sobre a avaliação.

Importa salientar, que nesta investigação, contactamos com uma pequena amostra de sujeitos, o que de facto, representa uma limitação do presente estudo, por isso não se pretende generalizar os resultados obtidos. No entanto, constatamos que se a problemática identificada persiste, há pelo menos catorze anos, implicitamente existem inúmeros educadores na mesma situação, com as mesmas lacunas e dificuldades.

Neste sentido, e como investigações futuras, a edificação de uma formação inserida numa perspectiva de formação contínua, que possibilitasse a oportunidade de partilha de experiências e produção de saberes reflexivos sobre a dimensão avaliativa, mostra-se deveras pertinente, na medida, em que poderia presentear os educadores, auxiliando-os na ampliação de conhecimentos na área em questão. Esta formação poderá ser de facto, uma mais-valia, também porque, e como demonstram alguns estudos (Carvalho, 2007; Pinheiro, 2009; Gonçalves, 2008; Leal, 2011), anteriormente, nomeados por Portugal (2012), não existe particamente formação específica na área da avaliação, ao nível da formação contínua.

Para finalizar, acreditamos que a realização desta investigação poderá estabelecer-se como um contributo para a reflexão e transformação dos planos de estudo das escolas de formação em educação, e conseqüentemente, para os educadores de hoje, e para os educadores de amanhã, constituindo-se ainda, como um momento de desenvolvimento pessoal e profissional, que certamente influenciará toda a nossa intervenção pedagógica e supervisiva futura.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. Prefácio. In SÁ-CHAVES, I. (Org.) (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, J. Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional. In CANÁRIO, R. (Org.) (2003). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- ALARCÃO, I. e ROLDÃO, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- ALBARELLO, L. DIGNEFFE, F., HIERNAUX, J., MAROY, C., RUQUOY, D. SAINT-GEORGES, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- BARDIN, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BELL, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação*. Viseu: Editora Gradiva.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BUCKLEY, R., CAPLE, J. (1998). *Formação Individual e Coaching*. Lisboa: Monitor - Projectos e Edições, Lda.
- CANÁRIO, R. (1999). *A escola: o lugar onde os professores aprendem. In Supervisão na formação - contributos inovadores. Atas do 1º Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro.
- CARDONA, M. (2007). *A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio*. Cadernos de Educação de Infância, n.º 81, pp. 10-15. Santarém: ESEIPS.
- CARDONA, M., GUIMARÃES, C. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.
- CARMO, H. e FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CAVALCANTI, J. (2006). *A criatividade no processo de humanização. Saber e Educar*, n.º 11, pp. 89-98. Porto: ESEPF.

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da percepção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

- COUTINHO, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- COSTA, J., MELO, A. (1998). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- CRAVEIRO, C. (2007). *Formação em Contexto, Um estudo de Caso no Âmbito da Pedagogia da Infância*. (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- CRAVEIRO, C. e FERREIRA, I. (2007). *A Educação Pré-Escolar face aos desafios da sociedade do futuro*. Cadernos de estudo, n.º 6, pp. 15-21. Porto: ESEPF.
- CRÓ, M. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores – estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.
- DENZIN, K., LINCOLN, Y. e colaboradores (2003). *O Planeamento da Pesquisa Qualitativa. Teorias e Abordagens*. Santana. Artmed.
- FORMOSINHO, J., MACHADO, J., MESQUITA, E. (2014). *Luzes e sombras na formação contínua*. Ramada: Edições Pedagogo.
- GHIGLIONE, R. e MATALON, B. (1995). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GONÇALVES, D. (2006). *Da inquietude ao conhecimento*. Saber e Educar, n.º 11, pp. 101-109. Porto: ESEPF.
- GONÇALVES, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância – das concepções às práticas*. Editorial Novembro.
- GONÇALVES, D. (2010). *Complexidade e Identidade Docente: A Supervisão Pedagógica e o (E)Portfolio Reflexivo como Estratégia(s) de Formação nas Práticas Educativas do Futuro Professor*. (Tese de Doutoramento). Ourense: Universidade de Vigo.
- HALL, S. (s/d). *Identidade Cultural*. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina (Coleção Memo. Ensaio Ficção).
- LESSARD-HÉBERT, M. GOYETTE, G. e BOUTIN, G. (1990). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Epistemologia e Sociedade.
- HERDEIRO, R. e SILVA, A. (2008). *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. In ANAIS (Atas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teoria, Métodos. 2, 3 e 4 de Setembro de 2008. Brasil:

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da percepção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Grupo de trabalho 11 – Currículo e Formação Docente. ISBN: 978-85-87103-39-0.

- KETELE, J.M. e ROEGIERS, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados - Fundamentos dos Métodos de Observação, de Questionário, de Entrevistas e de Estudos de Documentos*. Lisboa: Epistemologia e Sociedade.
- LOPES, J. (2010). *Supervisão e Avaliação da Formação, Metodologias para a avaliação de competências no processo formativo*. (Tese de Doutoramento). Salamanca: Universidade de Salamanca.
- LUDOVICO, O. e GONÇALVES, J. *O papel do supervisor no desenvolvimento profissional dos futuros educadores de infância: contributos de um estudo com educadoras cooperantes*. In PAULA PEQUITO e ANA PINHEIRO (Org.) (2007). *Quem Aprende Mais? Reflexões sobre Educação de Infância - CIANEI 2º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância – 15, 16 e 17 novembro 2007* (pp. 267-278). Porto: Gailivro.
- MAIA, M. *Perspectivas e Práticas de Avaliação na Educação Pré-Escolar: o público e o particular*. In PAULA PEQUITO e ANA PINHEIRO (Org.) (2007). *Quem Aprende Mais? Reflexões sobre Educação de Infância - CIANEI 2º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância – 15, 16 e 17 novembro 2007* (pp. 535-546). Porto: Gailivro.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. (2012). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Direção Regional de Educação. Consultado em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/index.html> no dia 17-02-16 às 03:06.
- MOREIRA, M. (1996). *Não olhar por olhar... para uma formação reflexiva do professor-estagiário pela investigação-acção*. Universidade do Minho.
- NÓVOA, A. (2006). *Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa*. *Saber e Educar*, n.º 11, Porto: ESEPF.
- OLIVEIRA, L. *A acção-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua*. In SÁ-

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da percepção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

- CHAVES, I. (Org.) (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA, M. (2011). *Estudo sobre avaliação em contexto de Jardim-de-Infância: um contributo para a Supervisão Pedagógica*. (Tese de Mestrado). Porto: ESEPF.
- OLIVEIRA, M. e CUNHA, M. (2007). *Infância e Desenvolvimento*. Cadernos de estudo, n.º 6, pp. 31-41. Porto: ESEPF.
- OLIVEIRA, M. e SILVA B. (2013). *Ilustração: um diálogo entre Arte e educação*. Atas do XII Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogia. Braga: Universidade Minho - CIED. pp. 1002-1020. ISBN: 978-989-8525-22-2.
- PARDAL, L. e LOPES, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- PARENTE, M. (2002). *Avaliação na Educação Pré-Escolar – Um Percorso de Transformações*. Cadernos Pedagógicos. pp. 21-22. Universidade do Minho.
- PORTUGAL, G. Perspectivas Futuras na Formação de Educadores de Infância. In SÁ-CHAVES, I. (Org.) (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- PORTUGAL, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- PORTUGAL, G. *Avaliação e desenvolvimento do currículo em Educação Pré-Escolar*. In PAULA PEQUITO e ANA PINHEIRO (Org.) (2007). *Quem Aprende Mais? Reflexões sobre Educação de Infância - CIANEI 2º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância – 15, 16 e 17 novembro 2007* (pp. 425-434). Porto: Gailivro.
- PORTUGAL, G., LAEVERS, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Edições Gradiva.
- SANCHES, M. (2003). *A Avaliação na Educação Pré-Escolar: alguns dilemas e perspectivas*. EduSer, pp. 111-124. Bragança: ESEIPB.
- SILVA, A. PINTO, J. (orgs.) (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, B. e CRAVEIRO, C. (2014). *O Portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a*

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da percepção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

sua prática. Revista Zero-a-seis. nº 29. pp. 33-53. jan./ jun. ISSN 1980 - 4512 Florianópolis, Brasil. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis>.

SOUSA, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

TUCKMAN, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VIEIRA, F. (2005). *Pontes (In)visíveis entre Teoria e Prática na Formação de Professores*. In Currículo sem Fronteiras, n.º 1, pp. 116-138.

VIEIRA, F. (2009). *Para uma visão transformadora da Supervisão Pedagógica*. Consultado em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf> no dia 17-01-2016 às 12:51.

ZABALZA, M. (1996). *Qualidade em Educação Infantil*. Madrid: Artmed.

Referências legislativas consultadas

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, que aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, que define o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário consultado em <https://dre.tretas.org/dre/37953/> no dia 16-02-2016 às 23:17.

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, que aprova o estatuto da carreira dos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário consultado em http://www.explicatorium.com/legislacao/documents/professores/decreto_lei_139_A_1990_28_Abril.pdf no dia 16-02-2016 às 23:34.

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro que aprova o regime jurídico da formação de professores consultado em <http://cefaeb.no.sapo.pt/legal/RJFCP.pdf> no dia 17-02-2016 às 00:10.

Decreto-Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro, Lei-quadro da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto - Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância.

Estudo sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar a partir da perceção de educadores de infância e estudantes de mestrados profissionalizantes

Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular “Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar” de 10/10/2007 (Circular n.º 17/DSDC/DÉPEB/2007).

Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular “Avaliação na Educação Pré-escolar” de 11/04/2011 (circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011).

Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da Educação Pré-Escolar consultado em <http://www.dge.mec.pt/procedimentos-e-praticas-organizativas-e-pedagogicas-na-avaliacao-da-educacao-pre-escolar> no dia 17-01-2016 às 16:08.