



Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Maria Helena Nunes Joaquim

A Avaliação das Aprendizagens na Educação Pré-Escolar

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

Orientadora: Professora Doutora Ana Rita Faria

Almada, 04 de abril de 2023

Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Maria Helena Nunes Joaquim

A Avaliação das Aprendizagens na Educação Pré-Escolar

Apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ciclo de estudos), ao abrigo do Despacho n.º 1105/2010 (Diário da República, 2.ª série- n.º 10 - 15 de janeiro de 2010).

Orientadora: Professora Doutora Ana Rita Faria

Almada, 04 de abril de 2023

“Ou a nossa escola é, por aspiração, por esforço, uma construção permanentemente ética e democrática, ou não teremos nunca uma democracia. É este o caminho que perseguimos: caminho duro, per-turbante para muitos. Por isso muitos desistem, porque não querem ter tanto trabalho com uma profissão que é tão dura, tão violenta. Para nós, ética, pedagogia e democracia são exatamente a mesma coisa. Daí esta exigência que nos impomos.”

(Sérgio Niza, 2012, p.17)

Dedicatória

Ao meu pai,

O Homem da minha vida, que sempre esteve ao meu lado e que sempre me apoiou na vida terrena. Agradeço por uma vida inteira de amor. Será sempre o grande orgulho da minha vida!

À minha mãe,

A Mulher da minha vida, uma força da natureza!

Ao meu filho,

Um anjo que Deus me deu, a maior força para conseguir seguir em frente e não olhar para trás!

Agradecimentos

Ao longo deste percurso acadêmico encontrei diversos desafios e todos estes foram uma verdadeira aprendizagem, no entanto, o culminar deste trajeto foi a maior adversidade que encontrei nesta caminhada. No entanto, sinto que alcancei mais uma etapa da minha vida.

Em primeiro lugar começo por agradecer a Deus e aos seus Arcanjos, especialmente ao Arcanjo Miguel, por toda a força e iluminação na minha vida acadêmica, pois sem a sua ajuda, tudo teria sido muito complicado.

Agradeço à minha orientadora, a Professora Ana Rita Faria, por toda a disponibilidade, crescimento pessoal e rigor científico que demonstrou na sua orientação.

Grata às minhas orientadoras de Estágio, a professora Dídya Lourenço que me acompanhou no 1.º Ciclo e a professora Ana Bahia que me orientou na Educação Pré-Escolar. Ambas apresentaram rigor profissional, empenho e apoio.

Agradeço também aos professores da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada por todas as aprendizagens que me proporcionaram.

À professora cooperante por todo o carinho com que me recebeu e por todo o auxílio que me proporcionou, assim como pela partilha de materiais e disponibilidade para desenvolver o meu projeto de intervenção, realizado no âmbito das Práticas de Ensino Supervisionada.

À educadora cooperante, uma pessoa com muita experiência e que aplica nas suas aulas algumas pedagogias com as quais me identifico e que tive a oportunidade de as experienciar e vivenciá-las, nomeadamente a Metodologia de Trabalho de Projeto. Agradeço-lhe também os conhecimentos que partilhou comigo assim como os materiais que me facultou.

Às educadoras de infância entrevistadas que demonstraram cooperação e boa vontade na partilha das suas experiências.

Agradeço à minha mãe, à minha irmã e ao meu filho, por acreditarem em mim e serem o meu suporte.

Exprimo enorme gratidão ao meu grande amigo Jorge Malosso, um ser especial colocado no meu caminho. Grata também ao seu irmão Arlindo Malosso pela sua amizade e apoio.

O meu maior agradecimento vai para o meu falecido pai, o ser humano mais formidável e maravilhoso que conheci. Eterna gratidão por todos os ensinamentos e pela sua luz.

Resumo

Neste trabalho constam o relato dos projetos de intervenção realizados no âmbito do contexto de Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico numa lógica de prática de ensino supervisionada. Foi realizado um projeto de intervenção nas duas valências, acabando por desenvolver um projeto de investigação em contexto de Educação Pré-Escolar cruzando-se com a exposição que aqui apresento.

O trabalho de investigação incidiu num estudo sobre a importância da avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar. Para tal foi desenvolvido todo um trabalho de pesquisa, em que o grande foco de interesse era compreender a perceção sobre a avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar. Os objetivos principais que deram origem a esta investigação foram perceber como é realizada a avaliação na Educação Pré-Escolar, compreender o papel da avaliação na Educação Pré-escolar e aferir os efeitos da avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar.

Para tal estudo realizaram-se entrevistas a três educadoras de uma escola do Conselho do Seixal e inquéritos por questionário aos encarregados de educação das crianças da Educação Pré-Escolar. Foi adotada uma metodologia de investigação mista, combinando os métodos de pesquisa qualitativa e quantitativa, cujos dados foram submetidos a um processo de tratamento e análise, sucedendo-se a sua apresentação e discussão.

Os resultados obtidos permitiram verificar que a avaliação na Educação Pré-Escolar, não só é necessária como é primordial para o desenvolvimento das crianças.

Palavras-Chave:

Práticas de Ensino Supervisionadas, Educação Pré-Escolar, Aprendizagem, Avaliação, Prática Pedagógica.

Abstract

This work contains a report on the intervention projects carried out within the context of Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education in a logic of supervised teaching practice. An intervention project was carried out in both valences, ending up developing a research project in the context of Pre-School Education, intersecting with the exhibition that I present here.

The research work focused on a study on the importance of learning assessment in Pre-School Education. For this, a whole research work was developed, in which the main focus of interest was to understand the perception of the assessment of learning in Pre-School Education. The main objectives that gave rise to this investigation were to understand how assessment is carried out in Pre-School Education, to understand the role of assessment in Pre-School Education and to assess the effects of assessment of learning in Pre-School Education.

For this study, interviews were carried out with three educators from a school in the Council of Seixal and questionnaire surveys were carried out with the Guardians of Pre-School children. A mixed research methodology was adopted, combining qualitative and quantitative research methods, whose data were submitted to a treatment and analysis process, followed by their presentation and discussion.

The results obtained allowed us to verify that the evaluation in Pre-School Education is not only necessary but also essential for the development of children.

Keywords:

Supervised Teaching Practices, Preschool Education, Learning, Assessment, Pedagogical Practice.

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
Parte I	
Prática Profissional em Contexto de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico....	3
1.1 A Instituição e o Contexto Socioeducativo da Prática Profissional.....	3
1.2 Estágio em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	5
1.2.1 Caracterização do Grupo.....	5
1.2.2 Caracterização da Sala.....	5
1.2.3 Metodologia da Professora Cooperante.....	6
1.2.4 Projeto de intervenção desenvolvido.....	7
1.3 Estágio em Contexto de Educação Pré-Escolar.....	9
1.3.1 Caracterização do Grupo.....	9
1.3.2 Caracterização da Sala.....	10
1.3.3 Metodologia da Educadora Cooperante.....	11
1.3.4 Projeto de intervenção desenvolvido.....	12
1.4 Problematização da questão de partida a partir da prática.....	14
1.5 Estado da Arte da Problemática.....	15
Parte II	
Estudo Empírico – “A Avaliação das Aprendizagens na Educação Pré-Escolar”..	17
2.1 Enquadramento Teórico.....	18
2.1.1 Avaliação em Educação.....	18
2.1.2 Avaliação das Aprendizagens.....	19
2.2 Natureza da Avaliação.....	19
2.2.1. Avaliação Diagnóstica.....	19
2.2.2 Avaliação Formativa.....	20
2.2.3 Avaliação Sumativa.....	23
2.3 Avaliação em Contexto de Educação Pré-Escolar.....	23
2.3.1 Instrumentos de Avaliação na Educação Pré-Escolar.....	26
3. Problemática, Problema e Objetivos de Investigação.....	28
3.1 Opções Metodológicas.....	29
3.1.1 Participantes.....	29
3.1.2 Natureza da Investigação.....	29
3.1.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	31
3.1.3.1 Inquérito por entrevista.....	31
3.1.3.2 Inquérito por questionário.....	34
3.1.3.3 Registos das educadoras.....	35
3.2 Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados.....	36
3.2.1 Apresentação dos resultados.....	36
a) Inquérito por entrevista.....	36
b) Inquérito por questionário.....	48
c) Registo das educadoras.....	66

3.2.2 Análise e Discussão dos resultados.....	67
3.3 Conclusão do Estudo Empírico.....	89
Considerações Finais.....	93
Índice de Quadros.....	96
Índice de Gráficos.....	97
Índice de Siglas.....	98
Referências Bibliográficas.....	99
Apêndices.....	108
Anexos.....	188

Introdução

O presente relatório foi elaborado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada.

Este relatório começa por apresentar o trabalho realizado no âmbito das Práticas de Ensino Supervisionadas visando o desenvolvimento de dois projetos de intervenção dentro das duas valências. No âmbito da Educação Pré-Escolar desenvolveu-se um projeto denominado “À Descoberta dos Animais Selvagens”, incidindo nos interesses das crianças da sala. O projeto visou fomentar uma melhor compreensão da vida animal, percebendo as diferenças entre os animais, tendo por base o conhecimento e respeito por estes seres selvagens. Por sua vez, no contexto do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o projeto desenvolvido “Gerir emoções no processo ensino-aprendizagem – o professor como facilitador na educação emocional”, incidindo sobre a problemática que foi identificada na turma do 2.º B. O projeto teve como objetivo fulcral promover o desenvolvimento emocional e social dos alunos.

Seguidamente remete a investigação desenvolvida sobre “A Avaliação das Aprendizagens na Educação Pré-Escolar”. Com o decorrer dos anos e com a evolução das sociedades contemporâneas, tem-se vindo a atribuir outros papéis e funções à avaliação, nomeadamente no que se refere à Avaliação na Educação Pré-Escolar. Nestes últimos anos tem-se vindo a desenvolver diversos esforços na compreensão das exigências das aprendizagens e avaliações na Educação Pré-Escolar. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), a avaliação na Educação Pré-Escolar é uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem, sendo formativa e por vezes denominada por formadora, porque parte de uma construção participada de sentido, pois fundamenta-se em procedimentos de formação das crianças e dos educadores e outros constituintes no processo educativo.

Partindo de uma metodologia de natureza mista, foram implicados neste estudo encarregados de educação e educadoras de infância de uma Escola do Conselho do Seixal, através de uma recolha de dados feita através da aplicação de inquéritos por questionário e por entrevista.

O presente trabalho encontra-se dividido em dois capítulos. No capítulo I, consta a Prática Profissional em Contexto de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde estão presentes diversos pontos de desenvolvimento, nomeadamente a contextualização e o desenvolvimento da prática profissional. Apresenta uma caracterização da instituição, do grupo e da sala onde se realizou a prática de ensino supervisionada, as metodologias de trabalho praticadas pelas educadora e professora cooperantes, os projetos de intervenção desenvolvidos em ambas as valências, assim como o percurso de estágio de onde surge a problematização da questão de

partida, e por fim o estado da arte da problemática.

O capítulo II destinado ao estudo empírico, apresenta o enquadramento teórico abrangendo a revisão da literatura acerca do tema em questão, assim como a legislação e documentos oficiais. Neste capítulo encontramos o estudo empírico, identificando o problema e os objetivos da investigação. Encontramos as opções metodológicas, explicitando as técnicas e instrumentos de recolha de dados, a sua apresentação e interpretação, assim como a análise e discussão dos resultados obtidos, cruzando a informação com o referencial teórico para dar resposta ao problema deste estudo.

Por fim, encontram-se as considerações finais, que apresentam as conclusões e reflexões obtidas na realização deste trabalho.

Parte I - Prática Profissional em Contexto de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no segundo ano do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, inclui um Estágio que implica 600 horas distribuídos pelas duas valências de especialização. Neste âmbito foi necessário desenvolver um projeto de intervenção com as crianças em contexto de Educação Pré-Escolar, e com os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Comecei com o estágio em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e posteriormente em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE).

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) é de extrema importância para o estudante (futuro professor), pois é em contexto de Estágio que tem a oportunidade, antes de concluir o seu curso, de contactar com a realidade profissional. É a oportunidade que o estudante tem de colocar as aprendizagens em uso mobilizando-as para a prática.

A observação da ação do educador ou professor cooperante e as suas orientações contribuem para a formação pessoal e profissional do estudante estagiário, aguça o seu sentido crítico e estético, fomentando a expansão dos seus conhecimentos, pois ao interagir com as crianças/alunos vai-se apercebendo das suas necessidades, das suas fragilidades, assim como dos seus gostos e dos seus interesses. Nesta etapa final, é permitido ao estagiário a sua intervenção em sala de aula, desenvolvendo um projeto de intervenção, o que é fundamental para adquirir mais confiança e segurança para posteriormente, ser responsável por um grupo. O trabalho prático efetuado em estágio, associado aos fundamentos teóricos, possibilita ao estudante uma reflexão mais aprofundada. Considero o estágio uma real aproximação à prática profissional, e que com toda a certeza contribuiu muito para a minha formação nestas valências.

1.1 A Instituição e o Contexto Socioeducativo da Prática Profissional

A Escola onde desenvolvi as práticas de ensino supervisionadas está localizada numa área residencial, onde existem vários prédios recentes e casas com terreno mais antigas, tem uma igreja próxima e a Componente de Apoio à Família (CAF) junto à Escola. Os alunos que frequentam este estabelecimento de ensino pertencem à União das Freguesias do Seixal, Arrentela e Aldeia de Paio Pires. Estes são de diferentes estratos sociais e a grande maioria é de nacionalidade portuguesa. No entanto, existe um número considerável de alunos oriundos de outras nacionalidades espelhando uma reconhecida diversidade cultural.

É uma escola antiga que entrou em funcionamento em 1963, estando a ser modernizada para dar resposta ao aumento do número de alunos. As obras de requalificação encontram-se concluídas desde novembro de 2021 na valência do Pré-Escolar, incluindo três salas de pré-escolar, refeitório/sala polivalente, cozinha, copa, instalações sanitárias e gabinetes de apoio.

A escola, com cerca de 230 alunos, tem a parte destinada ao funcionamento do 1.º CEB mais antiga, embora as salas de aulas sejam grandes e espaçosas. O espaço exterior da escola é acolhedor. Possui algumas árvores e as crianças podem brincar e correr livremente, jogar à bola e praticar educação física ao ar livre.

Quanto às salas do 1.º CEB é de referir que têm armários onde os alunos deixam os seus livros e cadernos, têm luz natural e são arejadas.

O edifício do Jardim de Infância (JI), está a funcionar desde novembro de 2021 nas novas instalações, estas são completamente modernas, práticas, com cores vivas e alegres.

No JI existem três salas de atividades encontrando-se em boas condições de conservação e de higiene, têm áreas espaçosas, são acolhedoras e arejadas com ligação interior ao refeitório. Tem ainda três casas de banho e inclui um gabinete e vários armários.

A parte exterior utilizada pelo JI é agradável, dispõe de um espaço bastante amplo com equipamentos de diversão. O espaço exterior permite às crianças para além de brincar, a oportunidade de contactar com a natureza e desenvolver atividades físicas.

Relativamente aos recursos humanos, a escola integra a nível do Pessoal Docente, 1 coordenadora do estabelecimento, 10 professoras titulares, 2 professoras do Projeto Fénix, 2 professoras sem componente letiva, 1 professora do ensino especial, do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), 1 professor das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC'S), 3 educadoras, 1 educadora (sem sala), que trabalha um projeto com as crianças das três salas e 1 educadora que gere a biblioteca onde realiza sessões de leitura e teatro. Quanto ao Pessoal Não Docente, a escola dispõe de 3 assistentes operacionais, 5 auxiliares de ação educativa, 1 cozinheira e 3 ajudantes de cozinha. A escola tem ainda o apoio especializado de 1 psicóloga educacional. Os alunos da escola perfazem um número total de 301, divididos em 62 Crianças do Pré-Escolar e 239 alunos do 1.º Ciclo. A escola dispõe ainda de 1 biblioteca, 1 sala de professores, 1 ginásio e 1 refeitório.

1.2 Estágio em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Prática Profissional em Ensino do 1.º Ciclo, teve início a 11 de outubro de 2021 e terminou em finais do mês de janeiro de 2022.

1.2.1 Caracterização do Grupo

Realizei o estágio com o grupo da turma do 2.º B, sendo constituída por 24 elementos, 15 meninas e 9 meninos. Importa salientar que quanto ao género é um grupo que não está equiparado, dado que as crianças do sexo feminino são quase o dobro das crianças do sexo masculino. Uma das meninas da sala está sinalizada como criança com Necessidades de Saúde Especiais (NSE). Para esta menina a professora titular efetua um trabalho diferenciado do resto da turma, trabalhando com métodos diferentes. Esta aluna beneficia de apoio no âmbito do Projeto Fénix, assim como mais quatro crianças. O Projeto Fénix, é um projeto que incide no apoio de forma mais personalizada às crianças que apresentam dificuldades mais acentuadas principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvendo-se em articulação entre a professora do Projeto Fénix e a professora titular de turma.

É uma turma com comportamentos bastante díspares, uns revelam paciência e calma, e outros muita agitação, havendo dificuldade em manter o silêncio e por vezes em realizarem as tarefas sozinhos.

A grande maioria dos alunos são filhos de pais separados, no entanto, todos eles têm pais preocupados e que os ajudam nas tarefas, e sempre atentos ao que se passa ao redor destes.

1.2.2 Caracterização da Sala

A sala da turma do 2.º B fica no primeiro andar da escola, tem janelas enormes, com muita luz solar, fica virada para a entrada da instituição, é bastante arejada e com aquecimento.

Considero a sala grande, acolhedora e organizada. Está bastante colorida, nas janelas e nas paredes, incluindo os armários. Apesar de não ser uma sala com arquitetura moderna, é espaçosa e as mesas e cadeiras são de madeira e encontram-se bem conservadas.

De facto, não deixa de ser tudo muito interessante e bastante estimulante, pois nas paredes do 1.º CEB, a professora coloca desde temáticas, tarefas, trabalhos, tudo de uma forma apelativa desde as cores às imagens, assim como um meio de os alunos irem memorizando algumas coisas, em caso de dúvidas, como por exemplo o alfabeto e os números.

As mesas foram colocadas em fila, pois devido ao Covid-19, não foi permitido colocar as mesas em formato de U, algo que a professora tinha por hábito fazer. A professora ia mudando os alunos de lugar consoante as necessidades relacionadas, como por exemplo, o comportamento ou

as dificuldades.

Dentro de uma sala de aula, tudo é importante para uma boa aprendizagem, não apenas a disposição das mesas, ou as paredes preenchidas com trabalhos, mas o respeito pelo outro e um bom ambiente entre alunos e professor, e dentro daquela sala de aula isso acontecia, pois, a professora era muito próxima dos seus alunos e vice-versa, sempre atenta às necessidades de cada um.

1.2.3 Metodologia da Professora Cooperante

A metodologia de trabalho da professora titular, aproxima-se mais da Escola Ativa, pois tem uma forma de ensino em que estimula os seus alunos a participarem diretamente nas suas aprendizagens. Existem alguns alunos menos ativos nas aulas e a professora estimula-os a saírem desse estado de apatia e coloca-os como protagonistas no desenvolvimento das suas aprendizagens. Assim, promove nos alunos mais autonomia e a serem mais participativos durante as aulas, o que torna as aulas mais dinâmicas. A professora cooperante defende que o conhecimento dos alunos seja construído por eles mesmos não se limitando apenas a ser mera transmissora.

A professora valoriza as opiniões e conhecimentos anteriormente adquiridos pelos alunos como ponto de partida para a construção dos seus saberes, sendo a facilitadora deste processo, em que vai orientando os alunos e auxiliando-os no sentido de aprenderem mais autonomamente.

Destaco alguns princípios na forma da professora da turma lidar com os seus alunos, pois esta explicita as temáticas de forma simples, utilizando uma linguagem mais informal, onde explica bem as coisas e vai dando exemplos para uma melhor compreensão dos alunos, em que os conduz à participação e à partilha dos seus saberes.

Muitas vezes a professora trabalha de forma individualizada com os alunos, deslocando-se ao lugar de cada um, atendendo às suas necessidades. Estimula os alunos nas aulas, valorizando-os sempre quando acertam ou fazem os trabalhos bem. É uma forma de os motivar e incentivar para fazerem mais e melhor.

A professora aplica ainda o Método das 28 Palavras para uma aluna com NSE, que tem muitas dificuldades em ler e escrever, e que precisa de um apoio e de uma base de estudo diferenciada do resto da turma. Importa referir que no decorrer do meu estágio, trabalhei bastante com esta aluna o Método das 28 Palavras.

1.2.4 Projeto de intervenção desenvolvido

Foi desenvolvido um projeto de intervenção durante a Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, após a observação durante cerca de três semanas da turma. Após essa observação e contacto com os alunos, muito facilmente se compreendeu a problemática emergente na turma. Deste modo, “**Gerir emoções no processo ensino-aprendizagem – o professor como facilitador na educação emocional,**” foi o tema escolhido para trabalhar o projeto com o objetivo de compreender até que ponto a inteligência emocional dos alunos afeta as suas aprendizagens, as suas interações e as relações entre todo o grupo (colegas e professora). Os objetivos deste projeto foram vários e recaíram principalmente na vertente da gestão das emoções dos alunos, fomentar uma inteligência emocional e promover uma educação emocional transversal aos vários espaços e situações de vida.

Enunciando os objetivos gerais salienta-se a intenção de promover o sucesso escolar, fomentar uma “literacia” das emoções, contribuir para o bem-estar emocional dos alunos da turma, desenvolver vocabulário emocional, identificar e reconhecer as próprias emoções (autoconsciência), utilizar linguagem verbal e não-verbal como forma de expressão emocional, reconhecer as emoções nos outros (empatia), saber gerir relacionamentos (aptidão social). As emoções são de extrema importância no desenvolvimento das crianças e como objetivos transversais foram traçados os seguintes: desenvolver e implementar atividades para uma valorização dos afetos e emoções, fomentar interações entre criança/adulto e criança/criança, conduzir a momentos que se direcionam numa descoberta consciente das emoções.

Daniel Goleman (2000), definiu inteligência emocional como uma aptidão que consegue identificar tantos os nossos sentimentos quanto os dos outros, de nos sentirmos incentivados e de conseguirmos saber gerir as emoções dentro de nós, assim como dos nossos relacionamentos.

Neste projeto foram abordadas várias situações que fizessem os alunos transpor para fora o que lhes ia na alma e que alguns não conseguiam falar e nem expressar, esforçando-se por não demonstrarem exteriormente. O professor como facilitador na educação emocional, deve utilizar a sua inteligência interpessoal, pois só assim terá a capacidade de compreender os alunos, como estes funcionam, o que os motiva para conseguir trabalhar cooperativamente com eles. A Escola tem o dever de contribuir para uma boa educação dos seus alunos, transmitindo valores éticos como o respeito, honestidade, tolerância, aceitação, autoconsciência das suas próprias emoções, auxiliando-os na capacidade de gerir as suas próprias emoções e sentimentos. Este projeto visou que os alunos conseguissem conhecer e interpretar os seus sentimentos para que possam levar uma vida mais estável emocionalmente. Ao longo do desenvolvimento do projeto, houve sempre o reforço da importância que as emoções negativas têm na nossa vida, trazendo tristeza,

agressividade e ansiedade.

Uma das coisas que se pretendia, era que as crianças fossem expondo os seus próprios problemas abertamente, e que conseguissem expulsar as emoções e sentimentos retraídos, escondidos e que todos percebessem que qualquer ser humano, tem as suas mágoas e tristezas. Gerir as emoções na construção da educação é sempre complexo, pois passa pelo meio familiar, escola e segue por toda uma vida. Penso que é bastante importante que os professores sejam competentes emocionalmente para poderem educar os seus alunos no que respeita às suas emoções, ajudando-os a conseguirem lidar com as diferentes emoções de modo a identificarem as suas, bem como as dos outros.

O trabalho desenvolvido por um professor em sala de aula, deve de ir ao encontro não apenas do desenvolvimento do programa curricular, mas também fomentar a inteligência emocional e trabalhar as emoções dos seus alunos. Penso que esta parte ainda não está muito explorada atualmente, embora já comece a haver alguma sensibilidade para este facto. Acredito na importância de um professor emocionalmente competente, dispondo de conhecimentos para ajudar na gestão das emoções dos seus alunos.

Este projeto pretendeu alcançar uma abordagem no que respeita à Educação Emocional, as suas implicações e benefícios tanto a nível pessoal como social.

Pretendi trabalhar diversos fatores como, por exemplo, os comportamentos, as atitudes, os valores, a amizade, a aceitação e a tolerância, com a finalidade de que os alunos tomassem alguma consciência das suas emoções e sentimentos e de alguma forma conseguissem lidar melhor com determinadas situações. A Educação Emocional fomenta o desenvolvimento integral da pessoa, como ser individual e social, tentando adquirir e estabelecer competências sociais aprendidas e utilizadas.

Foi necessário implementar algumas estratégias para dar resposta ao projeto. Uma das estratégias implementadas foi conduzir os alunos a uma reflexão sobre o tema abordado, quer fosse por meio de jogos, desenhos, imagens, oralidade, escrita e expressão corporal. Deste modo, poderiam pensar mais atentamente nos vários acontecimentos das suas vidas, em seu redor, para conectarem-se emocionalmente com o assunto abordado, levar à formação de opiniões e à partilha de emoções, exteriorizando para os colegas.

Um procedimento que saliento, foi trabalhar as emoções em grande grupo, porque deste modo acabaram por falar, expressarem-se de alguma forma, exteriorizar aquilo que mais escondem e os retrai, e ao ser trabalhado em grupo e ao ouvirem-se uns aos outros, os alunos perceberam que não são os únicos a passarem por determinadas situações e aos poucos todos iam falando de si. As estratégias visaram sempre a aplicação do tema do projeto, com desenvolvimento de competências pessoais e sociais, abarcando atividades de dinâmica de grupo para promover a coesão entre a

turma, a comunicação e a relação entre os colegas. Dentro do tema do projeto foram inseridas as áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressão Dramática, Educação Cívica e Expressão Plástica.

Para a implementação deste projeto foi necessário o acompanhamento diário, a participação nas atividades dos alunos em sala de aula, mas também o acompanhamento no recreio. Foi fundamental haver diálogo, uma boa comunicação com os alunos, realizar atividades que os deixasse curiosos e estimulados.

1.3 Estágio em Contexto de Educação Pré-Escolar

A Prática Profissional em Educação Pré-Escolar, teve início a 22 de fevereiro de 2022 e terminou em finais do mês de junho de 2022.

1.3.1 Caracterização do Grupo

O grupo é constituído por vinte crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade. É um grupo equilibrado quanto ao género, com nove crianças do sexo masculino e onze do sexo feminino. Na sua maioria são crianças que já frequentaram o JI, apenas uma criança o faz pela primeira vez.

Neste grupo estão integradas duas crianças com NSE. O grupo é reduzido ao abrigo do Despacho normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho, uma vez que tem duas crianças cujas barreiras às suas aprendizagens e participação são de tal ordem significativas que exigem da parte da educadora um acompanhamento continuado, sistemático e de maior impacto em termos da sua duração, frequência e intensidade.

O grupo revela características muito diversificadas, manifestando estádios de desenvolvimento, necessidades e interesses muito diferenciados.

É um grupo de crianças alegres, meigas, carinhosas e muito conversadoras que manifestam curiosidade e gosto pelo JI. De uma maneira global, demonstram interesse e vontade em aprender, em participar em novas descobertas. Algumas crianças ainda requerem muito a atenção e orientação do adulto. Já vão revelando iniciativa nas escolhas das atividades, recorrem frequentemente ao apoio do adulto para a tomada de decisões ou para a resolução de conflitos.

Em termos gerais, é um grupo que denota já progressos evidentes ao nível da sua autonomia pessoal, quer ao nível da atividade na sala, quer ao nível da higiene pessoal e alimentação. As crianças participam ativamente nas diferentes áreas de atividade e utilizam os materiais que nelas estão ao seu dispor com autonomia, revelando globalmente boa capacidade de iniciativa, de aprendizagem e um bom nível de realização. Nos momentos de grande grupo participam ativamente nas conversas. Ao nível da socialização algumas crianças demonstram dificuldades no

saber estar em grupo e no respeito e na aceitação do outro, no partilhar a atenção do adulto e no saber esperar pela sua vez.

1.3.2 Caracterização da Sala

De acordo com Barbosa (2015), o espaço deve ser organizado pelas áreas de interesse, devidamente identificadas e adaptáveis, os seus materiais atrativos e diversificados, e organizados de modo acessível e visível a todos. As áreas de trabalho devem estar delimitadas, devendo facilitar a autonomia e fomentar a capacidade de ação, estabelecendo as relações entre as crianças.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) “A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Direção-Geral de Educação, 2016, p.26).

A sala está dividida por áreas específicas identificadas segundo as temáticas de forma a potenciar o dinamismo e a estética do espaço, dispondo de recursos apelativos nas diversas áreas. O espaço é funcional e as crianças têm liberdade para se deslocarem, possibilidade de fazer as suas escolhas, os materiais e todos os recursos fomentam o desenvolvimento das crianças. Segundo Almeida (2011), um espaço deve possuir estímulos para as crianças interagirem entre elas e com os adultos, assim como ter diversos materiais e objetos, que permitam o desenvolvimento da criança em plenitude. Também reforçam esta ideia Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), proferindo que a organização do ambiente educativo reflete a vida do grupo que o utiliza.

A sala está estruturada para que todas as atividades possam apresentar resultados impulsionadores e bastante consideráveis no que respeita ao desenvolvimento cognitivo e físico das crianças. As dimensões da sala são espaçosas, com janelas grandes de vidro e bastante luz natural. O chão é revestido a linóleo com diversas cores alegres. Possui uma casa de arrumos para armazenamento de materiais e um balcão com um lavatório. O mobiliário é novo e adequado a esta faixa etária e é composto por mesas, cadeiras e armários fáceis de limpar, com diversos compartimentos para guardar o material e os trabalhos. A sala tem computador, projetor e internet e duas portas, uma que dá acesso ao exterior diretamente para o pátio do recreio e outra interior que dá acesso para um corredor que conduz ao refeitório e às casas de banho.

A sala encontra-se dividida em sete áreas de atividades: Área do Tapete/Acolhimento; Área da Expressão Plástica; Área da Escrita e da Leitura/Informática; Área Experiências e Ciências/Natureza; Área da Casinha; Área da Expressão Dramática; Área dos Jogos de Mesa.

A sala tem um fantocheiro para as crianças fazerem dramatização e teatro, cavalete de pintura, jogos, livros, computador, leitor de CDs, coluna de música, material de desgaste e material duradoiro.

As áreas estão identificadas, com registo escrito (identificando o seu nome e número de crianças que podem estar na área) e visual (fotografia). São espaços delimitados, facilitando escolhas e permitindo uma melhor organização do espaço e das próprias brincadeiras. Por sua vez, os materiais encontram-se ao alcance das crianças e etiquetados, com o intuito de desenvolver a sua autonomia e a sua independência.

1.3.3 Metodologia da Educadora Cooperante

A educadora cooperante, trabalha com várias pedagogias, embora pelo que observei, os modelos pedagógicos que mais orientaram a sua ação, é o Movimento da Escola Moderna (MEM) e a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Oliveira-Formosinho (2007), refere que um modelo pedagógico se baseia num modelo teórico para definir a criança e o seu desenvolvimento educativo e consiste num modelo prático para pensar antes da atividade, na atividade e sobre a atividade.

A educadora é apologista de uma aprendizagem ativa em que a criança é o sujeito da sua educação, e as atividades devem ser centradas nos seus interesses, tendo sempre presente que as mesmas devem constituir desafios que as estimulem a vencer as etapas do seu desenvolvimento. Esta metodologia adequa-se aos princípios Orientadores da Educação Pré-Escolar. A educadora utiliza o (MEM) como influência dominante, e situa-se ao nível do ambiente educativo, que assenta numa base democrática, de partilha de poder entre todos os elementos do grupo. Diversos instrumentos de gestão partilhada (quadros de responsabilidade) inspiram-se nesta linha metodológica, embora tenham sido sujeitos a algumas adaptações (ex.: quadro de presenças, quadro de tarefas, quadro de regras, diversos registos de atividades ou quadro de aniversários).

A Pedagogia de Projeto é preferencialmente adotada pela educadora cooperante, sempre que se manifesta um interesse que possa ser ampliado neste formato de investigação participativa. Nela, todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e da socialização construída com o grupo de pares, pois a criança deve desempenhar um papel de participação ativa na construção do seu conhecimento. Numa perspetiva de educação para a diversidade, a educadora considera que a diferença é inerente e indissociável ao ser humano e, acreditando no seu potencial educativo e no reconhecimento das diferenças pessoais e subjetivas das crianças, concebe a ação educativa de forma necessariamente distinta.

Ao modelo pedagógico de Reggio Emilia foi buscar um dos seus pilares essenciais: a imagem de educador que defende, na medida em que o considera como ouvinte e observador privilegiado, mediador dos desejos e das necessidades das crianças e não como protagonista. O protagonismo pertencerá às crianças, como ativas e competentes, que tudo realizam através do diálogo e da interação com os outros, tomando decisões e fazendo as suas próprias escolhas. Também a vertente artística e estética presente neste modelo revela-se muito desafiadora para a

educadora. Com o Currículo High Scope partilha a grande finalidade piagetiana: a construção da autonomia intelectual da criança. Também os instrumentos disponibilizados para avaliação contextual, processual e das realizações são importantes recursos a ter em conta.

Na Pedagogia da Escuta, a educadora cooperante demonstra a importância de dar voz à criança, de escutá-la para saber o que diz e como pensa. É a pedagogia que acolhe a criança competente e possibilita um Educador/Professor competente. Que cria um contexto de escuta que legitima o outro e dá forma ao seu pensamento, sendo a escuta um ato de respeito. Nesta linha, procura registar as vozes das crianças como forma de compreender e documentar os seus processos de desenvolvimento, valorizando as suas competências participativas e o direito a serem ouvidas acerca daquilo que lhes diz diretamente respeito, à imagem de Reggio Emilia.

A educadora inclina muito a sua prática pedagógica para a realização de trabalhos por projetos cooperativos de produção, pesquisa e intervenção, apresentação de produções e exposições de trabalhos, leitura de livros e dramatizações. Existem outros instrumentos de trabalho que usa, tais como: dossier individual da criança e observação/registo e avaliação individual.

Da minha parte sou eternamente grata à educadora cooperante por tudo o que aprendi, vivenciei, pela partilha de materiais e informações que me forneceu, pelos ensinamentos que me foi dando, e enquadrando-a totalmente dentro do ensino contemporâneo, moderno que coloca a criança em evidência, no centro da aprendizagem, respeitando a sua individualidade e ritmo de trabalho.

1.3.4 Projeto de intervenção desenvolvido

Foi desenvolvido um projeto de intervenção durante a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Educação Pré-Escolar com o tema “**À Descoberta dos Animais Selvagens**”. Este projeto surgiu a partir do interesse das crianças da sala, pois após a observação durante as primeiras três semanas, foi notório que esta era uma temática de grande importância e entusiasmo para as crianças da sala. A ideia de realizar o projeto com os animais selvagens foi ainda reforçada pelo facto de estar estabelecido uma visita de estudo ao Jardim Zoológico de Lisboa. As crianças estavam muito entusiasmadas, e seria uma mais-valia para o projeto auxiliando na aquisição de informações.

Os objetivos deste projeto incidiram nomeadamente na preservação da Natureza e reflexão sobre o risco de extinção de alguns animais, dando a possibilidade de descobrirem e conhecerem as várias espécies animais de diferentes habitats, assim como consciencializar as crianças de que os animais selvagens são seres vivos que merecem respeito, valorizando-os e protegendo-os. Outro dos objetivos passa por proporcionar às crianças os recursos fundamentais para a elaboração das suas atividades, fomentar a sua interação e participação, contribuir para o espírito de iniciativa e autonomia das crianças, estimulando-as à descoberta e à pesquisa. Auxiliar as crianças orientando-

as na organização das informações recolhidas e facultando-lhes um ambiente lúdico de aprendizagem e conhecimento de novos saberes.

Como objetivos gerais pretendeu-se desenvolver atividades lúdicas que proporcionem à criança o seu desenvolvimento e aprendizagem, aproximar as crianças da realidade, fomentando o trabalho de equipa e a cooperação entre pares. Nomeadamente os objetivos específicos visavam estimular o interesse das crianças para a pesquisa, identificar os animais selvagens, diferenciando-os dos animais domésticos e apreendendo algumas das diversidades existentes entre os animais.

Desenvolvi a MTP porque a considero bastante interessante e enriquecedora, fomentando o desenvolvimento das crianças a vários níveis. Tendo em conta a linha de pensamento de Vasconcelos (2011), na Metodologia do Trabalho de Projeto, os trabalhos desenvolvidos baseiam-se na problematização que implica que a criança seja incluída no problema enquanto deve poder investigar, levantar hipóteses, solucionar problemas, anotar dados, tomar decisões, ou seja, é a criança que cria que vai em busca do seu próprio conhecimento.

Acrescento que este projeto seguiu as OCEPE encontrando-se inserido os domínios da Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo.

Para além de ser do interesse das crianças descobrirem e conhecerem melhor os animais selvagens, o tema deste projeto prende-se com o facto dos animais serem muito importantes para a vida das crianças, e de como estas interagem com estes.

Assim, o projeto visou a descoberta, a curiosidade, a expansão dos conhecimentos sobre os animais selvagens, o interesse das crianças em quererem saber mais sobre a vida e habitat destes animais.

O projeto pretendeu fomentar na criança um melhor entendimento da vida animal, em que compreendesse as diferenças, tendo por base o conhecimento e respeito por estes seres selvagens. É importante sensibilizar as crianças para que se tornem adultos responsáveis e civilizados e que percebam que estes seres vivos são importantes para o planeta Terra e para a vida do Homem, pois são elementos que contribuem para o equilíbrio da Natureza.

Como estratégias foram diversificadas as atividades, tais como, leitura de histórias sobre animais, pesquisas na internet, incluía uma visita de estudo ao Jardim Zoológico, desenhos de animais, modelagem de animais com pasta de modelar, pinturas com tintas, aguarelas, lápis de cor e de cera, canetas de feltro. As crianças também fizeram recortes e colagens, expressão corporal e gestual na imitação dos animais, dramatização, visualizaram vídeos e cantaram canções de animais. Fizeram a construção de animais com materiais recicláveis e trabalhos em cartolinas com os animais selvagens preferidos das crianças.

Todas estas atividades procuraram proporcionar à criança, conhecer a riqueza e a diversidade

do mundo animal, assim como explorar as suas aptidões artísticas, favorecendo o desenvolvimento pessoal e social da criança, o pensamento lógico-matemático e a linguagem oral e escrita, bem como a motricidade fina e grossa.

Para dar prosseguimento ao projeto foram ainda implementadas estratégias que visavam o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, abarcando atividades de dinâmica de grupo para promover a coesão entre a sala, a comunicação e a relação entre as crianças. Trabalhou-se de modo que todas as aprendizagens tivessem a mesma relevância e que despoletassem cada vez mais o interesse e curiosidade das crianças.

1.4 Problematização da questão de partida a partir da prática

Avaliar crianças na idade pré-escolar, foi sempre uma questão que me despertou curiosidade, tentar perceber como seria feita a avaliação em crianças tão pequenas e como isso poderia ser uma mais-valia para a evolução da criança. O presente projeto de investigação pretende compreender a Avaliação das Aprendizagens na Educação Pré-Escolar.

Durante a Licenciatura em Educação Básica e no Mestrado muito se falou de teorias contemporâneas, dos pedagogos, diversas atividades foram elaboradas remetendo para a Educação Pré-Escolar, alguns trabalhos foram feitos que envolviam as OCEPE, e comecei a ter a noção que tudo era avaliado no que diz respeito ao desenvolvimento, interação e aprendizagens da criança.

Despoletou em mim a curiosidade de perceber como se procedia essa avaliação, como na realidade era feita, e com que critérios. Com a frequência do estágio em contexto de Educação Pré-Escolar, e tendo em conta a ação da educadora cooperante que fazia imensas atividades diversificadas com as crianças, comecei a acentuar essa curiosidade.

Assim, surgiu a curiosidade da forma como via que a educadora fazia as avaliações, daquilo que eu sabia e do que ainda me faltava saber sobre a Avaliação em Educação Pré-Escolar. No decorrer do estágio, e com o desenvolvimento do projeto de intervenção sobre os animais selvagens, refleti bastante sobre a avaliação, até porque implicava fazer reflexões e grelhas de observações das crianças. Assim, partindo da necessidade de realizar uma investigação surgiu esta problemática. Sob esta perspetiva defini o seguinte problema de investigação:

Qual a perceção dos(as) educadores(as) sobre a Avaliação das Aprendizagens na Educação Pré-Escolar?

Assim, esta questão deu origem às seguintes questões orientadoras.

Como é feita a avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar?

Quais os efeitos da avaliação das Aprendizagens na Educação Pré-Escolar?

Por conseguinte dei início ao meu estudo empírico.

1.5 Estado da Arte da Problemática

A avaliação das aprendizagens em contexto de Educação Pré-Escolar tem sido um tema de grande importância e tem levado a várias investigações. Muitos foram os autores que demonstraram as suas preocupações e interesses sobre este assunto. Alguns trabalhos têm sido elaborados para dar resposta a diversas questões que se colocam de como a avaliação é efetuada na educação pré-escolar, verificando-se um grande desenvolvimento e esforço na compreensão desta problemática principalmente nos últimos dez anos.

A avaliação das aprendizagens em educação pré-escolar foi estudada por variadíssimos autores nacionais como Albano Estrela e António Nóvoa, (2012), Maria João Cardona e Célia Guimarães (2013), Domingos Fernandes, (2013) e Gabriela Portugal, (2018). Os autores pretenderam dar resposta a diversas questões sobre os processos avaliativos na educação pré-escolar e indagar o papel desempenhado pelas crianças e famílias no âmbito da avaliação.

Temos como exemplo alguns autores que abordaram a avaliação do portefólio da criança (eg. Marchão & Fitas, 2014; André, 2014; Conceição, Silva & Rodrigues, 2016; Gaspar, 2018), que consideram este um instrumento de avaliação que está presente na atualidade como forma de comunicação e partilha das suas atividades práticas.

As autoras Carvalho e Portugal (2017) apontam para a necessidade de se desenvolverem abordagens pedagógicas respeitadoras da individualidade da criança. Também Marinho (2018) pesquisou sobre as práticas de avaliação utilizadas pelos educadores de infância em estabelecimentos de ensino público e privado.

Os autores Matos (2018) e Marques, (2021) retratam as avaliações formais e não formais no pré-escolar. Já, Gomes e Oliveira, (2019) nos seus estudos mais aprofundados, revelam a avaliação alternativa e autêntica como uma forma de avaliação que reconhece diferentes instrumentos de avaliação. Outros autores abordam a importância da avaliação diagnóstica (eg. Luckesi, 2005; Lemos & Sá, 2013; Leitão, 2013; Simões, 2021), pois veem nesta uma forma de compreender antes de qualquer formação, que conhecimentos é que a criança detém.

A avaliação formativa é abordada, entre outros, por Martins (2007); Filho (2012); Castilho (2012); Lopes e Silva (2020) e Fernandes (2020, 2021) uma vez que esta é defendida como o tipo de avaliação a privilegiar no sistema educativo português.

Em jeito de destaque, é de referir *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*, um dos trabalhos realizados por Cardona, Silva, Marques e Rodrigues (2021) sendo uma realidade que deve estar implícita no trabalho do educador, deve planificar o seu trabalho e prever a forma como irá fazer a sua avaliação às crianças.

Todos estes trabalhos referenciados salientam uma linha orientadora para a avaliação não formal e alternativa, sendo mais flexíveis, onde assumem diversas formas consoante as necessidades e experiências da criança, possibilitando a esta exprimir toda a sua criatividade, sendo vista como um todo. O portefólio é uma ferramenta atual, bastante interessante e arrojada. A natureza de todos estes trabalhos são de grande interesse, as suas temáticas são extremamente válidas, os seus conteúdos deixam transparecer toda a importância e supremacia que a avaliação na Educação Pré-Escolar implica.

PARTE II

Estudo Empírico - “A Avaliação das Aprendizagens na Educação Pré-Escolar”

2.1 Enquadramento Teórico

O quadro conceptual apresentado incide sobre a avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar. Para realizar o estudo empírico definido foi fundamental explorar os conceitos de sustento da área em estudo.

2.1.1 Avaliação em Educação

A prática de avaliação está presente em diversas circunstâncias da ação humana. No entanto, é no âmbito escolar que esta alcança um nível singular de desenvolvimento, principalmente no que se refere à avaliação da aprendizagem, surgindo como um fator fundamental para a construção do conhecimento dos alunos no seu percurso escolar (Alves, 2004). Presentemente a avaliação educacional visa diversos modos de auxiliar o professor no processo de aprendizagem em que o desenvolvimento do aluno é o elemento mais importante (Filho, 2012).

Segundo Filho (2012), há várias décadas, a avaliação educacional era tida sob uma visão negativa, que na maior parte dos casos, apenas servia para atribuir as notas aos alunos e que o seu resultado final recaía sobre a aprovação ou reprovação.

Já, Pinto e Santos (2006, citado por Gomes, 2020) realçam que a avaliação é simplesmente um meio peculiar de se apresentar, entender e relacionar com determinada realidade, já que avaliar nem sempre é tarefa fácil. Uma nota baixa atribuída a um aluno, pode ser algo que o incentive, mas também pode tornar-se numa barreira insuperável que pode causar o abandono escolar.

Na visão de Fernandes (2011), avaliar não é uma técnica, nem uma ciência exata, mas sim uma prática social. Deve ser rigorosa e credível, para que os seus resultados sejam significativos, deve-se assumir a sua essência e os pontos mais problemáticos. O autor acredita que todos ficarão melhor preparados para tornar a avaliação num elemento que satisfaça o bem estar de pessoas, organizações e sociedade. De qualquer modo, e sob perspetivas mais próximas da nossa atualidade, Batista e Ribeiro (2017) consideram que a avaliação deve ser investigada inicialmente, pois permite ao professor adquirir ferramentas para colocar em prática a sua ação em concordância com os conhecimentos e as características dos seus alunos, propondo atividades que promovam novos conhecimentos.

Numa perspetiva contemporânea, Pacheco (2022), refere que a avaliação insere-se no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. É durante a realização avaliativa que o aluno pode compreender todos os seus défices, progredir na sua aprendizagem e ultrapassar as suas dificuldades. Para o autor todo o percurso de avaliação deve ser principalmente formativo, mesmo no caso do professor reunir elementos para classificar.

2.1.2 Avaliação das Aprendizagens

A avaliação das aprendizagens é compreendida como qualquer procedimento determinado e minucioso de obtenção de informação, que seja sensivelmente reconhecida, transmitida e enquadrada no que respeita aquilo que os alunos conseguem e sabem fazer nas mais diversas situações (Fernandes, 2004). Neto e Aquino (2009) revelam que a avaliação da aprendizagem pode ser definida como um procedimento que o professor utiliza para adquirir informações sobre os avanços ou recuos dos seus alunos, tornando-se num método constante, conseguindo suportar o desenvolvimento de ensino e aprendizagem, contribuindo para o planeamento de ações que promovam o desenvolvimento do aluno. No entanto, e de forma mais abrangente.

Segundo Luckesi (2005, citado por Neto, 2009), a avaliação tem a função de diagnosticar a condição da aprendizagem, tendo como primazia tomar decisões para uma melhor qualidade no aproveitamento do educando. Assim, a avaliação é processual e dinâmica, devendo ser inclusiva, pois deve encontrar ferramentas para que todos possam aprender o que é fundamental para o próprio desenvolvimento. Ser inclusiva apresenta uma ação democrática. Deste modo, a avaliação é entendida como um ato amoroso, porque acolhe a situação como na realidade é, e recusa a exclusão.

Como refere Fernandes (2011), para que “nas salas de aula, a avaliação faça parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem é, antes do mais, necessário pensá-la como uma questão eminentemente pedagógica e didática” (p.140). Assim, Pinto (2016), aponta que a prática pedagógica desenvolvida com o aluno requer que o professor se questione e reveja de que maneira é que os seus alunos conseguiram ou não aprender aquilo que lhes foi ensinado. Esta é uma questão que conduz de imediato para a avaliação das aprendizagens. A avaliação é vista como uma medida, fundamentada nas notas dos testes ou exames. A avaliação é uma pedagogia fundamental e constante do trabalho docente, acompanhando gradualmente o desenvolvimento de ensino e aprendizagem (Libâneo, 2017).

2.2 Natureza da Avaliação

De acordo com Filho, Ferreira e Moreira (2012, citado por Simões, 2021), podem-se considerar três tipos de avaliações: a diagnóstica, a formativa e a sumativa.

2.2.1 Avaliação Diagnóstica

Santos (2009, citado por Lemos & Sá, 2013), reporta que a avaliação diagnóstica implica uma caracterização, classificação e determinação de particularidades do comportamento. Neste tipo de avaliação procura-se averiguar a presença ou ausência de determinados conhecimentos apreendidos, funcionando como pré-requisito para que os alunos possam aprender partindo de um

certo nível. Nesta prática avaliativa o professor fica apenas com o conhecimento dos saberes do aluno, fornecendo informações aos encarregados de educação sobre o desenvolvimento do seu educando.

Nesta linha, para Leitão (2013), a avaliação diagnóstica tem como objetivo fazer o ponto da situação do aluno ou criança no que se refere aos conhecimentos adquiridos. Tem uma finalidade nítida de orientar. Esta avaliação acontece antes de qualquer intervenção educativa, pois facilita ao profissional de educação definir quais os métodos mais adequados. Trata-se de uma avaliação centrada naquilo que o aluno consegue produzir, antes de qualquer formação, ou seja, como refere Luckesi (2011, citado por Simões, 2021),

a avaliação de diagnóstico é o processo de qualificar a realidade por meio de sua observação, como base em seus dados relevantes, e, a seguir, pela qualificação que é obtida pela comparação da realidade descrita com um critério, assumindo como qualidade desejada. O diagnóstico, propriamente, configura e encerra o ato de avaliar em si (p.510).

Neste âmbito, a Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011, declara que no princípio do ano letivo, o educador realiza a avaliação diagnóstica, com o objetivo de caracterizar cada criança, e conseqüentemente o grupo. Esta avaliação visa conhecer aquilo que cada criança já sabe e é capaz de fazer, bem como os seus interesses e necessidades. Os contextos familiares das crianças servem de suporte para se tomar decisões da ação pedagógica, no contexto do projeto curricular de grupo.

2.2.2 Avaliação Formativa

Reportando à avaliação de natureza formativa Stufflebeam e Shinkfield (1987, citado por Carvalho, 2013) relatam que a publicação de um artigo escrito por Scriven em 1967 “The methodology of evaluation”, deu origem aos termos avaliação formativa e avaliação sumativa. Scriven assumiu que a avaliação de um programa ou currículo não deve acontecer unicamente no final da sua aplicação, mas também durante o seu desenvolvimento, abrangendo as suas diversas etapas. Assim, a avaliação formativa é parte integrante desse processo. A avaliação formativa também se denomina de avaliação para as aprendizagens, pois estas são o ponto fulcral deste processo, manifestando intenções reguladoras, em que o seu objeto se traduz no desenvolvimento e melhoria das aprendizagens. Autores como Perrenoud (1999), Fernandes (2005), Allal (1986), Cardinet (1986), também nomeados pelo autor supracitado, sublinham uma avaliação formativa que seja sistemática, flexível, progressiva e contínua, que oriente a ação educativa e que respeite o ritmo de cada aluno (*ibidem*).

Pinto (2016), remete para o facto de nos inícios dos anos 90 do século XX, por meio do Despacho Normativo n.º 98-A/92, a avaliação formativa ter adquirido um destaque nos normativos portugueses sobre o sistema de avaliação no ensino básico. Deste modo, a avaliação formativa apresenta-se como o distinto modelo de avaliação, devido à sua capacidade de possibilitar uma

maior regulação dos processos de ensino-aprendizagem.

De acordo com Pacheco (2006), a avaliação pedagógica conduz a medidas de diferenciação pedagógica que se adequam às características dos alunos, às aprendizagens e competências a desenvolver. Uma escola que não efetue a avaliação formativa e que não adote ferramentas curriculares que possibilitem os alunos a terem a oportunidade de ultrapassar as suas dificuldades de aprendizagem, é uma escola que verá os resultados dos seus alunos sempre negativos. Todavia, Fernandes (2007), retrata a avaliação formativa como um processo intimamente associado a todas as atividades de ensino e aprendizagem concebidas por professores e alunos. A propósito desta avaliação é fornecer informação, ou seja, um feedback que fomenta a melhoria do ensino e da aprendizagem. Este é um conceito que cada vez mais surge como imprescindível, visando ajudar os alunos a melhorarem as suas aprendizagens, com melhor compreensão e significado. Concordando com estas perspetivas, Filho (2012) acredita que a avaliação formativa procura verificar as principais carências de aprendizagens iniciais que são fundamentais para a aprendizagem de outros saberes. Segundo Haydt (2008, citado por Simões, 2021), a avaliação formativa é contínua, pois realiza-se no decorrer do processo e fornece elementos ao professor para averiguar se foram atingidos os objetivos, tendo a possibilidade de intervir naquilo que pode comprometer a aprendizagem. Em caso de os objetivos definidos não terem sido atingidos pelos alunos, o professor pode efetuar um trabalho de recuperação e aperfeiçoar os seus métodos. Remetendo ainda para a importância do *feedback* na avaliação formativa, e sob a visão de Fernandes (2008, citado por Carvalho, 2013) a avaliação é estruturada em estreita relação com um *feedback*, variado e constante, com o objetivo de auxiliar e encaminhar os alunos no desenvolvimento da aprendizagem. O autor afirma ainda que o *feedback* é fundamental para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, regulando e controlando os processos de aprendizagem, facilitando a sua motivação e autoestima. Acrescenta Pinto (2016), que o *feedback* envolve sempre duas pessoas: o professor que dá ao aluno, e este que o recebe.

Segundo Fernandes (2020), a avaliação formativa é um procedimento extremamente pedagógico, completamente inserido nos desenvolvimentos de ensino e aprendizagem. É uma avaliação contínua, que tem como prioridade essencial a intenção de auxiliar e melhorar as aprendizagens dos alunos. É por meio desta avaliação que os professores adquirem informações para dar *feedback* aos alunos apoiando-os no seu esforço de aprendizagem. Deste modo, a avaliação formativa requer uma maneira diferente de trabalhar em sala de aula, tornando os alunos mais ativos e participativos solucionando as atividades que lhes são propostas. Então, a avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, pois trata-se, essencialmente, de um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem de modo a que

vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando. A Educação Pré-Escolar é perspectivada no sentido da educação ao longo da vida, assegurando à criança condições para abordar com sucesso a etapa seguinte (Direção-Geral de Educação).

Segundo as OCEPE (2016), a avaliação nesta etapa desempenha um papel essencialmente formativa, pois visa avaliar o desenvolvimento e os seus resultados. Assim, a Avaliação em Educação Pré-Escolar, consiste num desenvolvimento contínuo e interpretativo, onde a criança é a autora da sua própria aprendizagem, percecionando o que conquistam, mas também compreendendo as suas dificuldades, e como as vai ultrapassar. É uma avaliação descritiva das aprendizagens mais significativas, que engloba as áreas curriculares de Expressão e Comunicação, Formação Pessoal e Social e Conhecimento do mundo. Por sua vez, e acordando com Black e William (2003, citado por Castilho, 2012) a avaliação formativa em contexto de Pré-Escolar objetiva um papel regulador do desenvolvimento educativo das crianças, destacando as práticas pedagógicas e educativas dos educadores. O autor supracitado chama a atenção para os referenciais normativos, que salientam a importância de adquirir procedimentos de avaliação adequadas às conceções e escolhas pedagógicas dos educadores, propondo que se utilizem diversas técnicas e instrumentos de observação e registo, como a observação, fotografias e vídeos, gravações em áudio, abordagens narrativas, entrevistas, questionários às crianças, pais e outros intervenientes educativos, portefólios das crianças e registos de autoavaliação (*ibidem*).

Para Martins (2007), a avaliação formativa no JI, deve acontecer de modo contextualizado e priorizando a observação da criança a interagir com o educador, as outras crianças, os materiais e nas atividades que concretiza. O papel do educador é observar atentamente o que a criança já consegue fazer, como atua e como se comporta. O educador nunca deve esquecer que a criança terá de errar diversas vezes para obter certa capacidade, pois terá de experimentar, e ir superando gradualmente a sua ação, principalmente com prazer.

Na perspectiva de Fisher (2004, citado por Martins, 2019), a avaliação formativa deve envolver todos os que conhecem a criança como aprendente. O autor destaca a importância de aprendizagem com os pais, e não apenas informá-los. Assim, afirma que a avaliação formativa acontece por etapas, ou seja, existe uma obtenção, apreciação e interpretação das informações acerca das aprendizagens das crianças, partindo de objetivos e critérios de avaliação já estabelecidos anteriormente (*ibidem*).

2.2.3 Avaliação Sumativa

Hadji (1994) no que respeita à avaliação sumativa, afirma que esta dá-se no término do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, tendo a intenção de efetuar um balanço completo e preciso das aprendizagens concebidas pelos alunos, ou seja, avaliar as suas capacidades, competências, aquisição de conhecimentos e atitudes .

Em conformidade com o ponto de vista de Hadji (1994), encontramos Perrenoud (2008, citado por Fonseca, 2012), explicitando que a avaliação sumativa detém um caráter mais tradicional, estando correlacionada às classificações e diferenciando os alunos. A avaliação sumativa desempenha o papel de certificar, verificar e qualificar o que os alunos detiveram, centrando-se no que os alunos conseguem produzir, mas na fase final do processo educativo (Leitão, 2013). Também Melo (2020), concorda que a função da avaliação sumativa é a classificação dos alunos no final de cada unidade, semestre ou ano letivo, de acordo com os níveis de aproveitamento revelados. A avaliação deve ter em conta o nível em que os resultados têm sido atingidos de forma mais abrangente, ou seja, a junção de todas as avaliações efetuadas pelo professor, valorizando as várias etapas de ensino-aprendizagem.

Em diversos sistemas educativos pratica-se a avaliação sumativa, ou seja, uma avaliação direcionada para classificar, selecionar e certificar os alunos.

2.3 Avaliação em Contexto de Educação Pré-Escolar

Segundo Carneiro (2010), a avaliação na educação infantil tem a intenção de acompanhar o desenvolvimento das crianças, necessitando ser orientada para consolidar a prática docente, para que haja entendimento no que respeita a avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, pressupondo um equilíbrio e harmonia entre o planeamento e o processo de ensino. Deste modo, os métodos de avaliação e os instrumentos utilizados, requerem uma grande responsabilidade, pois são estes que fomentam a reflexão fundamental dos educadores sobre o processo de ensino. Da mesma forma, Hoffmann (2012) reconhece que a avaliação detém uma série de procedimentos didáticos expandindo-se por bastante tempo e em diversos espaços escolares, de natureza processual em prol da melhoria da criança avaliada. Porém, e de acordo com Silva (2012), a avaliação infantil visa a observação da criança, perceber a sua dinâmica e conseguir intervir na altura adequada em que surge as suas dificuldades. Para a autora, nesta etapa, a avaliação deve ser contínua e estimulada e o educador deve sempre interferir, revendo a sua prática pedagógica, atribuindo um novo significado de modo ajustado tendo em atenção os défices de cada criança assim como de todo o grupo. Assim, nesta perspetiva a autora afirma a necessidade de a avaliação desempenhar uma função reguladora no desenvolvimento da criança na educação infantil.

Também Luckesi (2014), aponta sobre a questão da avaliação, referindo que se trata de um meio fundamental em qualquer nível educativo, o que inclui também a educação infantil, que considera ser a fase inicial do desenvolvimento do sujeito, mesmo não existindo o facto de aprovar ou reprovar a criança. Sob o ponto de vista de Hoffmann (2006), o processo de avaliação nega-se à observação do desenvolvimento da criança, dividido em pequenas partes, como ocorre em várias instituições, por meio da típica subdivisão de áreas de avaliação das crianças, ou seja, áreas afetivas, psicomotora e cognitiva.

Em Portugal a Avaliação na Educação Pré-Escolar foi durante bastante tempo considerada como uma função desempenhada pelos educadores, sem necessidade de terem formação adequada, sendo desempenhada de forma intuitiva e por meio de contacto íntimo e constante com as crianças e dependente da sua própria capacidade de organização de ideias estáveis e em continuidade das crianças e das suas evoluções (Coelho & Chélinho, 2012).

A circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011 proveniente do Ministério da Educação retrata que na Educação Pré-Escolar, a avaliação da criança ao longo do tempo, como procedimento contínuo de registo das evoluções efetuadas pela criança, utiliza métodos de carácter descritivo e narrativo, focados na forma como a criança aprende e como efetua a informação, como produz conhecimento e soluciona os problemas. Os critérios de avaliação devem ter em atenção a idade e as particularidades intelectuais das crianças, a articulação entre as áreas de conteúdo, visando sempre que a criança é a detentora da sua própria aprendizagem. Por sua vez, as OCEPE (2016) vêm reforçar e afirmar que toda a estrutura educativa deve aprender com a educação pré-escolar, pois é aqui que se verifica uma ampliação do currículo em total articulação das aprendizagens, onde os espaços são coordenados com flexibilidade, as crianças têm uma participação ativa na planificação das suas aprendizagens, utilizando-se metodologias ativas frequentemente e as crianças têm livre acesso a movimentarem-se à vontade no espaço de aprendizagem.

As OCEPE (2016) sublinham ainda que avaliar o processo e os efeitos, requer uma tomada de consciência da prática para adaptar o desenvolvimento educativo às carências das crianças e ao seu progresso. A avaliação que se efetua com as crianças é um exercício educativo que constrói para o educador um suporte de avaliação. Assim, a sua reflexão perante os resultados que observa, permite-lhe definir a evolução das aprendizagens que deve desenvolver com cada criança. Deste modo, a avaliação suporta o planeamento (Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho). Assim, a avaliação das crianças em JI deve inclinar-se essencialmente para fomentar a aprendizagem e nunca para atribuir classificações ou estabelecer comparações entre as crianças (Mutschen & Portugal, 2019).

De acordo com Portugal (2012), a avaliação em Educação Pré-Escolar permanece demasiado sujeita ao uso de instrumentos normativos, que visam a identificação do défice,

omitindo os fatores interativos, sociais e culturais do desenvolvimento de ensino e aprendizagem, partindo de um quadro otimista da criança, que detém interesses e recursos singulares. Mantém-se um grande desafio, ou seja, aspira-se pela rejeição dos meios de avaliação fora de contexto, que renunciam à individualidade e singularidade das crianças, e a busca incessante da unicidade e genuinidade de cada criança, tendo em conta o seu desenvolvimento em circunstâncias e rotinas naturais da vida. Segundo Ribeiro (2012), a Educação Pré-Escolar tem particularidades que diferem dos outros níveis de ensino, visando princípios e estratégias de acordo com a idade das crianças. A avaliação nestas idades tem como objetivo o conhecimento das aprendizagens efetuadas, e se houve avanços nas várias áreas, para detetar as dificuldades e assim, informar os pais acerca do desenvolvimento da sua criança. Também Fonseca (2012), vai ao encontro destas reflexões, pois refere que a avaliação na Educação Pré-Escolar aparece como um elemento fundamental no processo ensino/aprendizagem. Aos profissionais de educação cabe um grande desafio ao depararem-se com as crianças e conseguirem compreender o desenvolvimento das suas aprendizagens, conquistas e crescimento. É nesta etapa que a avaliação detém uma natureza formativa, pois é um processo consecutivo e interpretativo. A criança é um elemento interveniente que se vai desenvolvendo, atua para pensar e compreender, construindo o seu próprio ser e saber, percecionando as suas carências, mas também os seus sucessos.

Silva, Marques, Mata e Rosa" (2016, citado por Gomes, 2020), realça que o educador estabelece diversas formas de registar o que observa nas crianças, distinguindo os registos resultantes do desenvolvimento pedagógico e da atuação com pais e familiares, assim como outros intervenientes que irão possibilitar rever, analisar e refletir periodicamente sobre a sua práxis pedagógica. Também Gaspar e Silva (2010), afirmam que o processo educativo deve ser elaborado em articulação com os interesses, conhecimentos, necessidades e opiniões das crianças. Sempre que possível as ideias e sugestões das crianças devem ser respeitadas pelos educadores. Sendo assim, Fonseca (2012) considera a avaliação bastante importante na mediação da ação educativa, pois é por meio desta e da observação da prática que fomenta a reformulação e reorientação das ações pedagógicas, melhorando a qualidade das aprendizagens.

Foi a Circular nº4/DGIGC/DSDC/2011 que estabeleceu que a Avaliação na Educação Pré-Escolar apresenta uma dimensão extremamente formativa, em que se desenvolve continuamente e de forma interpretativa, procurando que a própria criança seja a autora da sua aprendizagem, apercebendo-se daquilo que consegue fazer, das suas dificuldades e como as vai superar. No ano 2012, Gabriela Portugal reporta que no nosso país, mesmo tendo em conta o seu enquadramento normativo, confirma-se uma grande diferença entre o pensamento e as práticas de avaliação. A avaliação é apontada por ser complexa e subjetiva, invocando-se na maior parte das vezes que tem carências de recursos, de tempo e falta de conhecimento na aplicação de métodos adequados na

observação, registo e avaliação, como forma de justificar o silêncio nas práticas pedagógicas. Os educadores têm uma nítida necessidade de aperfeiçoar as suas competências de avaliação, que permite garantir a sua qualidade em articulação e exigência com o 1.º CEB.

Neste âmbito é ainda de salientar o trabalho desenvolvido por Cardona, Silva, Marques & Rodrigues (2021), que defendem que a avaliação tem como papel principal auxiliar no desenvolvimento do currículo de modo adaptável e apropriado, permitindo aos educandos a aprendizagem e o seu desenvolvimento. A avaliação não serve para fazer triagem das crianças consoante o seu nível de adaptação ao currículo, mas sim o contrário, o desenvolvimento do currículo é que deve ser adaptado às carências da criança, para que esta possa progredir e aprender. A avaliação na Educação Pré-Escolar é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem. É então, uma avaliação formativa, também denominada formadora, de uma vez que retrata uma construção participada de sentido, apresentando-se ao mesmo tempo, como um processo de formação das crianças, dos educadores e outros elementos do sistema educativo (Silva *et al.*, 2016).

2.3.1 Instrumentos de Avaliação na Educação Pré-Escolar

A avaliação na Educação Pré-Escolar não só se deve realizar como também é necessária, embora não seja no sentido de atribuir uma classificação à criança, esta deve usufruir de uma avaliação contínua e permanente das suas atividades, dos seus comportamentos e atitudes, ao nível da expressão linguística, psicomotora e tudo o que envolve a criança. Uma observação e reflexão atenta do educador devem acontecer, permitindo detetar dificuldades, avanços, evoluções ou até, situações de alerta. Assim, o educador tem alguns instrumentos que lhes permitem fazer melhor essa avaliação. O educador deve compreender o conhecimento da criança e é da sua competência selecionar os instrumentos de avaliação que considera mais adequados às características do grupo ou de cada um. Assim, Ferreira (2007, citado por Martins, 2019), indica que a avaliação está inserida no processo de ensino-aprendizagem, logo pressupõe técnicas e instrumentos para recolha e análise de informações, permitindo também determinar os elementos na avaliação, tipo de informação a retirar, períodos de recolha e análise e o objetivo da avaliação.

Distinguimos, então, alguns desses instrumentos de avaliação que os educadores podem utilizar na sua prática pedagógica, entre os quais a observação direta e participante das crianças. A observação dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem é uma técnica de extrema importância na prática da avaliação formativa, pois, desta forma, permite uma intervenção atempada e adequada às características dos alunos e do seu próprio processo de aprendizagem (Martins, 2019). A observação é uma “recolha de informação, de modo sistemático, através do

contacto directo com situações específicas” (Aires, 2011, pp. 24-25), o que por sua vez as educadoras apontam essa informação em grelhas de observação/avaliação, pressupondo o registo das aprendizagens das crianças que tal como as listas de verificação, possibilitam a avaliação da frequência dos comportamentos dos alunos e a sua progressão. São também utilizadas no processo de observação dos alunos durante a realização de uma tarefa, contendo, portanto, itens referentes a uma só tarefa, que devem resultar dos objetivos definidos para essa tarefa (Martins, 2019). Também muito usado pelos profissionais de educação é o diário de bordo, referido por Ferreira (2005, citado por Martins, 2019), como um instrumento que o professor deve ter sempre presente, utilizado para o registo de situações, ocorrências, comportamentos, diálogos, gestos, manifestações de agrado ou de desagrado perante uma tarefa, observados e que não estejam contemplados nos outros instrumentos de avaliação utilizados.

Um dos instrumentos que está muito presente atualmente e bastante valorizado, dado as suas potencialidades, é o chamado Portefólio da criança. O uso dos portefólios como meio de avaliação individual tem-se revelado de extrema importância e muito utilizado, pois por meio deste instrumento consegue-se fazer uma avaliação contínua e adequada ao desenvolvimento das crianças. Este instrumento possibilita analisar o desenvolvimento da criança dado um determinado período, constatando os trabalhos que nele integram. É um meio de avaliação que emerge como uma opção quanto aos métodos tradicionais, que unicamente se alicerçam nos resultados adquiridos pelas crianças, ao invés da totalidade do processo de aprendizagem (André, 2014). André (2014) salienta ainda que a utilização do portefólio, como um meio de avaliação das crianças, é simultaneamente uma ferramenta de avaliação e aprendizagem, já que a sua utilização visa avaliar as aprendizagens das crianças relevando mais os processos que os produtos, permitindo ainda analisar o progresso da criança. Desta forma, é possibilitado averiguar as aquisições e registar todo o processo de desenvolvimento das crianças, por meio das realizações e reflexões efetuadas, proporcionando ao educador reorganizar as suas planificações.

No entanto, Fernandes (2005), explicita que o portefólio não é simplesmente um depósito de trabalhos realizados pelos alunos de forma organizada numa pasta, mas a sua sistematização requer uma planificação com objetivos nítidos e uma articulação metódica entre aprendizagem, desenvolvimento curricular e avaliação. Também, Gaspar e Silva (2010) concordam que os portefólios são utilizados em prol de registo das evoluções e recuos, aprendizagens, saberes, pensamentos, dificuldades, interesses e sentimentos evidenciados pelas crianças e que devem ser valorizados, pois fazem parte do seu desenvolvimento e crescimento.

É portanto, um instrumento de trabalho e de avaliação que está sempre em construção e em pleno desenvolvimento, merecendo toda a atenção dos educadores e que visa dois objetivos fundamentais: integrar a criança no desenvolvimento de aprendizagem e incluir a avaliação no

processo de aprendizagem (Marchão & Fitas, 2014). De acordo com Marchão & Fitas (2014) é fundamental refletir a avaliação através do portfólio, sob uma perspectiva construtivista ou socioconstrutivista. É relevante que a criança possa ser autônoma na elaboração do portfólio, que tenha o sentido de autoavaliação para que identifique nos seus trabalhos a sua aprendizagem. São comportamentos de cidadania crítica, que suportam a sua reflexão e autonomia, abrangendo as suas competências afetivas, cognitivas e metacognitivas.

3. Problemática, Problema e Objetivos de Investigação

“O objeto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2011, p. 26).

Este estudo visou compreender os procedimentos e as práticas de avaliação na Educação Pré-Escolar. Partindo da problemática “A Avaliação das Aprendizagens na Educação Pré-Escolar”, definimos como problema de investigação “Qual a perceção dos(as) educadores (as) sobre a Avaliação das Aprendizagens na Educação Pré-Escolar?”. A este propósito, Pacheco (2006), refere que qualquer investigação se fundamenta num problema inicial que, posteriormente, vai gradual e regularmente complexificando-se surgindo permanentemente correlações com novos dados, visando uma pesquisa que detenha uma análise válida, coesa e esclarecedora. Assim, no desenvolvimento deste trabalho pretendemos dar resposta às questões que nortearam esta investigação:

- ✓ Como é feita a Avaliação das Aprendizagens na Educação Pré-Escolar?
- ✓ Quais os efeitos da Avaliação das Aprendizagens na Educação Pré-Escolar?

A relevância deste estudo recai na compreensão e reflexão de como se processa a avaliação em contexto de Educação Pré-Escolar, os seus contributos para as aprendizagens e verificar os seus efeitos nas crianças, nos educadores, nos encarregados de educação e na Instituição. Assim, foram traçados os objetivos gerais e específicos da investigação. Os objetivos gerais desta investigação visavam perceber como é realizada a avaliação na Educação Pré-Escolar, compreender o papel da avaliação na Educação Pré-escolar e aferir os efeitos da avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar. No que respeita aos objetivos específicos deste estudo empírico pretende-se identificar os instrumentos de avaliação adotados na Educação Pré-Escolar, analisar a adequação dos instrumentos de avaliação ao contexto de aprendizagem e discutir os efeitos da avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar.

3.1. Opções Metodológicas

No campo da investigação em educação, muitas são as opções metodológicas a tomar. No entanto, cada investigador terá de fazer as suas escolhas de acordo com o seu estudo indo ao encontro da sua pergunta de partida. Temos à disposição vários procedimentos metodológicos que implicam a adoção de métodos, técnicas e instrumentos quer de recolha quer de análise de dados. De salientar que tanto as entrevistas como os inquéritos por questionário, garantiam o seu carácter anónimo.

3.1.1 Participantes

Foram implicadas na investigação três educadoras que integram a Escola onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada.

Foram ainda envolvidos 41 encarregados de educação de crianças a frequentar as três salas do II.

3.1.2 Natureza da Investigação

No que respeita à natureza da investigação, esta pode ser: qualitativa, quantitativa ou mista. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) consideram que a investigação qualitativa é um conceito geral, pois abrange diversos elementos. Assim, as informações obtidas são denominadas qualitativas porque abundam em pormenores descritivos quanto a locais, conversas, pessoas, tratando-se de um tratamento estatístico complexo. As questões de investigação visam investigar os fenómenos complexos, mas em contexto natural. Na mesma linha de pensamento encontramos Flick (2005), considerando que a investigação qualitativa está indicada para a pesquisa de casos concretos, nas suas especificidades de tempo e de espaço, começando pelas demonstrações e atuações das pessoas nos seus próprios ambientes. Também Almeida e Freire (2008), referem que se estuda a realidade tendo em conta os dados obtidos e não teorias já pré-concebidas, pretendendo-se interpretar os dados de forma indutiva.

A metodologia qualitativa é bastante utilizada quando se pretende compreender a razão de determinados fatos, comportamentos ou acontecimentos e procura-se uma compreensão que abrange um todo. A este respeito Bogdan e Biklen (2010), referem que é uma investigação descritiva e naturalista, pois a recolha de dados é em forma de palavras, sendo transcritos com citações feitas para sustentar as observações e a fonte direta de dados é o meio natural, e o investigador acaba por ser o instrumento fundamental na recolha de dados. Salienta-se o facto de que o investigador desempenha uma ideia intuitiva acerca do modo como os participantes consideram a temática que estão a desenvolver.

Knechtel (2014), por sua vez, aborda as características principais de investigação qualitativa,

referindo que há uma relação entre o investigador e o objeto de estudo, evidencia o carácter do ponto de vista social construído da realidade, dando ênfase às qualidades e processos destacando o modo como a vivência social é criada e obtém significado, usa entrevistas e observação, ou seja, os métodos interpretativos, também estuda casos peculiares, considera as descrições detalhadas e usa narrativas históricas, biografias e autobiografias. Algumas das técnicas utilizadas são a observação, as entrevistas, o diário de bordo e a consulta de documentos.

Referentemente à metodologia quantitativa, de acordo com Knechtel (2014) sustenta-se em técnicas de recolha, apresentação e análise de dados, sendo composta por fatores quantificados em números, sendo tratados estatisticamente. É pela quantificação dos dados que esta metodologia verifica a veracidade dos factos. Neste tipo de pesquisa o investigador é completamente imparcial, pois os dados são quantificáveis por meio da estatística, onde constam a percentagem, média e desvio-padrão. Estes dados são representados sob a forma de gráficos, tabelas e também em textos.

Como aponta Fonseca (2002) os resultados da pesquisa quantitativa são quantificados, ou seja, os resultados centram-se na objetividade e normalmente como são em grande número as amostras, os resultados são representativos da população alvo de pesquisa.

Na investigação quantitativa tendo em conta Bell (2004), os investigadores que utilizam esta pesquisa, reúnem os factos e analisam a inter-relação entre estes. Assim, a investigação quantitativa é uma pesquisa objetiva que, segundo Afonso (2014), dispõe de processos estabelecidos relativamente à amostra e às técnicas de análise de dados, que se fundamentam no sistema matemático, estatístico e categorização metódica.

Do ponto de vista metodológico este trabalho assume uma metodologia mista, no sentido que nos fornece dados qualitativos e quantitativos, tal como Almeida e Freire (2000) referem, a natureza da metodologia está estritamente relacionada com os instrumentos de trabalho utilizados aquando da investigação. A metodologia mista, ao combinar a pesquisa qualitativa e quantitativa, visa generalizar os resultados qualitativos e aprofundar os resultados quantitativos, na procura de uma melhor compreensão sobre o problema a investigar (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007; Pluye, 2012). Segundo Creswell (2010), o método misto aparece devido ao desenvolvimento e compreensão da autenticidade ou conformidade da pesquisa qualitativa e quantitativa nas ciências humanas e sociais.

Segundo Rosa, Oliveira e Orey (2015) a triangulação, recolha de dados através da aplicação de instrumentos diferentes, trata da convergência dos dados analisados e interpretados referentes a um mesmo acontecimento para analisar a convergência e complementaridade das informações recolhidas durante o trabalho de campo. A triangulação facilita os investigadores a poderem comparar e contrapor os resultados qualitativos e quantitativos visando o esclarecimento dos resultados adquiridos.

3.1.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

As técnicas de recolha de dados, conforme Quivy e Campenhoudt (2005) expõem, primam por determinar junto de um grupo de inquiridos, que representam a população do estudo, a diversas questões no que concerne à sua vida profissional, familiar e social, assim como os seus pontos de vista e postura perante as inquisições humanas e sociais, expetativas e quanto ao grau de conhecimentos acerca de um problema que interesse os pesquisadores. Enquadram-se, assim, as técnicas e instrumentos de recolha de dados que nortearam esta investigação e da qual se fez uso para obter as respostas às questões impostas, atendendo também aos objetivos que me propus atingir e refletir sobre estes.

A escolha das técnicas e dos instrumentos foi feita de acordo com o estudo em questão, efetuamos as pesquisas qualitativas dando ênfase à entrevista semiestruturada e às evidências das educadoras. Quanto às pesquisas quantitativas salientamos o inquérito por questionário.

3.1.3.1 Inquérito por entrevista

A entrevista surge, conforme indica Aires (2015), “da necessidade que o investigador tem de conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus atos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos.” (p. 29).

Aludindo a Lakatos (1996, citado por Miranda, 2005) somos remetidos para a ideia de que existem três tipos de entrevista fundamentais: estruturada, aberta e semiestruturada. A entrevista estruturada é realizada de acordo com um questionário completamente sistematizado, as perguntas são antecipadamente formuladas e não se deve fugir dessas questões. Aqui preza-se a comparação com o mesmo grupo de perguntas e as diferenças serão entre os respondentes e não nas próprias perguntas. Relativamente à técnica das entrevistas abertas é mais indicada a estudos exploratórios, assim o entrevistador inicia com o tema e o entrevistado tem plena liberdade para abordar a temática em questão. Aqui as respostas são adquiridas informalmente, o entrevistador assume uma postura de ouvinte e só intervém em alguma situação necessária como por exemplo, evitar que a entrevista termine antecipadamente. Já a entrevista semiestruturada é uma combinação de perguntas abertas e fechadas. O entrevistador segue um grupo de questões anteriormente já estabelecidas, sendo também em contexto de conversa informal. Sempre que achar oportuno, o entrevistador interfere, ou seja, dirige a discussão da entrevista para o assunto que lhe interessa, podendo fazer no momento perguntas espontâneas a fim de compreender melhor algumas respostas que não foram claras ou para recompor o contexto da entrevista em caso de o entrevistado ter saído fora do contexto, ou apresente dificuldades de perceção (*ibidem*).

No caso do estudo realizado, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas, de resposta aberta, a três educadoras de infância. Estas entrevistas foram sustentadas por um guião previamente elaborado (ver apêndice A) e gravadas por áudio mediante a respetiva autorização. Com esta técnica pretendeu-se dar às entrevistadas liberdade para relatar as suas experiências e as suas práticas pedagógicas e à investigadora obter informação mais alargada e diversificada, assim como verificar se as respostas vão ao encontro das evidências que apresentam.

Com vista a existir uma melhor orientação da entrevista como mencionado anteriormente, construímos um guião contemplando os pontos a abordar para dar resposta ao estudo de pesquisa. O guião é um instrumento de recolha de dados, uma orientação para o investigador, onde consta os aspetos principais a abordar, as questões que tenciona fazer. No entanto, dá-lhe a possibilidade de, aquando da entrevista, introduzir mais alguma questão, ou consoante as respostas obtidas tem a possibilidade de explorar em maior detalhe. A este propósito Guerra (2006) defende que o guião, é a perspetiva mais importante que passa pelo esclarecimento dos objetivos e profundidade de análise suportados pela entrevista.

O guião de entrevista foi construído tendo por base os objetivos da mesma, bem como as suas linhas orientadoras encontrando-se dividido em sete Blocos: Bloco A: Legitimação da entrevista; Bloco B: Caracterização da educadora; Bloco C: Percurso profissional da educadora; Bloco D: Caracterização do grupo; Bloco E: Caracterização e participação das famílias; Bloco F: Práticas Pedagógicas e Bloco G: Avaliação na Educação Pré-Escolar. Para além de estar definido em Blocos, encontramos ainda os Objetivos, Tópicos das Entrevistas e as respetivas Questões. De forma ilustrativa segue um excerto da matriz do guião construído.

Blocos	Objetivos	Tópicos	Questões
Bloco B Caracterização da educadora	- Caracterizar a entrevistada	- Questionar: ➤ a idade ➤ as habilitações académicas ➤ as formações frequentadas na área da educação	1. Que idade tem? 2. Quais as suas habilitações académicas? 3. Em que ano terminou a sua formação inicial que lhe dá habilitação para a Educação no Pré-Escolar? 4. Possui outras formações na área do ensino ou da educação?
Bloco C Percurso profissional da educadora	- Conhecer o percurso profissional da educadora - Caracterizar a situação profissional da educadora.	- Solicitar à entrevistada: ➤ O seu percurso profissional - As características profissionais das educadoras que podem colocar em evidência alguns aspetos relevantes na sua prática pedagógica.	5. Quantos anos tem de serviço? 6. Nesta escola está há quantos anos? 7. É efetiva nesta instituição? 8. Quais as suas características profissionais que considera fundamentais para a sua prática pedagógica?

Quadro 1. Matriz do Guião das Entrevistas

As entrevistas semiestruturadas às educadoras sofreram um tratamento de dados, por meio da análise de conteúdo, pois esta é uma das técnicas utilizada na pesquisa qualitativa. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo visa diversas técnicas de análise de diversos discursos, pretendendo adquirir procedimentos sistemáticos e objetivos acerca da descrição do conteúdo das informações, indicadores que podem ou ser quantitativos e que fomentem a dedução de conhecimento no que respeita aos meios de produção e recepção dessas mesmas informações. Numa análise de conteúdo podemos encontrar seis técnicas a serem utilizadas na análise das entrevistas, porém, atualmente a análise de conteúdo é das técnicas mais utilizadas na investigação empírica no campo das ciências humanas e sociais.

O autor supracitado refere ainda que a análise de conteúdo se fundamenta em três etapas essenciais: pré-análise, análise do material e tratamento dos resultados (dedução e interpretação). A pré-análise é uma fase de organização, definindo-se procedimentos de trabalho concretos, mas flexíveis. É um contacto inicial com documentos que serão analisados, formulação de hipóteses e objetivos, construção dos indicadores que irão nortear a interpretação e a composição formal dos materiais. As entrevistas são transcritas e as suas informações reunirão o corpus da pesquisa, obedecem a determinadas regras. A regra da exaustividade define que não se deve omitir nada; a regra da representatividade, onde a amostra deve representar o universo, homogeneidade, os dados devem ser acerca do mesmo tema, obtidos por técnicas iguais e recolhidos por sujeitos similares. Deve ser pertinente, pois os documentos têm de se adaptar aos objetivos e ao conteúdo da investigação e por último, a exclusividade, pois um elemento não deve ser classificado em mais do que uma categoria (*ibidem*).

Quanto às entrevistas realizadas às educadoras, foram transcritas fidedignamente, (ver apêndice B), e sofreram um tratamento de dados, por meio da elaboração do quadro de categorização (ver apêndice C), onde se procedeu a uma análise de conteúdo categorial.

Esta análise foi efetuada por meio de um estudo interpretativo suportado por um quadro de categorização dividido por 12 categorias, que suportam um ou vários indicadores correspondendo às respetivas unidades de registo. Assim, e em concordância com Bell (2010), existem diversas informações soltas que não apresentam qualquer significado para o leitor ou investigador, senão estiverem sistematizadas por categorias. Então, o investigador terá de categorizar essas informações, agrupando-as e procurando as semelhanças e diferenças, modelos e questões de relevante importância. Neste seguimento, podemos observar abaixo um excerto da Matriz do Quadro de Categorização efetuada neste estudo.

Categoria	Indicadores	Unidades de Registo
A) Caracterização Pessoal	Idade	“54 anos.” – E1 “49 anos.” – E2 “57 anos.” – E3
	Habilitações Académicas	“Licenciatura em Educação de Infância.” – E1 “Licenciatura em Educação de Infância.” – E2 “Curso de Educadora de Infância que é a formação de base.” – E3 (Curso de Educadora de Infância) “Depois fiz um complemento de formação para obter a licenciatura” – E3 “e depois fiz uma Pós-Graduação em animação de histórias.” – E3
	Outras Formações na área do Ensino/Educação	“Sim, tenho feito algumas ações de formação em música” – E1 (ações de formação) “educação física” – E1 (ações de formação) “expressão plástica” – E1 (ações de formação) “informática” – E1 “Ao longo dos anos tenho feito outras formações para não ficar estagnada” – E1 “e também realizei um círculo de estudos numa modalidade, que é uma oficina de estudos, em Avaliação das Aprendizagens.” – E1 “Não.” – E2

Quadro 2. Excerto da Matriz do Quadro de Categorização

A última etapa da análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2011), designa-se pelo tratamento dos resultados – dedução e interpretação. Reproduzido por resultados em bruto, o investigador vai assim torná-los válidos e relevantes. Nesta interpretação interessa o potencial conteúdo, compreender o que está subentendido naquilo que foi apreendido.

3.1.3.2 Inquérito por questionário

Outro instrumento de recolha de dados aplicado foi o inquérito por questionário. Foi construído um questionário de resposta fechada, que nos remete para um tratamento quantitativo.

No presente trabalho, realizou-se o inquérito por questionário aos encarregados de educação (ver apêndice D), sendo constituído por 20 questões de resposta fechada, dentro de uma escala gradativa, recorrendo à escala de Likert (1 “Discordo Completamente” e 5 “Concordo Completamente”), pretendendo-se verificar o nível de discordância ou concordância das afirmações. Para a aplicação deste questionário, foi criado um formulário online, utilizando a ferramenta, Google Forms. O inquérito aplicado às famílias das crianças referia o tema e a importância do preenchimento do mesmo, tendo sido o link do mesmo entregue às educadoras, que o fizeram chegar aos encarregados de educação das crianças das suas salas.

O inquérito por questionário é uma técnica muito utilizada na recolha de dados em trabalhos na área educacional. Na perspetiva de Oliveira (2013), ao realizar o questionário o investigador deve ter presente como princípios fundamentais: clareza, coerência e neutralidade. Os questionários apresentam dois tipos de questões principais: abertas e fechadas, embora também possam existir as semiabertas e semifechadas. Neste âmbito, segundo Freixo (2012), perante as respostas abertas os inquiridos têm liberdade de pensamento e de resposta, permitindo ao investigador recolher bastante informação sobre o tema questionado. No entanto, também como desvantagem apresenta para o investigador mais dificuldade em organizar e categorizar a informação. No caso das respostas fechadas, o inquirido tem mais rapidez e facilidade de respostas, no entanto fica restrito às alternativas que constam no inquérito e facilita a categorização das respostas. Aqui, o inquirido pode simplesmente responder mais de acordo com a sua opinião, não sendo a resposta que mais se aproxima da realidade, o que por conseguinte, se revela uma desvantagem para o investigador.

O inquérito aplicado pretendia compreender a perceção dos encarregados de educação face à avaliação das aprendizagens. Na sua elaboração tivemos em atenção a relevância das afirmações, no sentido das respostas obtidas permitirem na recolha do tratamento de dados, uma melhor compreensão junto do tratamento das respostas às entrevistadas, acerca da problemática desta investigação, ou seja, compreender se os inquiridos estão em harmonia com as respostas e os procedimentos das educadoras no que respeita a esta temática.

3.1.3.3 Registos das educadoras

Os registos das educadoras, enquadrados dentro das notas de campo, foram ainda outro dos instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação. No entanto, salienta-se que estes registos não são os registos da investigadora mas sim os registos das educadoras entrevistadas. Tendo em conta o pensamento de Máximo-Esteves (2008), as notas de campo são utilizadas frequentemente pelos professores, como instrumentos de recolha de dados para registo de informações de observação dos alunos. Assim, salientamos que os registos das educadoras são anotações importantes das suas observações daquilo que veem e ouvem, podendo sempre consultar assim como lhes permite ao longo do ano, verificarem a evolução ou retrocesso das crianças, entre outros elementos como a estabilidade emocional, a autoconfiança e a autonomia, por exemplo.

3.2 Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Neste momento, iremos apresentar, analisar e discutir os resultados obtidos por meio da aplicação dos instrumentos de recolha de dados.

Concordando com Bell (1997), na apresentação dos dados, na sua análise e interpretação deve-se proceder de forma cautelosa para não ultrapassar aquilo que os resultados permitem, assim como não se deve generalizar com dados insuficientes.

3.2.1 Apresentação dos Resultados

a) Inquérito por entrevista

Procedemos à apresentação dos resultados dos dados obtidos através das entrevistas realizadas às três Educadoras. O guião das entrevistas encontra-se dividido por diversos temas que incluem a *Caracterização da educadora, o Percorso profissional da educadora, a Caracterização do grupo, a Caracterização e participação das famílias, as Práticas Pedagógicas e a Avaliação na Educação Pré-Escolar*.

Foram realizadas as entrevistas e após a sua transcrição sofreu um processo de análise de conteúdo, em que se elaborou uma grelha de categorização, sendo por meio desta que se apresentam e discutem os resultados. A demonstração dos resultados será desenvolvida por meio de gráficos e de forma descritiva. De forma a garantir o anonimato das participantes codificámos por E1, E2 e E3.

Abaixo segue a matriz da grelha de categorização seguindo-se da apresentação, dos resultados organizados em conformidade com as categorias e indicadores definidos.

Categoria	Indicadores	Unidades de Registo
A) Caracterização Pessoal	Idade	
	Habilitações Académicas	
	Outras Formações na área do Ensino/Educação	
B) Percurso Profissional	Tempo de serviço total	
	Tempo de serviço nesta Escola	
	Membro do Quadro do Agrupamento	
C) Características Profissionais	Prática Pedagógica	
D) Caracterização do grupo de crianças	Número de crianças por Educadora	
	Descrição do grupo	
	Aprendizagem e Motivação do Grupo	
	Crianças com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) ou apoio individual	
E) Caracterização das famílias	Participação e envolvimento familiar nas atividades	
F) Comunicação aos pais/famílias	Partilha de Informações	
	Envolvimento e participação nas aprendizagens dos filhos	
G) Relação escola-educadora-encarregados de educação	Influência da participação das famílias na Escola	
H) Práticas Pedagógicas	Organização do Espaço Educativo	
	Organização do grupo nas rotinas diárias	
	Importância das Auxiliares de Educação	
	Modelos Pedagógicos	
I) Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)	Organização e Gestão do Curricular/Planificação e Avaliação	
J) Avaliação na Educação Pré-Escolar	Conceção da avaliação	
	Importância da avaliação	
	Frequência que efetua a avaliação	
	Objeto de Avaliação	
	Intencionalidade	
	Documentos de apoio	
	Objetivos da Avaliação	
	Como avalia	
	Avaliação de Diagnóstico	
	Conceito de Avaliação Formativa	
	Operacionalização de Avaliação Formativa	
	Critérios de Avaliação das Aprendizagens	
	Influência na alteração da prática Pedagógica	
	Instrumentos de Avaliação	
	Importância do Portefólio	
	Autoavaliação da Educadora	
	Autoavaliação da criança	
	Comunicação aos Encarregados de Educação sobre a Avaliação da Criança	
Importância do Feedback para a melhoria das aprendizagens		
K) Instrumentos de Regulação da Sala	Relevância	

Quadro 3. Quadro da Grelha de Categorização

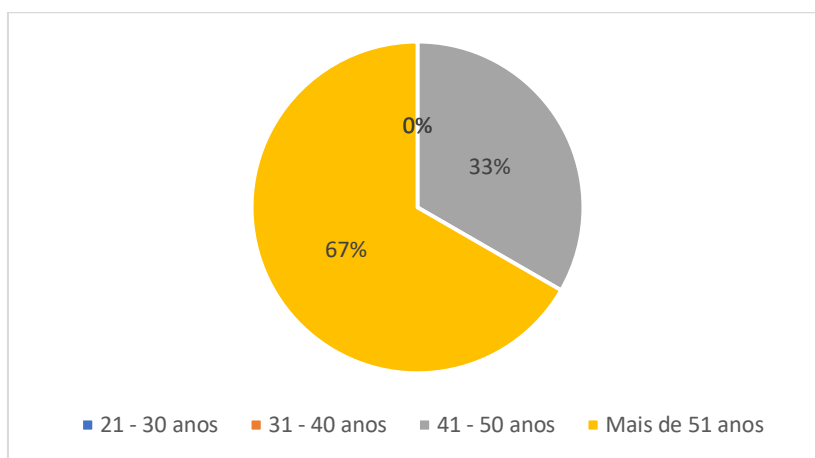


Gráfico 1 - Idade das entrevistadas

Podemos verificar que das três entrevistadas, uma educadora encontra-se abaixo dos 50 anos (33%) e as outras duas têm mais de 50 anos (67%).

Todas as entrevistadas possuem licenciatura em Educação de Infância, tendo ainda a entrevistada E3 um curso de Pós-Graduação em Animação de Histórias.

A entrevistada E1 fez ações de formação nas áreas de Música, Educação Física, Expressão Plástica, Informática e Avaliação das Aprendizagens, pelo contrário a entrevistada E2 refere que até à data presente não realizou outras formações nesta área.

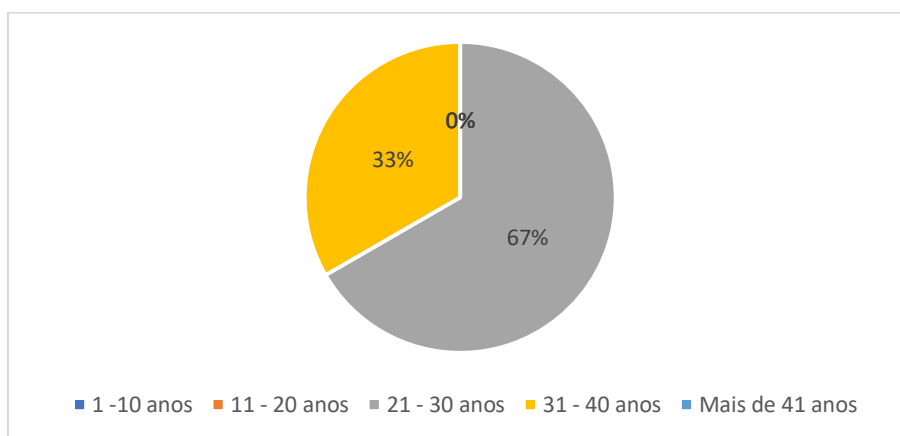


Gráfico 2 - Tempo de serviço

No que respeita ao tempo de serviço verificámos que todas as entrevistadas têm entre os 25 a 35 anos de carreira, ou seja, uma está acima dos 30 anos de tempo de serviço (33%) e as outras duas encontram-se com um tempo de serviço muito próximo, precisamente entre os 21 a 30 anos de serviço total (67%).

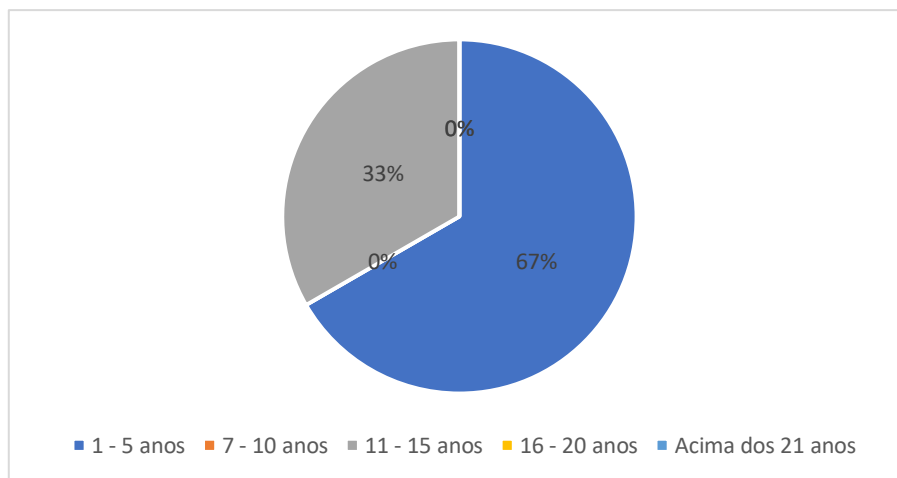


Gráfico 3 - Tempo de serviço na Escola onde desempenham funções atualmente

Quanto ao tempo de serviço no atual estabelecimento escolar, uma das entrevistadas tem entre 11 a 15 anos (33%), enquanto as restantes entrevistadas, encontram-se nesta Escola entre 1 a 5 anos (67%).

Podemos constatar que todas as entrevistadas pertencem aos quadros de agrupamento, tendo assim já efetivado. Neste estudo procurámos compreender as principais características profissionais de cada educadora, no âmbito da sua prática pedagógica, e de facto, encontrámos algumas semelhanças entre duas entrevistadas. As entrevistadas E1 e E2 têm alguns pontos em comum. A entrevistada E1 identifica-se como uma pessoa dinâmica, amiga e calma com as crianças, respeitando a individualidade e liberdade de cada criança, e gosta de desenvolver trabalhos criativos. A entrevistada E2 refere ser atenciosa com as crianças e os pais, transmitindo segurança às crianças, gosta de envolver os pais nas atividades dos filhos, e prima pela realização de trabalhos criativos com as crianças.

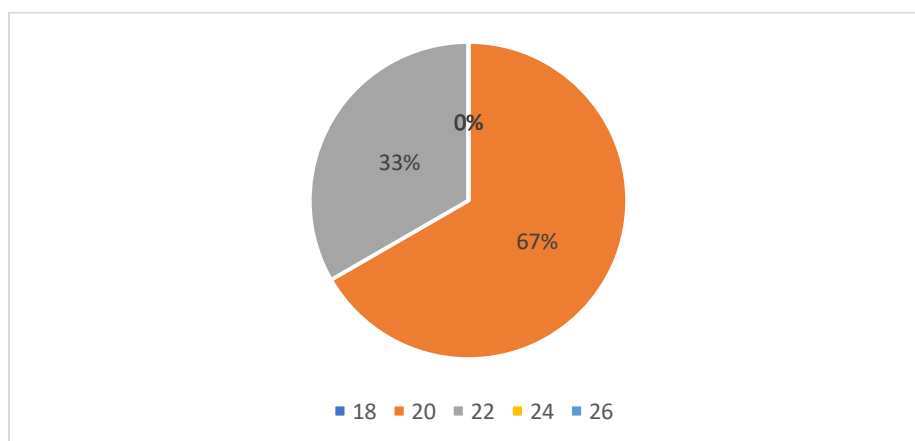


Gráfico 4 - Número de crianças por educadora

Verificamos que uma das entrevistadas tem 22 crianças (67%) a seu cargo, enquanto as outras duas, têm cada uma, um grupo composto por 20 crianças (67%).

No que se refere à descrição do grupo de crianças, podemos constatar que eram três grupos bastantes diferentes, com posturas, comportamentos e personalidades muito diferentes e vincadas. O grupo de crianças da entrevistada E1, é caracterizado pela educadora como calmos, respeitadores, amigos e cumpridores das regras que foram realizadas e estabelecidas com eles no princípio do ano letivo. Quanto ao género, um grupo muito equiparado e a maior parte já vinha do ano anterior. É um grupo, que de forma geral, consegue manifestar os seus sentimentos e emoções e na sua maioria já com 5 anos de idade.

Na sala da entrevistada E2, o grupo de crianças foi caracterizado como sendo o oposto do grupo anterior, ou seja, barulhentos, agitados, teimosos e desafiadores, mas ao mesmo tempo cativantes, no entanto com uma personalidade vincada. A maioria das crianças deste grupo tinha apenas 4 anos.

O grupo da entrevistada E3 foi caracterizado como unido, dinâmico e amigos de se ajudarem, faladores, curiosos e cumpridores das suas tarefas. O grupo tinha muitas crianças com 3 anos, que gostavam muito da expressão plástica, nomeadamente pinturas, assim como também de histórias.

Relativamente à aprendizagem e motivação do grupo, a entrevistada E1 refere que as crianças se sentem motivadas para a aprendizagem desde que se parta dos seus interesses, onde se consegue alcançar outras áreas que contribuem para adquirirem mais conhecimento. A entrevistada E2 considera um grupo motivado de maneira geral, não esquecendo que neste grupo existem crianças muito teimosas e desafiadoras e que nem sempre é possível conseguir que estejam motivadas. Quanto ao grupo da entrevistada E3, esta descreve-os que se sentem motivados e aprendem facilmente quando alguma coisa lhes faz sentido.

Neste estudo, pretendeu-se apurar se no grupo de crianças das três entrevistadas, existiam crianças com NSE ou que necessitassem de algum apoio individual. As três entrevistadas responderam de forma afirmativa. Deste modo, conseguiu-se perceber que nas três salas do pré-escolar, existem crianças que necessitavam de apoio, embora uma das entrevistadas referisse que mesmo não estando ainda diagnosticadas, percebe-se pela linguagem, comportamento e comunicação alguns traços de Autismo. A entrevistada E3 acrescenta que cada vez mais é uma realidade atual as crianças necessitarem de algum apoio e que estas crianças requerem mais atenção, necessitando de orientação para os seus trabalhos, de um apoio mais individual e especializado.

Um dos grandes interesses neste estudo investigativo incidiu também em compreender a importância das famílias e até que ponto existe uma participação e envolvimento familiar nas atividades dos seus educandos e nas suas aprendizagens. Todas as entrevistadas relataram que os pais eram colaboradores, interessados, cuidadosos e participativos nos trabalhos em casa e na sala

quando lhes era solicitado. Os pais participam nas reuniões de encarregados de educação de modo geral, nas atividades da escola. No entanto, a entrevistada E3 aborda ainda um ponto de interesse, que se trata do facto de alguns pais terem dificuldade em aceitar determinadas características dos seus filhos, o que se refletia na abordagem com a educadora, ou seja, o que se subentende que esses pais que têm dificuldade em aceitar a informação da educadora quanto ao seu educando, não encaram tão bem essa participação ou criam mais dificuldades quando se envolvem nas atividades.

Outro ponto de interesse nesta investigação, prende-se com o facto de compreender como as educadoras transmitiam aos pais as informações relativas aos seus educandos. As três entrevistadas referiram que era principalmente por email que informavam os pais. No entanto, a entrevistada E2 acrescenta ainda na entrada das crianças na escola, e a entrevistada E3 refere a entrada e saída das crianças na escola, assim como marcar alguma reunião caso seja necessário, e ainda nas reuniões dos encarregados de educação.

Explorando quanto ao facto de como as educadoras partilhavam informação para envolver os pais a participarem nas aprendizagens dos seus filhos, as respostas das entrevistadas denotam algumas práticas bem diferentes, ou seja, a entrevistada E1 refere que um dos meios era por email, e através das reuniões com os encarregados de educação, e ainda à porta da escola. No caso da entrevistada E2, tenta envolver os pais por meio do envio de vídeos e fotografias para dar a conhecer o que se faz na sala, no sentido de receber algum feedback. A entrevistada E3 refere que informa logo na primeira reunião que realiza com os encarregados de educação. Também lhes dá a conhecer artigos e jornal de parede que lhes envia por email.

Pretendemos também averiguar quais as dimensões que a participação das famílias na escola pode alcançar. As três entrevistadas foram unânimes no que respeita a esta relação, escola educadora e encarregados de educação, estando em concordância, mantendo uma relação próxima e trabalhando em conjunto, influencia e é benéfico para o desenvolvimento da criança. “Tem de haver um elo de ligação e os pais têm de estar contentes com os dois elementos, tanto com a educadora como com a escola, pois é um meio de eles estarem agradados e participarem também.” (E2).

Analisamos a importância da organização do espaço educativo na Educação Pré-Escolar nas práticas pedagógicas, e as três entrevistadas evidenciaram que é bastante importante, todas destacaram a sua organização por áreas, sendo aplicável e inquestionável a qualquer uma delas. Afirmaram que a organização por áreas permite dar liberdade e autonomia à criança. A entrevistada E3 considera que esse espaço pode ser moldado e por vezes pode ser um espaço em mudança, planeado e avaliado tendo em conta as necessidades que possam surgir, consoante as atividades que possam acontecer e o espaço ter de ser adaptado.

Relativamente à organização do grupo nas rotinas diárias, todas as entrevistadas declararam

que as crianças no pré-escolar têm muitas rotinas, e que esta organização dentro do grupo, é um princípio extremamente importante na prática pedagógica que as educadoras têm de estabelecer, pois, tal como refere uma das entrevistadas “as rotinas prendem-se muito com os horários (lanche, almoços, recreio e a hora da saída)”. As crianças precisam de saber o “que se vai fazer a seguir” (E1). As entrevistadas estão em concordância, referindo que as rotinas promovem equilíbrio, estabilidade e segurança na criança, contribuem para a criança se conseguir organizar, assim como ajuda a traçar a sua aprendizagem. Todas mantêm firmemente a ideia de que as rotinas são algo que contribui para o bem-estar geral da criança.

No que retrata à importância da auxiliar de educação na prática pedagógica foi outro elemento que neste trabalho se abordou, no intuito de compreender até que ponto podem contribuir para as aprendizagens das crianças e que papel desempenham dentro da sala junto da educadora e do grupo. Todas as entrevistadas foram congruentes em considerarem bastante importante a presença e o apoio das auxiliares para que todo o grupo funcione bem, referindo que a auxiliar é parte do grupo da sala e “está vinculado na lei que regulamenta a educação pré-escolar”(E3). Também é de salientar que todas estiveram em concordância quanto ao facto de a educadora por si só não poder trabalhar com o grupo sozinha sem as auxiliares, assim como também as auxiliares não conseguem estar sozinhas e trabalhar com o grupo de crianças sem a presença da educadora. Portanto, são um todo necessário para o bom funcionamento do grupo de crianças em sala de aula, bem como para fomentarem o desenvolvimento das suas aprendizagens.

Neste estudo investigativo consideramos também bastante pertinente perceber a que modelos pedagógicos as educadoras recorrem atualmente na sua prática educativa para a aprendizagem das crianças, pois os modelos que cada educadora adota vai dizer muito de si mesma e da sua prática profissional, assim como dos objetivos pedagógicos que contribuem para uma boa aprendizagem das crianças. As educadoras entrevistadas revelaram não utilizar um único modelo, mas sim um misto de pedagogias, destacando a entrevistada E1, a Escola Ativa, Modelos High Scope, Metodologia de Trabalho de Projeto e o Movimento da Escola Moderna. De salientar que os modelos pedagógicos que as três entrevistadas mais aplicam, são a Metodologia de Trabalho de Projeto e o Movimento da Escola Moderna.

Na Metodologia do Trabalho de Projeto encontram aqui um método de trabalho que “parte do interesse das crianças” (E1), envolvendo a “descoberta, pesquisa, exploração” (E2). O Movimento da Escola Moderna, centra-se muito na criança e também nos seus interesses, pois este modelo valoriza “o todo, trabalho em equipa”, fomentando “a autonomia e a voz da criança” (E3).

As entrevistadas destacaram que as OCEPE, assumem grande importância na organização e na construção e gestão do currículo, pois as educadoras fundamentam todo o seu trabalho com base neste referencial. Estas são um guião orientador que sugerem trabalhar todos as áreas e

conteúdos. São uma mais-valia para o desenvolvimento da prática pedagógica. “As OCEPE orientam na planificação, na avaliação, no espaço educativo, no relacionamento com os pais, no envolvimento das famílias e na cooperação da comunidade educativa” (E3). Verificamos pelas respostas das entrevistadas que a construção das OCEPE, foi um excelente manual, “porque não havia um currículo para o pré-escolar” (E1). De acordo com a entrevistada E2, com as OCEPE tenta trabalhar de forma transversal todas as áreas e acrescenta que estas dão sugestões para se trabalhar todas as áreas para não ficar nenhuma mais para trás, ajudando a que se trabalhe todos os conteúdos. Podemos afirmar que as entrevistadas conferem que a criação do manual das OCEPE, foi notavelmente concebido, e que muito as auxilia, onde podem ver o seu trabalho refletido, e recorrer as vezes necessárias. Foi ainda referido pela entrevistada E1 que as OCEPE são uma ajuda no que respeita à planificação, aos instrumentos que permitem fazer a avaliação, bem como gerir o currículo. A entrevistada E3 declara que a relação entre OCEPE, planificação diária e avaliação é intrínseca, a relação é um todo. A entrevistada E1 refere que com as OCEPE fazem a planificação, que as OCEPE lhes dão instrumentos para poderem avaliar. Com a planificação construída conseguem gerir o currículo diariamente e posteriormente ao avaliar, pode voltar a consultar as Orientações Curriculares.

Entrando no campo da avaliação na educação pré-escolar, o grande foco a destacar nesta investigação, foi necessário perceber, do ponto de vista pedagógico das educadoras, qual a sua perceção no que respeita à conceção da palavra avaliação em pré-escolar. Foram todas as entrevistadas congruentes, destacando que é uma avaliação apenas formativa, contínua, natural e diária, acrescentando ainda a entrevistada E3 que é uma avaliação que traz mais conhecimento e mais aprendizagem para a criança fazer o seu trajeto gradualmente, tornando-se mais autónoma. Verifica-se que nesta etapa escolar, a avaliação nunca é sumativa, mas sim no sentido de facilitar a aprendizagem e aquisição de outros saberes e conhecimentos. A entrevistada E2, refere que o importante na avaliação das crianças é compreender as suas dificuldades, ajudar a ultrapassá-las, trabalhando mais as áreas que as podem auxiliar, e verificar a sua evolução ao longo do ano letivo. Em qualquer atividade diária faz-se avaliação, pois esta é uma avaliação constante.

Analisando a importância da avaliação das crianças, as três entrevistadas concordaram que é importante avaliar a criança, no sentido de ajudar, para verificar os avanços e recuos. Assim como também todas responderem que deve ser sempre uma avaliação contínua. A entrevistada E2, ainda salientou que deve haver avaliação, não apenas das aprendizagens, mas mesmo ao nível do comportamento. Verificamos que para as entrevistadas a importância da avaliação está em todo o processo educativo mais do que no resultado final.

Outro ponto importante deste estudo empírico passou por perceber com que frequência as educadoras efetuam as avaliações e é de salientar que no final de cada período escolar é sempre

elaborado um relatório com a avaliação para os encarregados de educação. No entanto, duas das entrevistadas ressaltam que a avaliação é diária, ou seja, a frequência com que avaliam é todos os dias, em qualquer atividade, por mais pequena que seja ou que possa parecer mais insignificante, as educadoras estão atentas a tudo, e tudo é avaliado. A entrevistada E1, não refere exatamente a frequência com que faz as avaliações, focou-se mais na entrega dos relatórios aos pais, mas para tal, fica notório que para entregar esse documento, teve de antecipadamente ser realizada avaliação diariamente, tal como as outras duas entrevistadas referiram.

Após questionarmos as educadoras sobre o objeto de avaliação, as entrevistadas incidiram as suas respostas em perspetivas diferentes. A entrevistada E1, entendeu que o seu objeto de avaliação são as aquisições das crianças, o seu desenvolvimento, os progressos e as suas competências. Por sua vez, a entrevistada E2 considera as evoluções e dificuldades das crianças. A entrevistada E3 releva o interesse da criança e a “predisposição para se relacionar bem com ela própria, com os outros e o espaço”. Acrescentou ainda como objeto da sua avaliação “o gosto e a curiosidade da criança para aprender a escrever o seu nome” (E3).

Outra das grandes questões neste estudo de investigação é tentar perceber a intencionalidade da avaliação nas crianças do pré-escolar. Constatámos pelas respostas das entrevistadas que as intenções de cada uma delas complementam-se, ou seja, a entrevistada E1 considera ser sua intenção compreender o estado evolutivo da criança. Por seu lado, a entrevistada E2 considera como sua intenção promover atividades ou estratégias que consigam combater os défices das crianças. A criança deve “adquirir conhecimento com felicidade, e para ser autónoma, e uma mais-valia importante na nossa sociedade”(E3).

Quanto à adequação de documentos de apoio à avaliação utilizados pelas educadoras, podemos aferir que divergem entre as entrevistadas. A entrevistada E1 indica diretamente as OCEPE, reforçando que nestas constam os critérios de avaliação e que cada agrupamento assume também os seus próprios critérios, guiando-se por estes. A entrevistada E2, embora pertença ao mesmo agrupamento e escola, não abordou essa realidade, no entanto referiu que tinha fichas descritivas, onde efetuava uma avaliação descritiva no que respeita às áreas curriculares. Em contrapartida a entrevistada E3, também não abordou as OCEPE, nem os critérios do próprio agrupamento, referindo como documentos em que se apoia para efetuar a avaliação, nomeou os registos das crianças, nas observações de tudo o que envolve a criança, como estar em silêncio, conversar e indicou a sua agenda como forma de registo e apoio aquando da avaliação. Também se baseia nos seus registos que faz no início do ano letivo em que observa as crianças.

Os objetivos da avaliação é uma das questões que procuramos perceber, quais os objetivos da avaliação das crianças. Mais uma vez as respostas são diversificadas, no entanto, articulam-se. A entrevistada E1 é concisa quando diz que os objetivos são poder avaliar as crianças e também

avaliar-se a si mesma, pois vai permitir verificar se o grupo alcançou os objetivos estabelecidos. A entrevistada E2 indica que os seus objetivos que levam à avaliação das crianças, é perceber aquilo que estas já adquiriram ou não, para assim as poder ajudar. Por sua vez, a entrevistada E3, acrescenta que os objetivos é proporcionar oportunidades das crianças vivenciarem diversas coisas, pelo gozo de conhecer, aprender e fazer.

Como as educadoras avaliam é outra das questões importantes que se abordam nesta investigação. A entrevistada E1, não respondeu concretamente à questão. Já, as entrevistadas E2 e E3 foram ao encontro da pergunta e indicaram por meio da observação das atividades, dos comportamentos, perguntas, conversas, registos, jogos e pelas áreas. A entrevistada E3 acrescenta ainda que com os mais velhos pode avaliar por meio de imagens com perguntas e que os leva a fazer uma autoavaliação.

Outras das questões a averiguar neste estudo foi a avaliação de diagnóstico efetuada no início do ano letivo pelas educadoras. Pretendemos compreender se esta avaliação é feita por todas as educadoras, a sua importância e como a aplicam. De salientar que todas as entrevistadas, realizam a avaliação de diagnóstico, mas de modos diversificados e muito peculiares. A entrevistada E1, utiliza um caderno de bordo com grelhas onde aponta o nome de cada criança e aquilo que consegue ou não fazer, como exemplo se conhece as cores, e também verifica o conhecimento que a criança já traz consigo. Acrescenta ainda que criou o seu próprio instrumento de trabalho, ou seja, um instrumento que a ela lhe diga alguma coisa. A E2 apesar de registar também algumas coisas, utiliza mais a observação direta. Quanto à E3, não regista em grelhas ou em caderno, mas opta pela observação e conversas com as crianças. Esta considera que o facto de estar muito próxima das crianças e atenta a tudo adquire muita informação sobre elas. Também procede ao envio para os pais de uma ficha de anamnese onde consegue adquirir diversas informações sobre as crianças.

No que diz respeito ao conceito de avaliação formativa, tentamos reconhecer a importância atribuída pelas entrevistadas sobre a natureza desta avaliação e da forma como a aplicam. Todas as entrevistadas concordaram que o conceito de avaliação formativa é bastante importante e correto, pois nesta etapa escolar a avaliação tem de ser contínua, sendo em prol de ajudar a criança naquilo que precisa efetivamente de melhorar, explorar os seus conhecimentos e verificar as suas lacunas, pois nesta faixa etária, a observação das dificuldades, dos avanços ou recuos das crianças, é uma avaliação “em proveito da criança.” (E2).

No que respeita à forma como as educadoras operam a avaliação formativa na sala de aula, podemos averiguar que foi apenas a entrevistada E3 que deu resposta a esta questão, pois as outras duas entrevistadas desviaram-se da pergunta. Podemos então verificar que a entrevistada E3 aplica esta avaliação em tudo o que envolve a criança, ou seja, observações, conversas, registos que as

próprias crianças fazem nos portefólios, dossiers. Destaca que quando as crianças, uma vez por semana, arrumam os seus trabalhos no dossier, permite-lhes manifestar a sua opinião sobre os seus trabalhos já realizados e a educadora e a criança ao conversarem, permite à educadora perceber a reação e as palavras da criança quanto aos seus trabalhos, e isto é uma forma de avaliação formativa, pois vai analisando, por exemplo, se a criança gostou do que fez ou se quer melhorar.

Importa registar que todas as entrevistadas estiveram em concordância no que respeita ao facto de se fundamentarem nos critérios que integram as OCEPE.

Procurámos pesquisar se as educadoras têm de reformular a sua prática pedagógica. As entrevistadas foram unânimes em concordar que por vezes têm de alterar a sua prática pedagógica para poderem ajudar as crianças a ultrapassar as suas dificuldades, têm de rever a sua prática, promovendo atividades mais criativas, mais envolventes para as crianças, em busca dos seus interesses para assim, conseguir chegar à criança e esta conseguir ultrapassar as suas dificuldades. Também consideram que se a maior parte do grupo estiver com alguma dificuldade ou algum problema independentemente do que for, é porque alguma coisa não está bem e a educadora tem de rever a sua ação e efetuar as alterações necessárias.

Nesta abordagem aos instrumentos de avaliação, pretendemos alcançar até que ponto eles são utilizados e considerados importantes para as educadoras na avaliação das suas crianças. De acordo com as entrevistadas, duas consideram que são uma mais-valia, referindo como exemplo as grelhas ou outro tipo de registos que poderão simplesmente apontarem em folhas as observações das atividades das crianças, onde anotam as dificuldades e os progressos das crianças. A entrevistada E2, refere que permitem verificar os progressos e dificuldades das crianças.

A entrevistada E3, refere na sua perspetiva, que os instrumentos não bastam, pois considera que deve existir uma série de situações que conduzam à avaliação e que as OCEPE são um modelo a seguir por aquilo que recomendam.

Na prática pedagógica esses registos são efetuados não apenas com as grelhas de observação ou folhas onde apontam a informação, mas também por meio de registos fotográficos e vídeos. A entrevistada E3 vai ainda mais além, pois refere a utilização de “planificações, avaliação do final do dia, registos na agenda consoante o projeto educativo e registar a interligação entre o cruzar de experiências com as outras salas do jardim de infância e outros níveis de ensino”.

Um dos instrumentos que atualmente é bastante referido pelos autores e já utilizado por algumas educadoras é o portefólio. As três entrevistadas referiram que de facto, o portefólio é bastante importante, sendo uma compilação dos trabalhos das crianças, pois neste consta a sua evolução, as crianças podem revisitá-lo e conseguem ter a noção da sua própria evolução, ao visualizarem os primeiros trabalhos do início do ano letivo e depois, ao verem os outros trabalhos efetuados ao longo do ano. Estas educadoras não fazem um portefólio exatamente com as

características inerentes a este, no entanto, utilizam dossiers em que organizam os trabalhos das crianças, assemelhando-se aos portefólios. A entrevistada E3 afirma que é complicado fazer um portefólio devido à falta de tempo que dispõem para o realizar da forma correta, mas sabe as suas mais-valias afirmando que “a criança ao revisitá-lo percebe o que fez e o que poderia fazer e isso traz conhecimento e aprendizagem”.

Quanto à autoavaliação das educadoras, apenas duas das entrevistadas se pronunciaram. As entrevistadas E1 e E3 consideram a sua autoavaliação fundamental e a entrevistada E3 acresce que ao autoavaliar o seu trabalho, implica tanto ela como as crianças adquirirem aprendizagem, pois acredita que tudo está subjacente. A entrevistada E1, declara que se as crianças não alcançam determinados objetivos é porque a sua ação não está bem, então deve haver uma autoavaliação de si própria para tentar perceber o que está errado e o que pode fazer para a situação se alterar.

No que se refere à autoavaliação da criança a entrevistada E3 aponta que deve haver autoavaliação por parte das crianças, pois corrobora o facto de elas poderem avaliar as suas atitudes e comportamentos, bem como as suas aprendizagens. Indica que a autoavaliação das crianças poderá ser de forma formativa ou não.

Relativamente à comunicação aos encarregados de educação sobre a avaliação da criança, todas as entrevistadas relatam que quando enviam as comunicações da avaliação de modo formal, é por meio de registo escrito, e entregue via email, embora antes do período de pandemia por Covid-19 fosse entregue em papel. Quanto à comunicação aos encarregados de educação, de modo informal, todas as entrevistadas referiram, se for em caso de necessidade, que poderá ser em conversas particulares ou marcar uma reunião com os encarregados de educação. A entrevistada E3 indica ainda comunicar as informações aos pais à saída da escola, na altura da entrega das crianças, pode também ser escrita, no modelo que a educadora adotar para fazer essa avaliação. A entrevistada E1 revela ainda que a última avaliação que fazem das crianças que vão ingressar no 1.º ano é enviada para os professores que os acompanharão.

Retratando a importância do *feedback* para a melhoria das aprendizagens, as entrevistadas ao informarem os pais, esperam algum *feedback* da parte destes, pois tanto a informação das crianças dadas aos pais pelas educadoras como o *feedback* dos pais, é sempre em proveito da criança para a ajudar, motivar e melhorar as suas dificuldades. Todas as entrevistadas consideram o parecer dos pais importante, pois esta é uma forma também de verem se são pais atentos, interessados e empenhados, e deste modo poderem contribuir para que as crianças progridam, e também auxiliá-las nas suas dificuldades. Consideram que os pais ao serem conhecedores da avaliação dos seus filhos, eles próprios também tentam intervir em casa e ajudá-los a superar as suas dificuldades. A E3 refere que é fundamental as educadoras saberem o ponto de vista dos pais, pois muitas vezes não coincide com a perceção da educadora, nomeadamente naquilo que esta

observa quando está com a criança e por sua vez quando a avalia. “Não menosprezando todo o trabalho que fazemos, e os erros que cometemos, porque também cometo erros e também são aprendizagens e tenho de pensar neles para poder melhorar, e aí o feedback dos pais é importante nós aceitarmos” (E3).

Por fim, pretendeu-se investigar qual a relevância dos instrumentos de regulação que se encontram espalhados pela sala e colados nas paredes. Essa é uma grande questão perceber qual a utilidade destes instrumentos e quais os contributos para a aprendizagem das crianças e a sua consecutiva avaliação. Tentámos neste trabalho compreender, por meio das entrevistadas, o que está por detrás destes instrumentos de regulação da sala. Em primeiro lugar, as três educadoras entrevistadas, declararam de imediato que se enquadram dentro das rotinas diárias, tão importantes para o equilíbrio e segurança das crianças, que ajudam a nortear o seu dia. São na verdade, instrumentos de trabalho, pois todos os dias da semana, as crianças têm de assinalar a sua presença no mapa das presenças, assim como colocar no mapa do tempo, a imagem que corresponde ao estado do tempo naquele dia. As entrevistadas declararam que estes instrumentos de regulação, são também instrumentos de avaliação, pois pode-se trabalhar com eles algumas áreas como a matemática e escrita. Com o mapa das tarefas as crianças aprendem a assumir responsabilidades que lhes foram destinadas. No caso do mapa das áreas, a entrevistada E1 evidencia que as crianças ao registarem a área, consegue perceber a inclinação e preferência das crianças por determinadas áreas e também é uma forma de avaliação. A E3 indica que são instrumentos que implicam nas rotinas e nas aprendizagens.

b) Inquérito por questionário

Os inquéritos por questionário foram aplicados a 62 encarregados de educação das crianças das três salas das educadoras entrevistadas, dos quais obtivemos 41 respostas que aqui são objeto de apresentação e análise com a sua representação em gráficos ou utilizando narrativas. O inquérito era constituído por 10 questões de caracterização pessoal e 20 afirmações sobre as quais os respondentes teriam de se posicionar sobre o tema de investigação, “A Avaliação das Aprendizagens na Educação Pré-Escolar”. Com os dados obtidos passamos, assim, à sua apresentação e análise por meio da construção de gráficos e respetiva descrição.

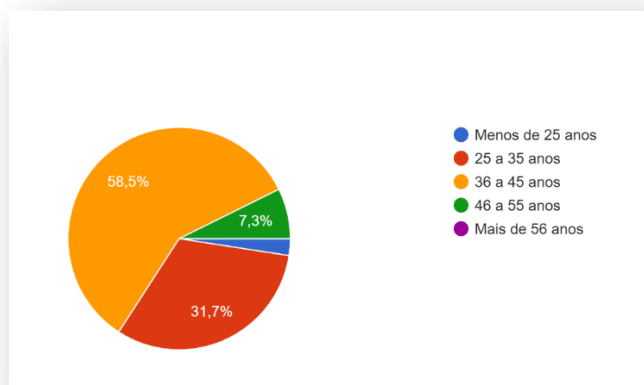


Gráfico 5 – Idade dos encarregados de educação respondentes

Quanto à idade dos respondentes, a maioria 58,5% (24 dos respondentes), situa-se na faixa etária entre os 36 e 45 anos de idade, seguindo-se a faixa etária entre os 25 a 35 anos com 31,7% (13 respondentes), a faixa etária dos 46 a 55 anos representa 7,3% (3 respondentes) e por fim 2,4% (1 respondente), com menos de 25 anos de idade. Com mais de 56 anos não existem respondentes.

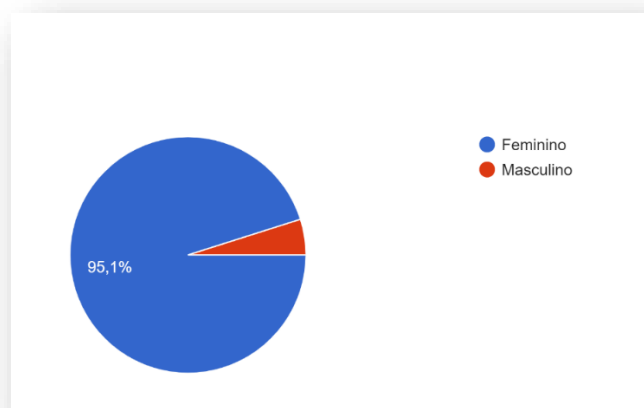


Gráfico 6 – Sexo dos encarregados de educação respondentes

Relativamente ao sexo dos respondentes, como podemos constatar no gráfico quase todos são do sexo feminino, portanto 95,1%, correspondendo a 39 pessoas e apenas 4,9%, ou seja, 2 pessoas do sexo masculino.

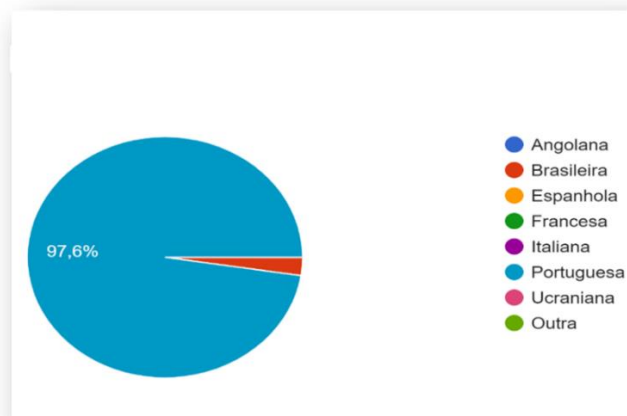


Gráfico 7 – Nacionalidade dos encarregados de educação respondentes

Referentemente à nacionalidade dos respondentes, como podemos verificar, são praticamente todos de nacionalidade portuguesa, ou seja, 97,6% (40 respondentes) e 2,4% de nacionalidade brasileira, correspondendo a 1 respondente.

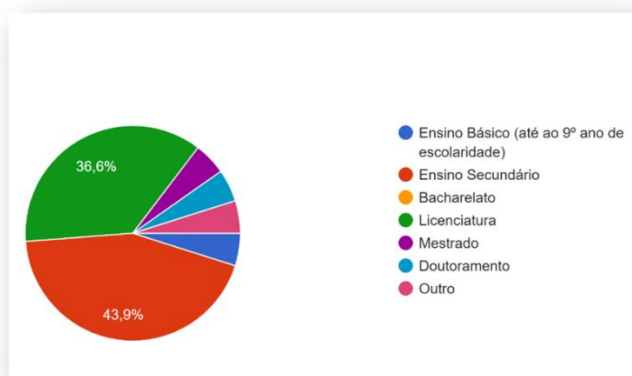


Gráfico 8 - Habilitações académicas dos encarregados de educação respondentes

No que concerne às habilitações académicas dos respondentes, de acordo com os dados registados no gráfico, podemos indicar que com habilitações ao nível do Ensino Básico, até ao 9.º ano de escolaridade encontramos 4,9%, ou seja, 2 respondentes, com 43,9% temos os respondentes com frequência ao nível do Ensino Secundário, o que corresponde a 18 dos respondentes. Com formação superior encontramos 36,6% (15 respondentes) com licenciatura. Os restantes respondentes detêm outras habilitações, com grau de mestrado e de doutoramento, implicando 4,9%, correspondendo a 2 respondentes para mestrado e igualmente os mesmos valores para o doutoramento. Com outras habilitações que não as referenciadas no questionário encontramos 4,3% (2 respondentes).

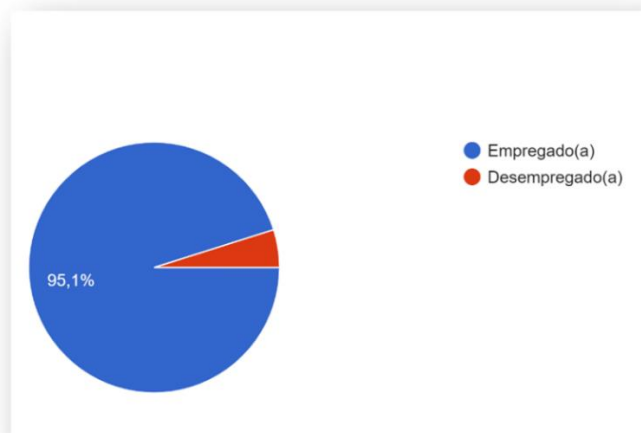


Gráfico 9 - Situação profissional dos encarregados de educação respondentes

No que respeita à situação profissional dos respondentes, tentámos compreender se são pessoas que estão no ativo ou não. Como podemos constatar no gráfico, quase a globalidade dos respondentes trabalham, portanto, 95,1% (39 respondentes) estão empregados e 4,9% (2 respondentes) estão desempregados.

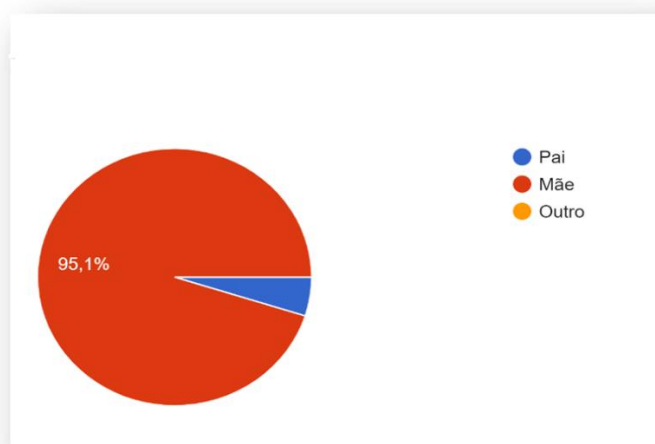


Gráfico 10 - Grau de parentesco com o(a) seu(sua) educando(a)

Quanto ao grau de parentesco dos respondentes com os educandos, verificamos que todos estes são os progenitores dos seus educandos, portanto, temos 95,1% mães (39 respondentes) e 4,9% pais (2 respondentes).

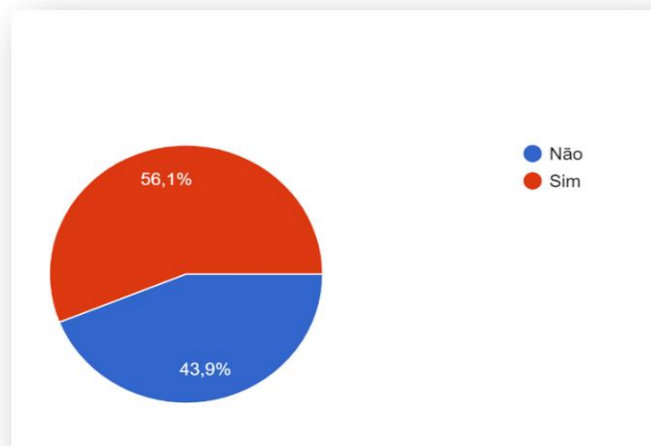


Gráfico 11 - Pai ou mãe de outras crianças

Tentando compreender se os progenitores têm outras crianças, podemos verificar que 56,1% (23 respondentes) têm outras crianças e que 43, % (18 respondentes), não têm mais crianças. Apesar de não estar equilibrado, não se encontra uma grande diferença entre os progenitores que têm e os que não têm mais filhos.

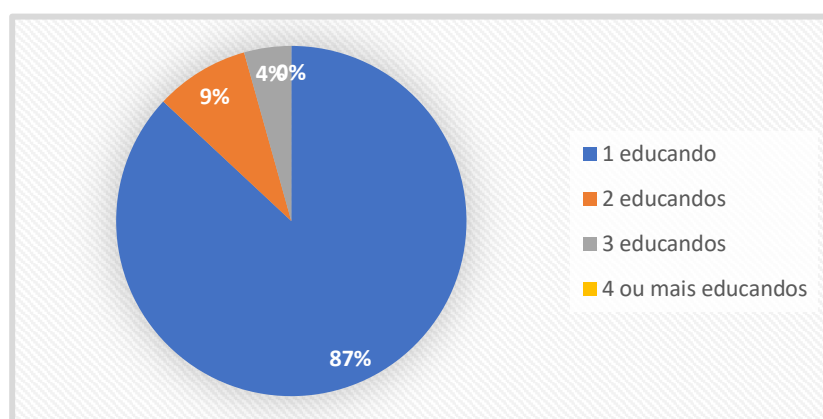


Gráfico 12 – Número de filhos por encarregado de educação respondente

Na sequência da pergunta anterior, podemos verificar que dos encarregados de educação que têm mais do que um filho, 87% (20 respondentes) possuem mais um outro filho, enquanto 9% (2 respondentes) têm ainda mais 2 filhos e 4%, correspondente a 1 progenitor, tem mais 3 filhos. Com mais de 4 filhos nenhum dos progenitores respondeu afirmativamente.

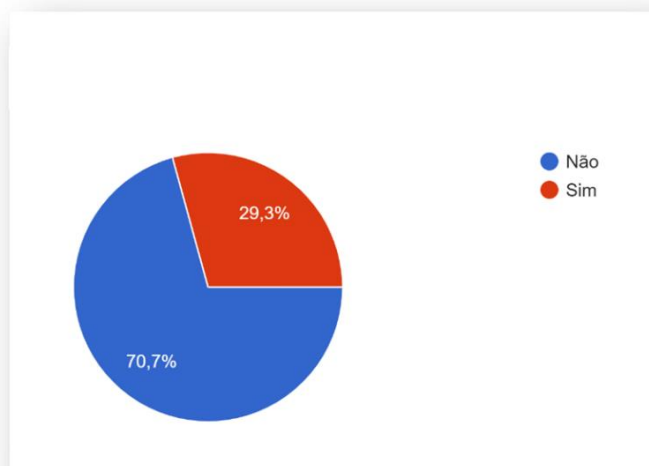


Gráfico 13 - Crianças cujos encarregados de educação foram inquiridos com irmãos a frequentar a mesma escola.

Procuramos ainda compreender se existem outros irmãos, das crianças cujos encarregados de educação foram inquiridos, a frequentar a mesma instituição e o gráfico demonstra-nos que 29,3% (12 respondentes) responderam afirmativamente, enquanto 70,7% (29 respondentes) responderam negativamente.

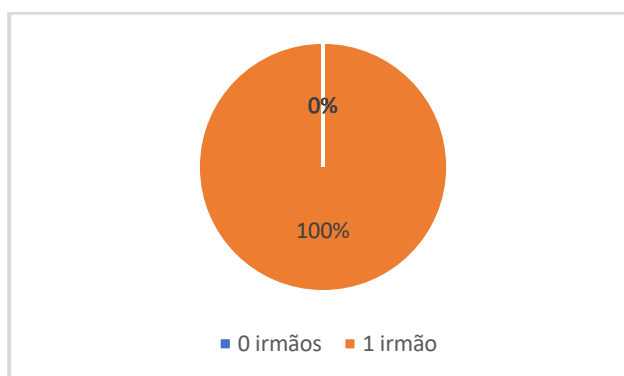


Gráfico 14 - Número de irmãos das crianças cujos encarregados de educação foram inquiridos a frequentar a mesma escola

No seguimento da questão anterior, o gráfico apresenta que dos 12 respondentes que responderam que têm outros filhos a frequentar o mesmo estabelecimento escolar, têm apenas mais 1 filho na mesma escola, correspondendo a 100% das respostas afirmativas.

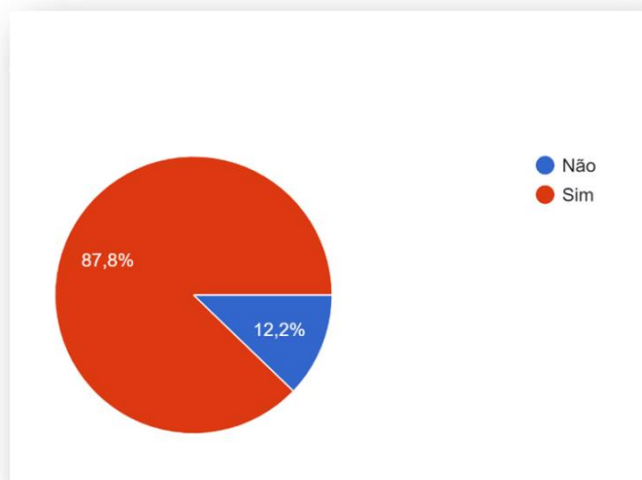


Gráfico 15 – Encarregados de educação com educandos na Escola Pública

Procurando compreender se os respondentes têm outros educandos a frequentarem o ensino público, como o gráfico evidencia, a grande parte dos encarregados de educação responderam que os seus educandos frequentam a escola pública, o que representa 87,8% (36 respondentes). Os outros inquiridos 12,2% (5 respondentes) responderam que não têm educandos a frequentar a escola pública.

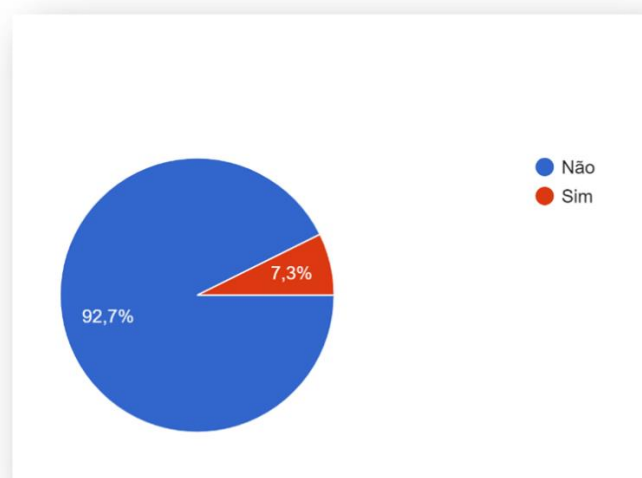


Gráfico 16 - Encarregados de educação com educandos a frequentar o Ensino Privado

Em relação aos respondentes, procurou-se aferir se têm algum educando que frequente o ensino privado, como podemos observar no gráfico a resposta maioritária foi “Não”, o que equivale a 92,7% (38 respondentes). Apenas 7,3% (3 respondentes) responderam “Sim”, ou seja, têm outros educandos a frequentar o ensino particular.

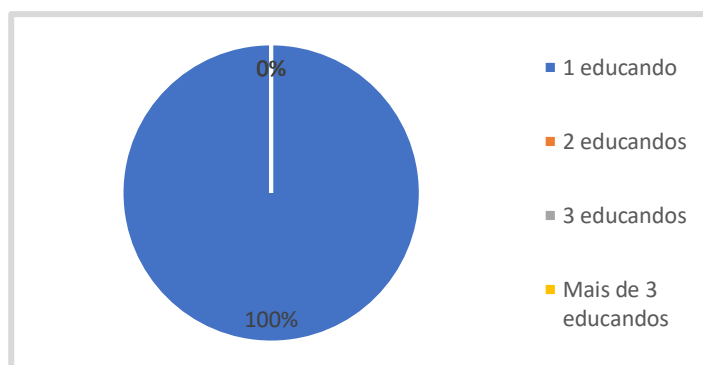


Gráfico 17 – Número de educandos com frequência no Ensino Privado

Na continuidade da questão anterior, 3 encarregados de educação responderam que têm educandos a frequentar o ensino privado, correspondendo a 1 por cada respondente (100%).

Procedemos à análise das vinte afirmações relativas ao tema da pesquisa, em que os 41 respondentes responderam consoante as suas próprias perspetivas e considerações, assinalando o grau de concordância, tendo em conta a seguinte escala:

1 Discordo Completamente

2 Discordo

3 Não Concordo Nem Discordo

4 Concordo

5 Concordo Completamente

Faremos a análise das respostas tendo em conta a percentagem e o número de respondentes.

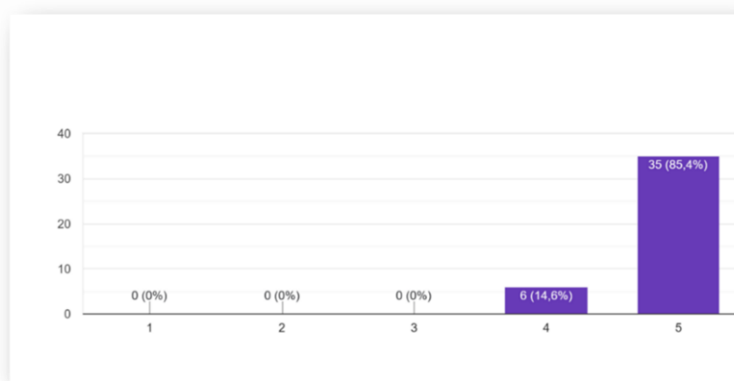


Gráfico 18 - Importância do JI no desenvolvimento e aprendizagem dos educandos

Quanto à importância que o JI tem para o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos, podemos verificar na apresentação dos dados do gráfico, que 85,4% (35 respondentes) concordam completamente e 14,6%, (6 respondentes) concordam com a importância que representa o(a) seu(sua) educando(a) frequentarem um JI.

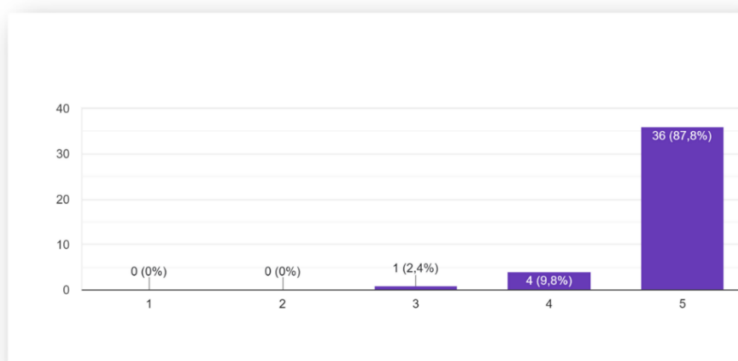


Gráfico 19 – Gosto dos educandos em frequentarem um JI

Relativamente ao facto de os educandos revelarem gosto em frequentarem o JI, verificamos que 87,8% dos respondentes (36) concordam completamente que a sua criança demonstra gosto em frequentar um JI, e 9,8% respondentes (4) responderam que concordam que a criança também revela gosto, e apenas 2,4% dos respondentes (1) manteve-se neutro, pois respondeu não concordo nem discordo.

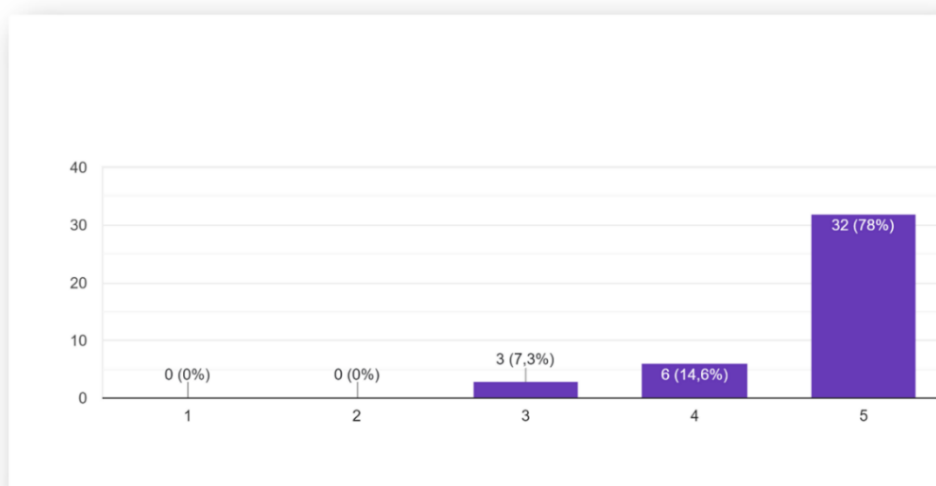


Gráfico 20 – Reforço positivo da educadora aos educandos

No que respeita ao facto da educadora dar reforço positivo aos educandos que se reflita na aquisição de novas aprendizagens, podemos confirmar que 78% dos respondentes (32) concordam completamente que a educadora dá reforço positivo à criança refletindo-se na aquisição de novas aprendizagens. Temos ainda 14,6% dos respondentes (6) que concordam com esta afirmação e 7,3% dos respondentes (3) mantêm-se no nível 3 da escala, ou seja, não concordam nem discordam.

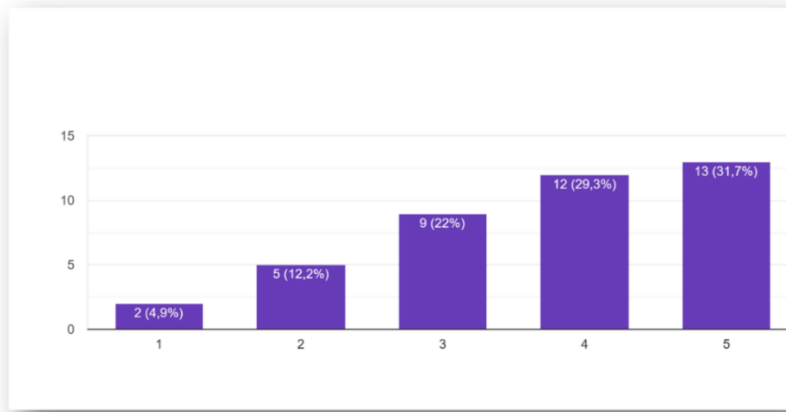


Gráfico 21 – Encarregados de educação questionados pela educadora sobre as dificuldades dos seus educandos

Quanto ao facto da educadora habitualmente questionar os encarregados de educação sobre algumas dificuldades dos seus educandos, podemos dizer ao averiguar o gráfico que as opiniões dos respondentes divergem, embora o número mais elevado é da opinião que as educadoras os questionam sobre as dificuldades dos seus educandos, ou seja, analisando estatisticamente, reconhecemos que 31,7% dos respondentes (13) concordam completamente, e 29,3% dos respondentes (12) concordam, o que denota que a maioria dos inquiridos admitem serem indagados pelas educadoras. Temos uma percentagem de 22% dos respondentes (9) que não concordam nem discordem, portanto não dão a sua opinião, 12,2% dos respondentes (5) discordam e 4,9% dos respondentes (2) discordam completamente. Estes dois últimos resultados, não assumem que são questionados pelas educadoras.

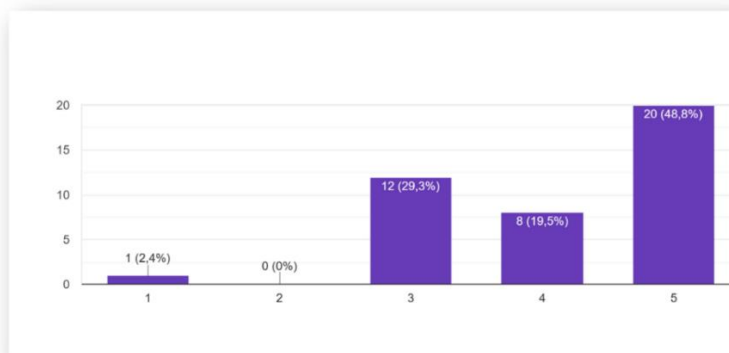


Gráfico 22 – Participação dos encarregados de educação nas atividades da sala

Retratando se os inquiridos participam nas atividades da sala a pedido da educadora, examinando o gráfico percebemos que 48,8% dos respondentes (20) participam nas atividades da sala, respondendo que concordam completamente, 19,5% dos respondentes (8) também concordam que participam. Temos uma percentagem considerável de respostas imparciais, pois 29,3% dos respondentes (12) não concordam nem discordam. Por fim, temos uma minoria que

corresponde a 2,4% dos respondentes (1) que refere que discorda completamente, ou seja, não participa nas atividades da sala.

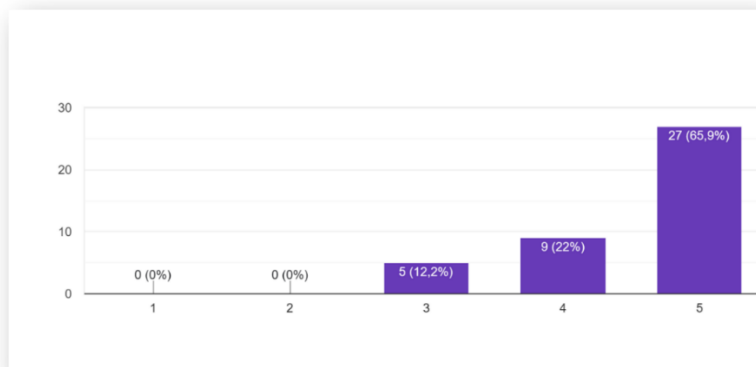


Gráfico 23 – Participação dos encarregados de educação nos trabalhos de casa a pedido da educadora

Procurando compreender se os inquiridos participam em trabalhos de casa a pedido da educadora, ao examinarmos o gráfico percebemos que 65,9% dos respondentes (27) concordam completamente, seguindo-se 22% dos respondentes (9) que também concordam que participam em trabalhos de casa. De salientar que 12,2% dos respondentes (5) não concordam nem discordam, mostrando-se indefinidos neste ponto.

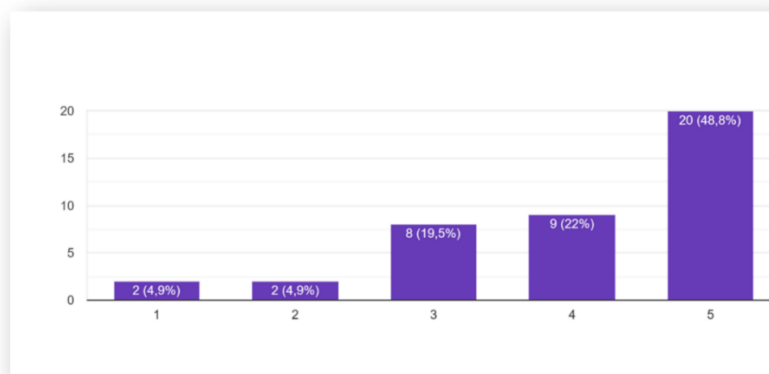


Gráfico 24 - Participação espontânea dos encarregados de educação nos trabalhos de casa

O gráfico anterior responde à necessidade de compreender se os respondentes participam em trabalhos de casa sem ser a pedido da educadora. Ao observar o gráfico ratificamos que neste tópico 48,8% dos respondentes (20) concordam completamente, 22% dos respondentes (9) concordam, 19,5% dos respondentes (8) não concordam nem discordam, 4,9% discordam (2) e 4,9% dos respondentes (2) discordam completamente. Destacamos com base nos dados verificados que 9,8% dos respondentes (4), se a educadora não solicitar a participação, não participam em trabalhos de casa com os seus educandos. Constatamos ainda que os 19,5% dos inquiridos revelam-se imprecisos quanto a esta resposta.

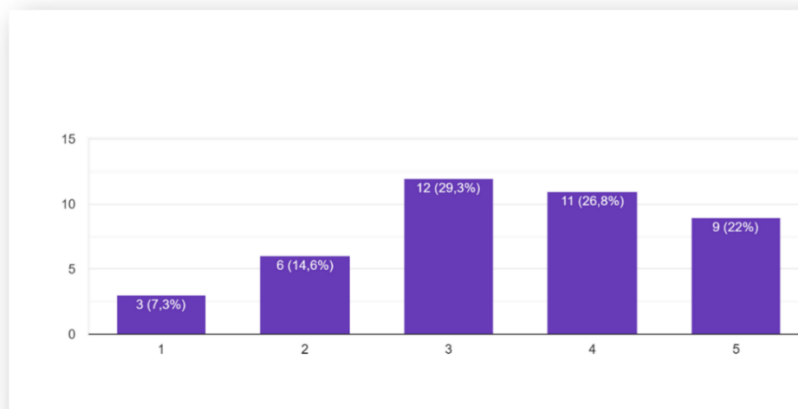


Gráfico 25 – Apresentação e discussão do planeamento diário/semanal/trimestral com os encarregados de educação

Referentemente se o planeamento diário/ semanal/ trimestral é apresentado e discutido pela educadora com os encarregados de educação, como podemos testemunhar, a percentagem maior das respostas foram de 29,3% (12 respondentes) que responderam não concordo nem discordo, mantendo uma determinada ambiguidade. Porém, 26,8% dos respondentes (11) concordam que a educadora apresenta e discute com eles o planeamento diário/ semanal/ trimestral, e 22% dos respondentes (9) concordam completamente com a mesma matéria. Mas descendo as percentagens no gráfico, encontramos 14,6% dos respondentes (6) que discordam e 7,3% (3 respondentes) discordam completamente que a educadora apresenta e discute com eles o planeamento diário/ semanal/ trimestral.

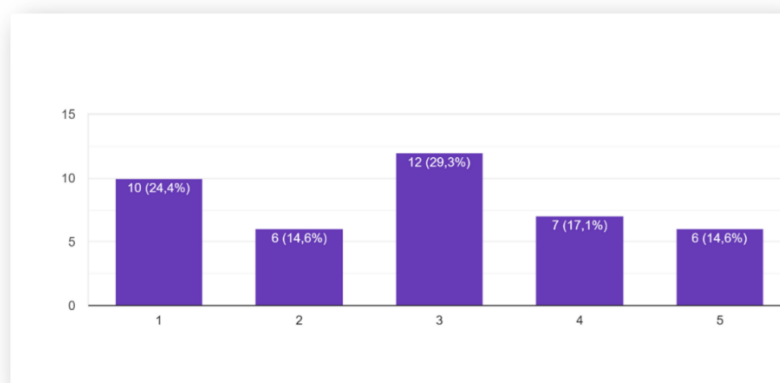


Gráfico 26 – Participação dos encarregados de educação no planeamento das atividades da sala

No que concerne à participação dos respondentes acerca do planeamento das atividades da sala com a educadora e com as crianças pelo que podemos averiguar, existe uma parte dos inquiridos a pronunciarem-se de forma ambígua, pouco nítida, perfazendo 29,3% dos respondentes (12) a responderem não concordo nem discordo. Segue-se 24,4% dos respondentes (10) que discordam completamente quanto à sua participação no planeamento das atividades da sala com a educadora e com as crianças. Temos ainda 14,6% dos respondentes (6) que também discordam

com este assunto. No entanto, existem 17,7% dos respondentes (7) que concordam e 14,6% dos respondentes (6) que concordam completamente que participam no planeamento das atividades da sala com a educadora e com as crianças.

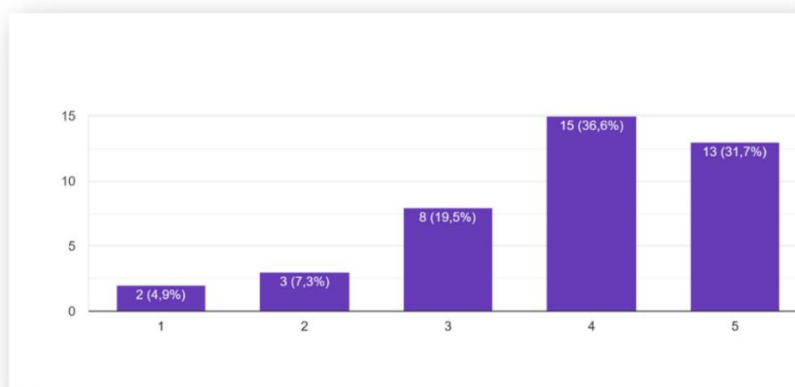


Gráfico 27 – Conhecimento dos encarregados de educação sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na sala

Quanto aos respondentes conhecerem o trabalho pedagógico desenvolvido na sala dos seus educandos, observando o gráfico evidencia-se que a maioria dos respondentes admitem que conhecem esse trabalho, quer isto dizer, que 36,6% dos respondentes (15) concordam e 31,7% dos respondentes (13) concordam completamente com a referida afirmação. Verificamos ainda que 4,9% dos respondentes (2) discordam completamente e 7,3% dos respondentes (3) discordam que conhecem esse trabalho pedagógico desenvolvido na sala com os seus educandos. Por fim, temos ainda 19,5% dos respondentes (8) que não concordam nem discordam.

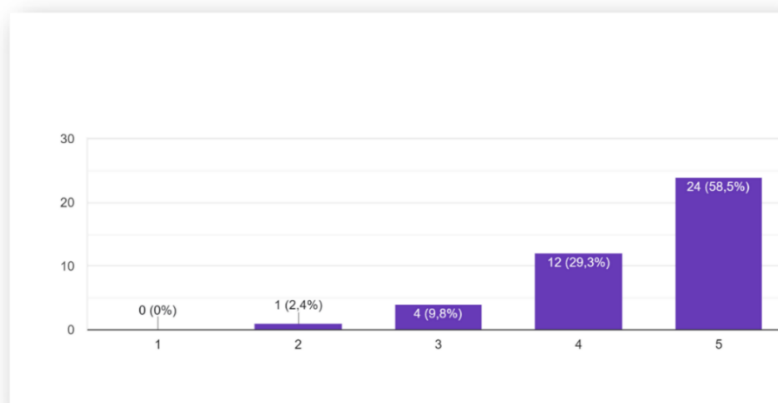


Gráfico 28 – Participação das famílias nas atividades do JI

Se os respondentes consideram essencial a participação das famílias nas atividades do JI para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, podemos apurar que 58,5% dos respondentes (24) concordam completamente e 29,3% dos respondentes (12) concordam que

consideram essencial a participação das famílias nas atividades do JI para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Temos 9,8% dos respondentes (4) que se manifestam de foram neutra, pois não concordam nem discordam, e 2,4% dos respondentes (1) discorda.

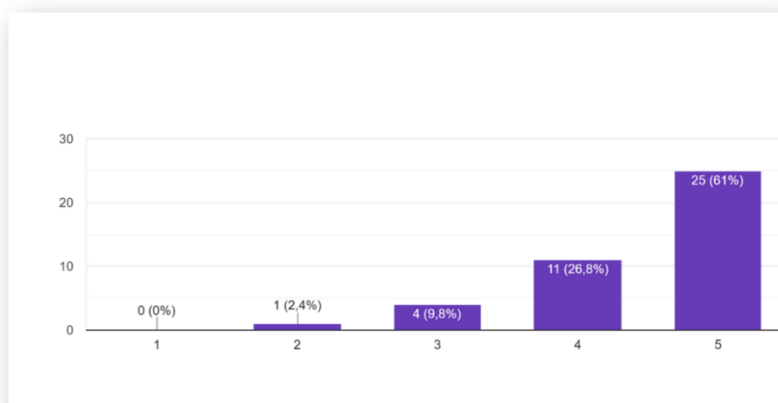


Gráfico 29 – Apreciações e considerações cuidadosas da educadora

Relativamente ao facto da educadora revelar cuidado nas apreciações e considerações que faz sobre as aprendizagens e evolução dos educandos, constatamos que 61% dos respondentes (25) concordam completamente e 26,8% dos respondentes (11) concordam que a educadora revela cuidado nas apreciações e considerações que faz sobre as aprendizagens e evolução do seu/sua educando/a. Surge ainda nas respostas 9,8% dos respondentes (4) que não concordam nem discordam e 2,4% dos respondentes (1) discorda com este ponto.

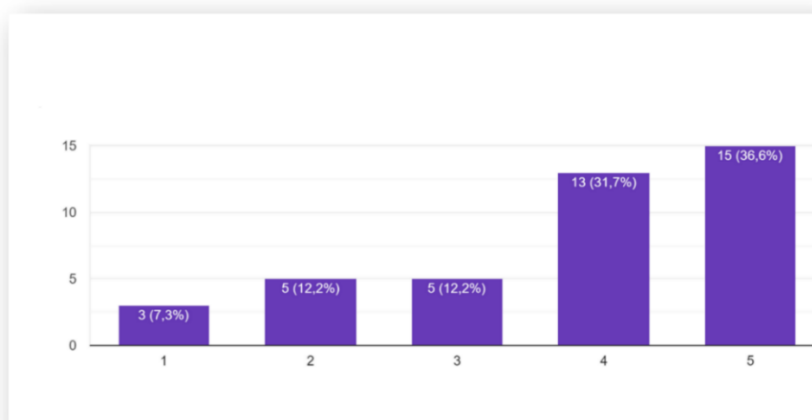


Gráfico 30 – Partilha frequente de informações com os encarregados de educação sobre a evolução dos educandos

No que respeita à educadora partilhar frequentemente informações sobre a evolução dos educandos, começamos por referir ao observar o gráfico que 7,3% dos respondentes (3) discordam completamente que a educadora partilha frequentemente informações sobre a evolução do seu/sua educando/a. Aparece aqui revelado uma situação de respostas comparativas quanto à percentagem, pois temos exatamente os mesmos valores para os inquiridos que discordam e o

mesmo para os que não concordam nem discordam, ou seja, ambos perfazem cada um, 12,2% dos respondentes (5). Concordam com este ponto 31,7% dos respondentes (13) e concordam completamente 36,6% dos respondentes (15).

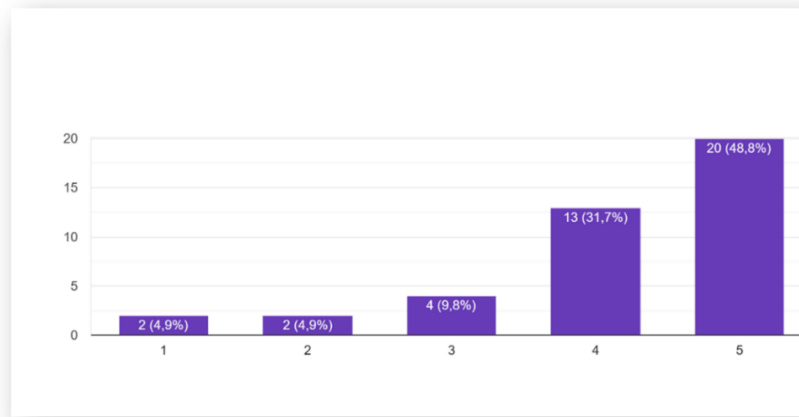


Gráfico 31 – Partilha periódica de relatórios de avaliação sobre o desenvolvimento/dificuldades dos educandos

Procurando compreender se a educadora partilha periodicamente um relatório de avaliação sobre o desenvolvimento/dificuldades dos educandos, ao estudarmos o gráfico, destacamos que se evidencia dois níveis de resposta igualitárias em termos de discordância com este item, pois 4,9% dos respondentes (2) discordam completamente o mesmo número que assume discordar, o que no total temos 9,8% dos respondentes (4) que realmente têm uma posição desfavorável quanto à educadora partilhar periodicamente um relatório de avaliação sobre o desenvolvimento/dificuldades dos seus educandos. Temos igualmente a mesma percentagem no nível 1 e 2 de não concordância, comparativamente ao 3, em que aqui também 9,8% dos respondentes (4) referem que não concordam nem discordam com este assunto. Mas ao averiguarmos reconhecemos que rigorosamente a grande maioria dos inquiridos estão no nível 4 e 5 de concordância, ou seja, 31,7% dos respondentes (13) concordam e 48,8% (20 respondentes) concordam completamente com o assunto abordado neste ponto.

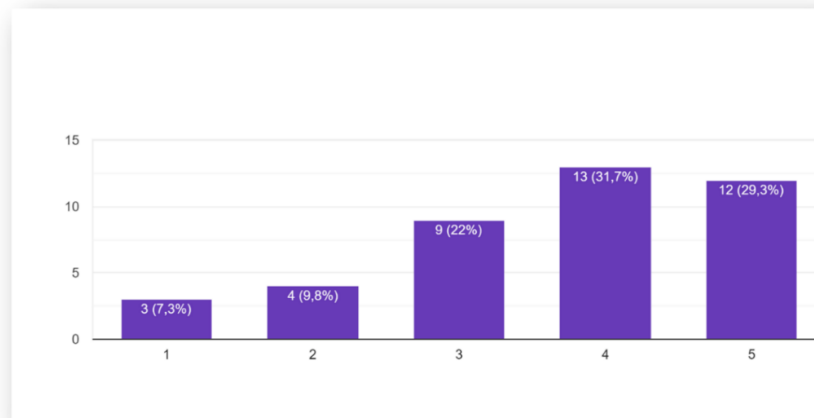


Gráfico 32 – Partilha periódica de grelhas de avaliação sobre o desenvolvimento/dificuldades dos educandos

Tendo em consideração se a educadora partilha periodicamente grelhas de avaliação sobre o desenvolvimento/dificuldades dos educandos, neste gráfico podemos perceber que existem dois níveis de discordância muito próximos, assim como dois níveis de concordância igualmente próximos. Queremos com isto dizer que a nível de discordância temos 7,3% dos respondentes (3) que discordam completamente e 9,8% (4 respondentes) que discordam que a educadora partilha periodicamente grelhas de avaliação sobre o desenvolvimento/dificuldades dos seus educandos. Nomeadamente temos 29,3% dos respondentes (12) que concordam completamente e 31,7% dos respondentes (13) que concordam com esta afirmação. Com 22% dos respondentes (9) responderam que não concordam nem discordam.

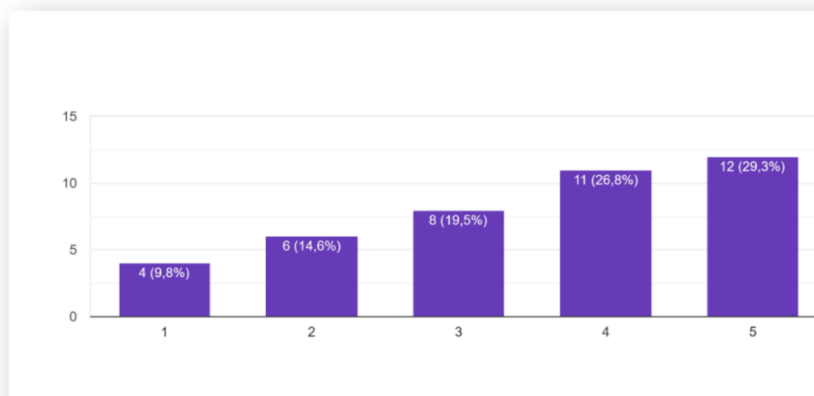


Gráfico 33 – Discussão com os encarregados de educação sobre os registos realizados sobre a evolução dos educandos

Em relação à educadora discutir com os respondentes os registos efetuados da evolução dos educandos, podemos aferir que 9,8% dos respondentes (4) discordam completamente e 14,6% dos respondentes (6) também discordam sobre este assunto. 19,5% dos respondentes (8) indicam que não concordam nem discordam e 26,8% dos respondentes (11) que concordam e 29,3% dos respondentes (12) que concordam completamente com esta declaração.

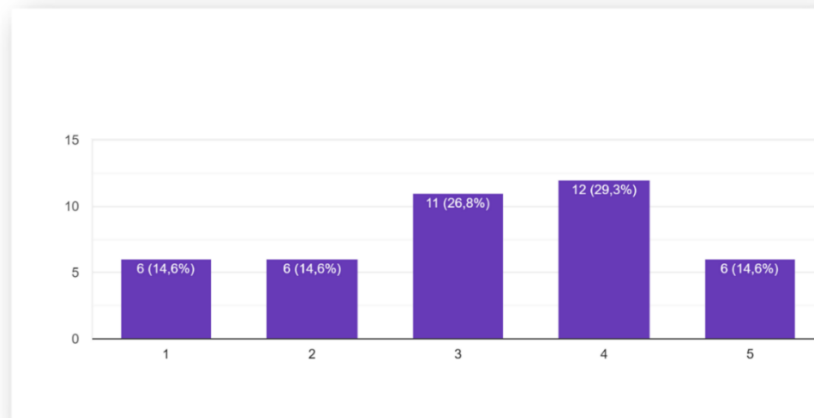


Gráfico 34 – Definição de estratégias com os encarregados de educação para o desenvolvimento dos educandos

Referentemente se os inquiridos são chamados pela educadora para definir algumas estratégias que possam ter implicação no desenvolvimento dos educandos, e comparando os 5 níveis da escala apresentada, podemos afirmar que existe um número considerável de inquiridos que estão em desacordo com esta temática. Queremos com isto referir que são um total de 29,2% dos respondentes (12) que revelam discórdia quanto a este facto, portanto 14,6% dos respondentes (6) discordam completamente e outros 14,6% (6 respondentes) também discordam sobre serem chamados pela educadora para definir algumas estratégias que possam ter implicação no desenvolvimento dos seus educandos. Ainda temos aqui 26,8% dos respondentes (11) que não concordam nem discordam, ou seja, acabam por não se pronunciar quanto a este tema. No entanto, o gráfico mostra ainda que 29,3% dos respondentes (12) concordam e 14,6% dos respondentes (6) concordam completamente.

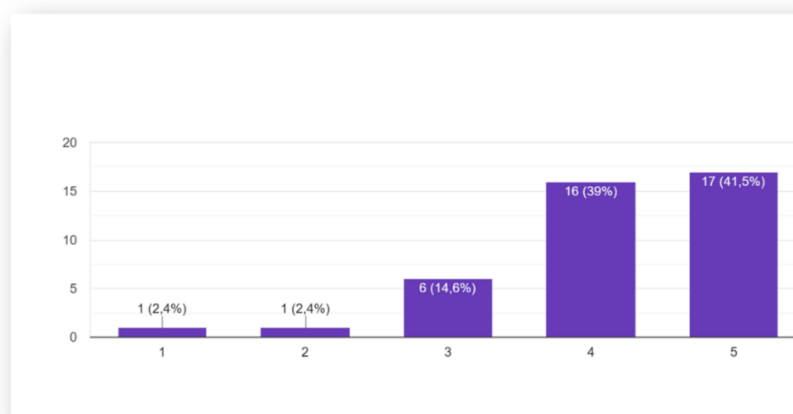


Gráfico 35 – Manifestação das opiniões dos encarregados de educação aquando da entrega da avaliação dos educandos

No que respeita aos inquiridos manifestarem a sua opinião, após receberem a avaliação dos seus educandos, quando têm dúvidas ou em caso de não concordarem, percebemos que 2,4% dos respondentes (1) discorda completamente e 2,4% dos respondentes (1) discorda dessa situação. Com 14,6% dos respondentes (6) não concordam nem discordam, enquanto que 39%

dos respondentes (16) concordam e 41,5% dos respondentes (17) concordam completamente que manifestam a sua opinião no que respeita à avaliação dos seus educandos.

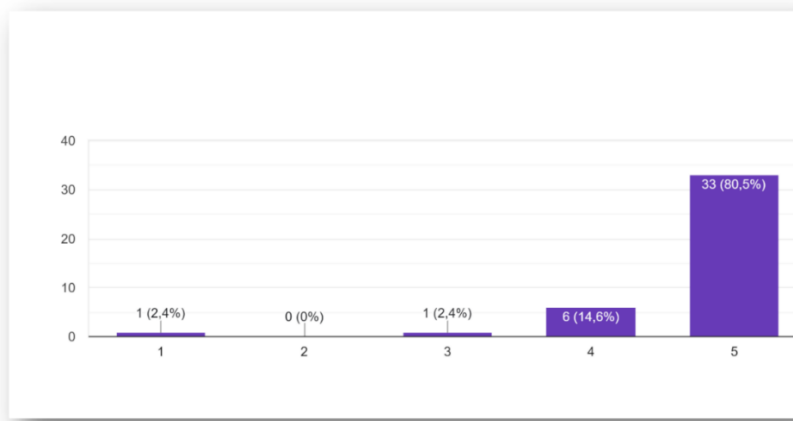


Gráfico 36 – Partilha de informações dos educandos com os encarregados de educação no processo de avaliação

No que diz respeito aos respondentes considerarem fundamental para o processo de avaliação a partilha de informações com os encarregados de educação, como podemos observar neste gráfico são praticamente unânimes as respostas dos respondentes. Começamos, então, por expor que 80,5% dos respondentes (33) concordam completamente, e 14,6% dos respondentes (6) concordam com este ponto. Temos ainda igualmente 2,4% dos respondentes (1) que não concorda nem discorda e 2,4% dos respondentes (1) que discorda completamente. Verificamos que 39 dos respondentes, ou seja, quase a totalidade dos respondentes, consideram fundamental para o processo de avaliação a partilha de informações com os encarregados de educação.

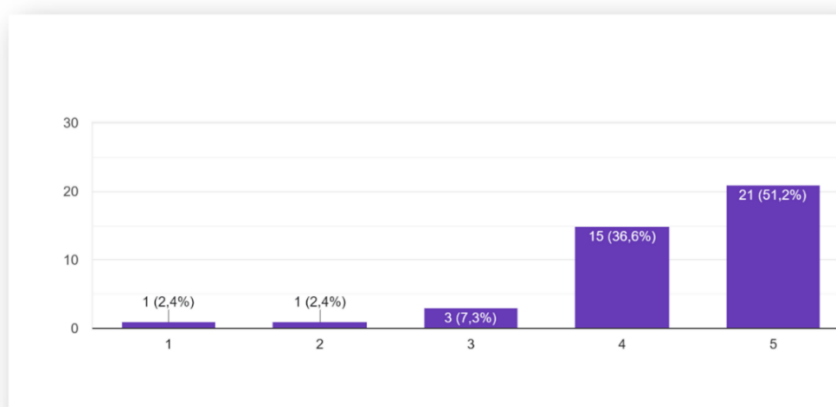


Gráfico 37 – Conhecimento dos encarregados de educação sobre o estado evolutivo dos educandos

Procurando aferir se os respondentes conhecem perfeitamente o estado evolutivo dos seus educandos, conferimos então, que apenas 2,4% dos respondentes (1) discorda completamente, tal como 2,4% dos respondentes (1) também discorda, perfazendo assim um total de 2 respondentes

que indicam que não conhecem o estado evolutivo dos seus educandos. Contamos ainda com 7,3% dos respondentes (3) que não concordam nem discordam. Porém, dispomos de 36,6% dos respondentes (15) que concordam e 51,2% dos respondentes (21) que concordam completamente. Portanto, estes 36 respondentes assumem que detêm o conhecimento da evolução dos seus educandos.

c) Registos das educadoras

Sendo intenção analisar alguns registos das educadoras tivemos acesso a algumas notas. Assim, fazemos uma análise descritiva com base nessas evidências que se encontram em anexo (ver anexo A).

Saliento que alguns dos registos são do início do ano letivo, compreendendo-se a aplicação de avaliação diagnóstica, em que a educadora observou e registou os conhecimentos das crianças. Compreende-se pela análise de alguns dos registos, que a E1 fez uma grelha de observação para saber se as crianças reconheciam as cores, se as identificavam corretamente com o seu nome, se pintavam dentro do contorno, se faziam a figura humana com pormenores, se sabiam fazer o seu nome, se conheciam as vogais e se conseguiam fazer cálculos mentais. Este diagnóstico também incluía saber as formas, saber contar até 10, saber os dias da semana, recortar, observar o grafismo, linguagem e também a nível comportamental.

A educadora E2, apresentou uma ficha diagnóstica onde discriminou diversos itens para registo.

As evidências da educadora E3 apresentam atividades na área da matemática, em que algumas crianças conseguem efetuar alguns cálculos mentais, sequências matemáticas, reconhecer os nomes dos colegas, saber algumas letras. Esta educadora tem umas fichas com itens descritivos, onde aponta o que observou. Se a atividade foi iniciada pela criança, tempo aproximado de duração da atividade, e se foi em pequeno grupo ou grande grupo, se a atividade foi realizada de forma independente ou também realizada com outras crianças, se foi realizada individualmente. Temos como exemplo, atividades que a criança escolheu a pintura e duas crianças utilizaram os pauzinhos para efetuarem contagens.

3.2.2 Análise e Discussão dos resultados

De forma a interpretar a análise dos dados recolhidos no âmbito do presente estudo empírico, partindo do cruzamento da literatura com dados de natureza empírica procurámos dar resposta ao problema de investigação e questões orientadoras definidas. Para tal, recorreu-se à triangulação de dados, pois ao envolver perspetivas diferenciadas, serve para aumentar a sua fiabilidade, o que requer dois ou mais métodos ou fontes de recolha de dados, para que se possa compreender o objeto de estudo a níveis diferentes (Flick, 2011).

Faremos uma discussão dos dados obtidos por meio das entrevistas e inquéritos por questionário, assim como dos registos das educadoras, com o quadro teórico de forma a cumprir os objetivos da investigação.

Começamos por discutir a faixa etária das educadoras, e podemos constatar que devido às suas idades, já vivenciaram os progressos e as evoluções da educação. A sociedade mudou muito ao longo da história e a Escola tem vindo a acompanhar estes progressos que estas educadoras também testemunharam. Concordando com (Alves (2007), no final do século XX, na área de formação de professores, estes assistiram à chegada de novos termos e conceitos no que respeita à sua formação e trabalho. Conceitos como prática-reflexiva, professor-reflexivo, saberes docentes, professor-pesquisador, epistemologia da prática, conhecimentos e competências, começaram a ser na área, parte integrante no vocabulário comum. Nomeadamente, as idades das educadoras são destaque, não pela faixa etária, mas por já terem tido a oportunidade de vivenciar outros padrões anteriores e que possivelmente a sua conduta em sala, são fruto da experiência entre os velhos tempos e a adaptação aos novos tempos. Comparativamente a faixa etária dos inquiridos está bem abaixo das educadoras, pois encontram-se globalmente entre os 36 e 45 anos de idade. A quase totalidade dos respondentes são do sexo feminino e de nacionalidade portuguesa.

Referentemente às habilitações académicas das entrevistadas, são licenciadas em Educação de Infância. De acordo com Paniago e Sarmiento (2017), com o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, em Portugal deu-se a adaptação ao Processo de Bolonha, estabelecendo que para a docência, a formação inicial é estruturada do seguinte modo, ou seja, a Educação de Infância, 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, a formação acontece através da Licenciatura em Educação Básica, acrescendo o curso de Mestrado profissionalizante em Ensino, em qualquer destas áreas. Igualmente acontece para o 3.º Ciclo e Ensino Secundário. Portanto, as licenciaturas destas educadoras são anteriores ao Processo de Bolonha, no entanto, e apesar de não se tratar de formações académicas recentes, estas evidenciam que já presenciaram e testemunharam muito, e que fazem por estar atualizadas o mais possível com as habilitações atuais.

Verificando o seu investimento em outras formações na área da educação/ensino, podemos afirmar que a E1 fez algumas formações em áreas que abrangem o Pré-Escolar, tais como, Música,

Educação Física, Expressão Plástica, Informática e Avaliação das Aprendizagens. Revela que foi adquirindo conhecimentos e desenvolvendo novas competências pedagógicas, mantendo-se atualizada, para um melhor desenvolvimento da sua prática. A E3 fez uma Pós-Graduação em Animação de Histórias, o que denota a sua procura em aprofundar o seu conhecimento no campo das histórias, adquirindo aptidões para intervir em diversos contextos educativos. A E2, até ao momento, não realizou outras formações nesta área, apenas detém a sua habilitação Pré-Bolonha, que lhe confere o grau de educadora de infância, o que implica que não tem investido em áreas de formação para sua própria evolução pessoal e profissional.

No caso dos inquiridos, através da aplicação do questionário, verificamos no que respeita às habilitações académicas que o ensino secundário e a licenciatura estão bastante equilibrados representando a maior parte dos níveis das suas formações académicas, embora o maior peso recaia sobre o ensino secundário. Praticamente todos os encarregados de educação estão empregados, apenas 2 dos respondentes revelaram que estão desempregados. De salientar que neste questionário responderam 39 pessoas do sexo feminino (mães) e 2 do género masculino (pais), o que se compreende que todas estas crianças têm os seus progenitores como encarregados de educação.

Verificamos que o tempo total de serviço das educadoras é acima dos 20 anos, sendo todas efetivas no quadro de agrupamento, o que por si só apresenta um equilíbrio profissional que se reflete no ensino e nas aprendizagens das crianças. Na escola a E2 está apenas há 1 ano, onde efetivou, mas as outras duas educadoras encontram-se há mais anos, com destaque para a E1 que tem 14 anos de tempo de serviço na Escola. O facto de estarem há vários anos efetivas na mesma escola, garante uma segurança e estabilidade emocional às educadoras, e que com certeza se reflete numa melhor prática pedagógica, pois conhecem bem a Escola e toda a burocracia que envolve a instituição onde se encontram, assim como denotam outra predisposição na sua prática pedagógica. Todas estas situações são importantes para o bom desempenho das suas funções.

Procuramos fundamentar a ação das educadoras que trabalham em contexto de Educação Pré-Escolar, no sentido de averiguar determinados elementos que implicam as suas características pessoais, que na realidade se fundem com as características pedagógicas. Tendo em conta a perspetiva de Silva et al (2016), o educador determina alguns valores durante a sua prática pedagógica, como a imagem da criança, o papel profissional, valorizando o que as crianças conseguem fazer, saber e a forma como aprendem. Conseguimos então, averiguar pelas respostas de duas das educadoras, que ambas se definem por transmitir tranquilidade às crianças, respeitando a criança e a sua individualidade, evidenciam que prezam por tornar as crianças seres ativos e com responsabilidade. A E1 frisa também que é calma com as crianças,

o que certamente implica nas aprendizagens e comportamentos do grupo. Para além disso, tentam sempre desenvolver trabalhos criativos para que as crianças estejam motivadas e não se aborreçam. Podemos dizer que encontramos algumas similaridades entre a E1 e E2 no que respeita ao trato com as crianças, assim como o gosto por desenvolver trabalhos criativos.

Constatamos que duas salas têm 20 crianças cada, e uma sala com 22 crianças. Podemos aferir que o número de crianças está dentro dos parâmetros normais daquele que é estabelecido para a Educação Pré-Escolar no ensino público. No entanto, existem salas com um número mínimo de 20 crianças e um máximo de 25, tal como estabelecido no Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, ou seja, os grupos podem ser formados até 20 crianças quando existe um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), que integra uma medida que fundamenta a aprendizagem e inclusão de alguma criança nesta condições. Assim sendo, traz vantagens e benefícios a estas crianças, para melhor adquirirem as suas aprendizagens, para terem um acompanhamento mais individualizado, pois um grupo maior torna-se mais difícil para a educadora conseguir chegar a todos e poder dar-lhes um tratamento mais personalizado.

Passamos a conferir como as educadoras descrevem o seu grupo de crianças e que implicações traz às suas aprendizagens e consequente avaliação. Referentemente à descrição do grupo de crianças, podemos constatar que eram três grupos bastantes diferentes entre si, com idades, posturas, comportamentos e personalidades bem diferentes. Deprendendo do como a E1 se caracteriza a si, nas suas características pedagógicas, em que uma das características revela ser “calma com as crianças”, sem dúvida que isso influi no comportamento e na estabilidade emocional das crianças, pois ao falar e lidar com calma com as crianças e com as diversas situações que surgem em contexto de sala ou no próprio recreio, provoca equilíbrio e bem-estar.

O grupo de crianças da E2, eram o oposto do grupo anterior, apesar de a entrevistada E2 ter referido que gostava de transmitir-lhes segurança, no entanto, não se verifica esse equilíbrio neste grupo. O grupo da E3, revelam muita curiosidade e dinamismo, gosto por histórias, o que vai ao encontro da formação da E3 em Animação de Histórias.

Podemos verificar que nestes três grupos, a idade é um fator que conta para determinados comportamentos, atitudes, aprendizagens e gostos das crianças. Pois, se repararmos o grupo da entrevistada E1, são crianças na sua maioria, com 5 anos de idade que durante o ano letivo atingirão os 6 anos, no grupo da entrevistada E2, a maioria tem 4 anos, e o grupo da entrevistada E3, são mais pequenos, com muitas crianças com 3 anos, que têm uma curiosidade inata pela descoberta e exploração das coisas, querendo sempre saber mais e questionando tudo à sua volta, ou seja, podemos verificar dado às suas idades e descrição deste grupo que estão na idade da fantasia.

Aferimos que a motivação das crianças para adquirirem mais conhecimento a educadora tem de trabalhar em prol das temáticas ou atividades que mais lhes suscitem interesse, ou que desperte o interesse na criança, podendo depois trabalhar outros domínios, de acordo com os pontos de vista da E1 e E3. O reforço positivo também é sempre bem vindo para as crianças, acrescentando-lhe mais segurança e uma maior autoestima. Os encarregados de educação reconhecem-no como um fator importante e admitem que as educadoras o fazem. Em concordância com as entrevistadas, estão também os inquiridos, pois os quarenta encarregados de educação responderam que os seus educandos revelam gosto em frequentar o JI, tendo apenas um respondido de forma imparcial, verificando-se que esse encarregado de educação não está atento ao seu educando.

Sob a perspetiva de Portugal (2009), deve existir um acompanhamento de um educador que por sua vez, seja versátil, explica, questiona, informa, apoia, molda e direciona os interesses da criança para propósitos que sejam globalmente atrativos, mas não deve nunca dominar o pensamento da criança nem intrometer-se na sua livre escolha, deve sim fomentar a criatividade e autonomia.

Tendo em conta as crianças com (NSE) ou que necessitem de apoio individual, procuramos pesquisar a existência destas crianças nos grupos, pois pretendemos compreender como estas são incluídas e integradas e como as educadora procedem a esse apoio. Podemos afirmar que as educadoras dão um apoio mais individualizado, e uma outra atenção a essas crianças. São crianças que estão em grupos de 20 crianças no máximo. Tal como especifica Sanches (2001), a Escola tem a responsabilidade de criar condições indispensáveis para promover o desenvolvimento da aprendizagem de qualquer criança. Portanto, aferimos que o profissional de educação tem de assumir uma ação pedagógica na inclusão das crianças com NSE ou que necessitam de algum apoio individual, não esquecendo que cada criança é um ser individual.

Conferimos que a maioria dos encarregados de educação revelam bastante interesse em participar e colaborar nas atividades, ajudando a construir o Projeto Curricular de Grupo (PCG). De modo geral, são pais participativos e empenhados, tanto em trabalhos de casa, solicitados pelas educadoras, como presencialmente na sala. Participam nas reuniões de encarregados de educação de modo geral, e nas atividades da escola. A maior parte dos encarregados de educação participantes no estudo responderam que participam nas atividades da sala a pedido da educadora, o que vai ao encontro do que estas referiram, assim como também confirmaram a participação dos trabalhos de casa a pedido da educadora, o que verifica a veracidade das respostas das educadoras neste sentido. Salientamos que as educadoras têm aqui um papel primordial de integração dos pais na comunidade escolar e nas aprendizagens dos seus filhos, pois para alcançarem a participação e envolvimento familiar, as educadoras referem que contribuíram com o envio para casa de vídeos e fotografias, emails com informações e convites. Cabe depois aos encarregados de educação

decidirem o que fazer.

Segundo Mata e Pedro (2021) os pais são muito representativos e importantes na vida da criança e são a relação mais próxima de si. Desempenham assim, uma figura essencial de suporte aos desafios que surgem dos contextos educativos, nas relações com os educadores, tarefas e amigos. Os autores supracitados também explicitam que se deve ir tomando consciência das diversificadas dificuldades e barreiras à comunicação e experimentando e analisando estratégias e meios que sejam mais eficazes e adaptados às características das famílias. No entanto, existem obstáculos que estão para além do controle dos educadores, mas existem barreiras que podem ser reduzidas ou eliminadas com o desenvolvimento de procedimentos ajustados.

As respostas das entrevistadas apresentam formas diferentes de abordagem aos pais quanto à partilha de informação para envolvê-los a participarem nas aprendizagens dos seus filhos. De evidenciar que as educadoras esperam sempre receber algum *feedback* da parte destes. Podemos constatar que cada educador terá o seu meio de comunicação com os encarregados de educação, no entanto, a partilha de informações por email, nos dias atuais é utilizado por muitos profissionais de educação.

A educadora E3 faz uma afirmação com bastante pertinência, pois refere na entrevista, “que quando as crianças chegam ao Jardim de Infância elas já veem com muita informação e muito válida dos seus pais, que são os seus primeiros educadores”. Analisando esta perspetiva verificamos a veracidade das suas palavras e confrontamos com dois autores, esta mesma visão. Na perspetiva de Homem (2002), este também afirma, que a família é o meio principal de aprendizagem e de obter valores, pois a família é a primeira instituição educacional e social da criança. Para Miranda (2002), a família é largamente o universo de realização, desenvolvimento e fortalecimento da individualidade humana mais marcante, onde o sujeito se cimenta como pessoa. Consideramos que a participação e envolvimento dos pais é de suprema relevância para o desenvolvimento das atividades da criança.

Interligando as afirmações das educadoras partilharem as informações sobre a evolução dos educandos, assim como a partilha periódica de relatórios e grelhas de avaliação sobre o desenvolvimento/dificuldades dos educandos, uma parte dos encarregados de educação referiu que sim, mas também existe quem negue este facto. Esta realidade dos respondentes que discordam que recebem da parte da educadora, os relatórios e as grelhas de avaliação, assim como as informações sobre a evolução dos educandos, está em contradição com aquilo que as educadoras referiram, assim como está em desacordo com as normas das escolas, e com os parâmetros estabelecidos pelo próprio Ministério da Educação, pois todas as educadoras têm de apresentar relatórios escritos sobre as avaliações das crianças, assim como efetuar as reuniões com os encarregados de educação. De acordo com Zabalza (2008), o educador deve ter a competência de

planear e avaliar os processos e a forma como individualmente cada criança vai evoluindo no seu processo global. Logo, nestas reuniões, se os encarregados de educação comparecerem e estiverem presentes, receberão as informações necessárias no que respeita ao seu educando. Em caso de não comparecimento às reuniões, ser-lhes-á enviado por email, o relatório ou grelhas de avaliação. Também as educadoras referiram que informam os encarregados de educação sobre as dificuldades ou evoluções dos seus educandos na entrega e na saída das escolas. Se não forem os encarregados de educação a levarem e a trazerem as crianças, torna-se mais complicado passar estas informações, embora as educadoras tenham proferido que marcam reunião. Cabe aos encarregados de educação decidirem ou não ir à reunião. Não se verifica a veracidade das respostas de alguns respondentes que dizem que não recebem as informações, bem como grelhas e registos.

De acordo com Mata e Pedro (2021), uma boa comunicação entre o educador e os pais, implica que estes detenham uma visão mais nítida dos objetivos educacionais e das práticas desenvolvidas. Têm conhecimento do que os seus educandos estão a aprender e possibilita-lhes um melhor acompanhamento das evoluções dos seus educandos, permitindo agir de modo mais sólido com as atividades desenvolvidas na escola. Todas estas intencionalidades conduzem a um reconhecimento da sua função como pais e fomenta um melhor entendimento e valorização dos educadores.

Tentando compreender se é apresentado e discutido pela educadora com os encarregados de educação o planeamento diário, semanal, trimestral bem como o planeamento das atividades da sala, alguns inquiridos concordam que as educadoras apresentam e discutem algumas questões com os encarregados de educação, no entanto, parece que o fazem de uma forma mais superficial e leve, pois verificamos que a grande parte dos inquiridos afirma não participar no planeamento das atividades da sala com a educadora e com as crianças, ou seja, as educadoras não os convocam para uma reunião, ou pedem que ajudem na planificação das atividades. Portanto, tendo em conta a resposta afirmativa de alguns encarregados de educação, que concordam que participam neste planeamento, podemos constatar que contrariamente ao que as educadoras referem, nem todas chamam os encarregados de educação a participarem neste planeamento, ou são os próprios que não revelam interesse ou não estão predispostos a isso e como tal não são participantes.

Averiguamos a importância da participação das famílias nas atividades do JI para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, e praticamente todos os inquiridos afirmam que sim, o que vai ao encontro do que as educadoras referem que é muito importante o envolvimento e a participação das famílias na escola, que promove o bem-estar e segurança da criança, elevando-lhe a autoestima e contribuindo para o seu progresso nas aprendizagens. Nesta linha de pensamento encontramos Marques (2001), que declara que os primeiros educadores da criança são os pais e mesmo durante a sua vida escolar, continuam a ser os pais os grandes responsáveis pelo bem-estar

e educação da sua criança. A relação dos pais com os educadores é de parceiros, pois devem de se esforçarem na partilha de objetivos para o bem comum da criança.

No que diz respeito se a educadora revela cuidado nas apreciações e considerações que faz sobre as aprendizagens e evolução dos educandos, na opinião da maioria dos inquiridos considera que sim.

Nem todos os encarregados de educação concordam que as educadoras os questionam sobre as dificuldades dos seus educandos, apesar de as educadoras afirmarem que sim. No entanto, também há quem concorde que são questionados pelas educadoras. Se os pais não aceitarem determinadas dificuldades nos seus filhos, tal como uma das educadoras referiu, essa abordagem fica mais difícil para ambas as partes.

No que respeita ao facto da educadora debater com os encarregados de educação os registos efetuados da evolução dos seus educandos, a maior parte dos inquiridos respondeu afirmativamente. Nas entrevistas às educadoras, todas referiram que sempre que necessário comunicavam com os encarregados de educação as dificuldades e os progressos dos seus educandos. Segundo Parente (2004), é extremamente importante o educador registar as observações, pois registar requer uma anotação escrita, a qual poderá sempre consultar.

Tentando averiguar se os encarregados de educação são chamados pela educadora para definirem algumas estratégias que possam ter implicação no desenvolvimento dos seus educandos, aferimos que os participantes no estudo estão em desacordo significativo, no entanto, a maioria dos respondentes refere que concorda com esta afirmação. As educadoras proferiram que se regem pelas OCEPE, então, obrigatoriamente têm de comunicar com os pais para que estabeleçam algumas estratégias, nomeadamente no caso de as crianças que necessitam mais de algum apoio especializado. Sob o ponto de vista de Conner (s.d., citado por Pereira, 2008), refere que os educadores devem lidar cautelosamente com os pais até se certificarem que os primeiros projetos estão bem conseguidos, pois o sucesso irá trazer a autoconfiança e o resultado será os pais ficarem incentivados para participarem em outras atividades. Os pais ao terem uma boa relação com o profissional de educação, estes podem apoiar os filhos na escola.

Referentemente se os encarregados de educação manifestam a sua opinião após receberem a avaliação dos seus educandos quando têm dúvidas ou não concordam, a grande maioria revela que demonstram a sua opinião, o que está em concordância com as respostas das educadoras, que dão liberdade aos pais para se envolverem e participarem em tudo o que respeita aos seus educandos na escola, logo inclui também estes poderem manifestar as suas dúvidas referentemente à avaliação dos seus educandos. Nas reuniões com os encarregados de educação, ao receberem a avaliação dos seus educandos têm sempre a oportunidade de questionar a educadora.

Relativamente aos encarregados de educação considerarem fundamental para o processo de

avaliação a partilha de informações por parte da educadora, a quase totalidade dos respondentes consideram importante a partilha de informações para o processo de avaliação. Esta afirmação enquadra-se nas declarações das educadoras, pois revelaram que por meio de vídeos e fotografias dão a conhecer aos encarregados de educação o desenvolvimento dos educandos e esperam receber algum *feedback*, assim como explicitam também que quando têm artigos importantes, ou o jornal de parede, fazem chegar aos encarregados de educação. Nesta partilha de informações, encontramos Fonseca (2012), que cita que qualquer recolha de informações adquiridas pelo educador, independentemente se for por meio de registos ou observações, deve ser partilhada, pois o educador e os pais são parceiros e ambos devem ser conhecedores de tudo o que envolve a criança e por meio da partilha confrontam e discutem as aprendizagens, no sentido da melhoria de todo o desenvolvimento educativo.

Quanto aos encarregados de educação conhecerem perfeitamente o estado evolutivo dos seus educandos, praticamente a totalidade dos inquiridos respondeu que sim. Verificando com as respostas das educadoras, podemos validar que é uma realidade, pois estas para além de referirem que informavam os encarregados de educação das mais diversas maneiras, também temos o caso em que os envolviam com as crianças e a escola, e esta era uma maneira dos encarregados de educação perceberem a evolução dos seus educandos. Como por exemplo, tal como indica a educadora E3, levarem um livro para casa e os pais lerem para eles, e quando a criança chega à escola vai dizer a história que leu e com quem leu e o que leu e pode até fazer um desenho da história, e muitas vezes esta atividade chegava feita à escola. Para Brandão C. (1988, citado por Pereira, 2008), o envolvimento entre a família e a escola formam um conjunto de interações, que vão desde uma normal participação dos pais nas reuniões que podem ser formais ou não, até à atuação de atividades específicas na escola, em cooperação com os educadores.

Averiguamos quais as dimensões que a participação das famílias na escola pode alcançar e aprofundámos o estudo acerca da influência da participação destas na escola. A relação escola-educadora-encarregados de educação foi um elemento de bastante interesse, para entendermos como este triângulo, pode ou não funcionar, de modo que as famílias tenham um papel ativo nas escolas. Todas as educadoras concordaram com esta relação. Para fundamentarmos esta questão, trazemos para esta discussão alguns autores, como Figueiredo (2010), que refere que independentemente de como os pais veem a escola, têm de perceber que a escola de hoje não é a mesma de antigamente, tal como as necessidades e interesses das crianças também não são mais os mesmos de antes, portanto só uma boa relação e cooperação entre os pais, educadores e escola conduzem à existência de um pré-escolar que se adegue às necessidades das crianças e à comunidade envolvente, o que vai beneficiar a criança. Para podermos dar continuidade aos valores e cultura das famílias do pré-escolar, é abrir a escola à comunidade, possibilitando e

motivando que os pais entrem nas escolas, havendo espaços para se reunirem e promover uma comunicação constante e fazê-los sentir que são autênticos membros da comunidade educativa, para que eles se sintam reconhecidos num papel de participantes ativos e considerados no currículo escolar. Também Marques (2001), reforça a ideia de que escola, professores e encarregados de educação necessitam de aprender a trabalharem juntos. Porém, Salvador (2013), corrobora que os pais se não tiverem uma participação ativa e um envolvimento direto na escola, acabam por se tornarem mais desinteressados, ao contrário dos pais que participam ativamente na escola, cooperam com o educador, participam em tomadas de decisão, sentem-se parceiros na comunidade escolar e contribuem para um melhor desenvolvimento da criança. Segundo Fernandes (2011), considera que o trabalho concebido nesta relação família/comunidade escolar, deve ser percebida como um complemento de parceria e articulação recíproca.

Analisamos a importância da organização do espaço educativo e verificamos que as educadoras o organizam por áreas. Desta forma as crianças têm liberdade e autonomia para se inteirarem do que se faz em cada área e de escolherem as que preferem, não esquecendo que as aprendizagens também se vão dando de acordo com os projetos que vão fazendo durante o ano.

De acordo com a perspectiva da entrevistada E3 o espaço educativo deve ser flexível consoante as necessidades do grupo, quer isto dizer que o espaço deve estar organizado por todo o grupo da sala, o que inclui educador, crianças e auxiliar, proporcionando as áreas que integram o pré-escolar e os seus domínios. O próprio espaço organizativo deve de apresentar todas as OCEPE, sendo um espaço que se pode alterar. “No sentido de proporcionar as áreas que são importantes no pré-escolar e os seus domínios, que é a formação pessoal e social, a expressão e comunicação e o conhecimento do mundo. O próprio espaço organizativo tem no fundo de demonstrar todas as orientações curriculares da educação pré-escolar” (E3).

Confrontando a perspectiva da E3 com os autores entendidos neste campo, verificamos que Barbosa e Volpini (2015) explicitam que o espaço deve ser estruturado por áreas bem identificadas e flexíveis, evidenciando que os materiais também devem ser diversos, atrativos, móveis e organizados de modo visível e ao alcance de todos. Retrata ainda que nem todas as áreas poderão ter o mesmo espaço, pois depende da atividade que se desempenha em cada uma. Destaca que as áreas devem promover a autonomia da criança, fomentar a sua capacidade de iniciativa e facilitar as relações entre crianças. O autor é muito claro no que respeita à importância para a criança da organização do espaço educativo. Tal como a entrevistada E3 refere, o autor também aponta para a flexibilidade, ou seja, o espaço poder ser moldado conforme seja necessário. Percebemos que a organização do espaço educativo é uma componente de extrema importância para a própria organização do grupo e para o desenvolvimento das suas aprendizagens, o que implica todo o processo de conhecimentos, saberes, experiências e a consequente avaliação das crianças. A sala

deve estar dividida por áreas específicas identificadas segundo as temáticas de forma a potenciar o dinamismo e a estética do espaço, dispondo de recursos apelativos nas diversas áreas. Confrontando com as perceções de outros autores, também acrescentam que o espaço deve estar dividido por áreas bem diferenciadas e de interesse, para incitar a diversos tipos de brincadeiras (Hohmann & Weikart, 2011). O espaço é funcional e as crianças têm liberdade para se deslocarem, possibilidade de fazer as suas escolhas, os materiais e todos os recursos fomentam o desenvolvimento das crianças. Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), espelham que a vida de um grupo de crianças, está refletida na organização desse ambiente educativo. A organização do espaço deve ser sempre em prol de proporcionar estímulos para a criança a nível cognitivo, motor e social. Portanto, esta flexibilidade permite avaliar vários pontos necessários, por exemplo a interação entre colegas, desenvolvimento das competências sociais, podendo mudar a sala consoante as necessidades a atingir e avaliar.

Aferimos também a análise da organização do grupo nas rotinas diárias e concluímos que é fundamental a existência de rotinas. As educadoras entrevistadas são unânimes no que respeita às rotinas começando logo por especificarem os horários das crianças, e em prol destes é estabelecido toda uma dinâmica, onde se tem de estabelecer as rotinas. As rotinas são benéficas e trazem segurança à criança, ganhando consciência da sequência do seu dia. Assim, perante estas afirmações concluímos pelas palavras de Barbosa (2006), a rotina é compreendida como uma condição pedagógica na educação de infância, funcionando como suporte fundamental de organização da vida diária num determinado espaço, sejam em creches ou em pré-escolar. As atividades frequentes e habituais do grupo, devem ser fazer parte da rotina quotidiana. Podemos afirmar que a rotina diária é muito importante para as crianças adquirirem hábitos, estimular a organização e a sua autonomia. Hohmann e Weikart (2011), espelham que a rotina diária facilita à criança prever o que se passar a seguir, fomentando à criança deter controlo sobre o que faz nos diversos momentos do seu dia, o que a torna mais independente e segura de si mesma.

Pesquisamos sobre a importância das auxiliares de educação, tentando perceber qual o seu papel e função na sala junto das crianças e referentemente às aprendizagens do grupo. Todas as educadoras entrevistadas são consonantes com a importância de uma auxiliar dentro da sala, pois referem que sem esta e vice-versa o grupo não funciona, incidindo que são um grande apoio na sala, no grupo e no desenrolar das atividades. Tal como as educadoras, as auxiliares de educação também estabelecem vínculos com as crianças. Perante esta realidade fomos asseverar com base em alguns autores, entre os quais salientamos Guerreiro (2014), que refere que as auxiliares de ação educativa desempenham um papel que vai mais além do que muitos pensam, não tendo uma função apenas de limpeza do espaço, mas desempenham um papel muito importante na sala, junto do grupo e da educadora. São estas que na maior parte das vezes, recebem as crianças logo pela

manhã, e que os encarregados de educação partilham informações relevantes em relação aos seus educandos, tendo esta por sua vez passar essas informações à educadora. Quando se chega ao final do dia também são as auxiliares que entregam as crianças aos familiares. A autora também refere que “este é um momento privilegiado de comunicação entre a escola e as famílias, realizado, muitas vezes, não pelo educador, mas sim pelo auxiliar de ação educativa” (p.36).

Neste trabalho consideramos significativo compreender quais os modelos pedagógicos que as educadoras buscam para fomentar as aprendizagens das crianças, pois os modelos adotados transparecem os seus objetivos pedagógicos e espelham muito da sua prática profissional. Pelo que pudemos apurar as educadoras entrevistadas baseiam-se num misto de pedagogias, embora aquelas com que se identificam mais e que aplicam são a Metodologia do Trabalho de Projeto (MTP) e o Movimento da Escola Moderna (MEM). Na MTP, partem dos interesses das crianças e daquilo que estas querem saber, trabalhando-se os temas que estas gostam, fazer pesquisas e explorarem o tema escolhido. “Eu inspiro-me no movimento da escola moderna, porque eles valorizam muito o todo, a planificação em conjunto e a avaliação” (E3).

De salientar que todas as entrevistadas manifestaram que gostam de pedagogias em que estejam centradas na criança e não no adulto. Assim, sendo, trazemos algumas perspetivas fundamentadas por alguns autores, e para Serralha (2009), o MEM envolve um conjunto de profissionais de educação que unanimemente rejeitam a pedagogia tradicional, que comprometem a seguir uma transformação da sua ação pedagógica. Também Niza (2007), refere que neste modelo os educadores promovem a organização participada, sendo incentivadores da colaboração e promissores morais e cívicos com preparação igualitária, ouvintes participativos que conduzam à livre expressão. Folque (2014), por sua vez, destaca que este modelo está centrado na sociedade, ou seja, a pedagogia não está centrada nem no adulto, nem na criança, dando-se prioridade à dinâmica do grupo e à construção do sujeito que se vai desenvolvendo. Já Roque (2017), clarifica o modelo High-Scope, colocando a criança no centro da ação e tem como objetivo uma aprendizagem dinâmica, vai construindo o seu próprio conhecimento, interagindo com o mundo à sua volta, definindo-se uma aprendizagem ativa. Quanto ao MEM, a criança é integrada num grupo e a aprendizagem é conjunta e define-se uma aprendizagem cooperativa neste modelo.

Quanto à MTP, Mateus (2011) expõe que é uma metodologia de investigação focada na solução de problemas concretos e relevantes, permitindo surgir uma relação entre a prática e a teoria. Na perspetiva de Vasconcelos (2011), a MTP, visa a criança investigar e explorar, tornando-se num autor produtivo dos seus saberes. Podemos concluir que ao longo do tempo, a pedagogia transmissiva, ou seja, transmitir informação aos alunos e estes a rececionarem, tem vindo ao longo dos tempos a ser alterada nas escolas, em favor de outras pedagogias em que a criança é o próprio agente da sua aprendizagem e permite-lhe ter liberdade e autonomia para

explorar e vivenciar outros saberes e experiências.

Analisamos a percepção e importância das educadoras entrevistadas no que respeita às OCEPE, em que referem que estas são um verdadeiro guião ou manual, que muito contribui e auxilia as educadoras na gestão do seu currículo, na planificação e avaliação. “As OCEPE orientam na planificação, na avaliação, no espaço educativo, no relacionamento com os pais, no envolvimento das famílias e na cooperação da comunidade educativa” (E3). As próprias OCEPE descrevem o currículo como um grupo de experiências, rotinas, atividades, interações e acontecimentos estruturados e não estruturados que decorrem em ambiente inclusivo de educação, que visa fomentar o desenvolvimento, o bem-estar e as aprendizagens das crianças (Lopes da Silva, Marques, Marta & Rosa, 2016). A criança no contexto educativo de acordo com Marchão (2016), deve usufruir de um quadro curricular que proporcione a sua participação nas tomadas de decisão, e não ser excluída, ficando as decisões para o adulto em que este é que decide tudo e que não possibilita quase tempo nenhum para a criança pensar, decidir e atuar.

De acordo com as próprias OCEPE, estas ajudam o educador a refletir sobre a intencionalidade das próprias OCEPE, não forma um programa a ser cumprido, mas apenas uma referência na construção e gestão do currículo adaptado ao contexto social, às características das crianças e famílias, tendo em conta a evolução das aprendizagens do grupo. Para que tal seja viável, há que deter conhecimento acerca do meio e das crianças, sendo recolhido por diferentes fontes de informação como por exemplo as observações que o educador regista, elementos recolhidos através das famílias (OCEPE, 2016).

Podemos declarar com veemência que chegamos ao ponto fulcral da nossa investigação, que visa a importância da avaliação na Educação Pré-Escolar e tudo o que está implícito nessa mesma avaliação. No que respeita à percepção que as educadoras têm da conceção de avaliação na sua prática pedagógica, todas as educadoras entrevistadas seguiram a mesma linha de pensamento, quer isto dizer, que é uma avaliação diária, contínua e formativa, que acontece naturalmente, trazendo mais aprendizagem para a criança, que vai adquirindo conhecimento progressivamente. Uma avaliação que se fundamenta no sentido de ajudar as crianças a ultrapassar as suas dificuldades, trabalhando as áreas que mais necessitam, portanto é uma avaliação constante. No que retrata ao objeto de avaliação, as entrevistas consideraram pontos de vista divergentes, ou seja, para a E1 considera as aquisições das crianças, desenvolvimento, competências e progressos. A E2 vai pelas evoluções e dificuldades da criança, enquanto a E3, considera o interesse da própria criança e estar propensa ou inclinada a estar bem com ela mesma, os outros e o espaço, assim como a curiosidade de aprender. Assim, podemos constatar que sendo todas as educadoras da mesma Escola têm visões diferentes no que retrata ao objeto de avaliação. Ora por aqui podemos interpretar que cada educador terá o seu próprio discernimento referentemente ao objeto de

avaliação do grupo que se lhe apresenta. Em concordância, Alves (2004), aponta que avaliar é uma ação inerente ao Homem, que concebe uma avaliação pessoal a respeito de alguém, o que resulta em pontos de vista face ao mundo em seu redor, pois tudo pode ser objeto de avaliação, será sempre a natureza das decisões e o efeito que provocam que irá ser determinante no processo avaliativo. O ato de avaliar é no contexto escolar que detém maior importância, concretamente a avaliação da aprendizagem, pois é aqui que surge como um fator fundamental da construção do conhecimento no decorrer da sua aprendizagem.

Quanto à importância da avaliação todas as entrevistadas foram congruentes em relevar a importância desta, não no sentido de ser sumativa, nem para saber quem tem melhores resultados, mas sim para verificar os avanços e recuos das crianças. Por ser tão importante é uma avaliação diária e contínua, interessando todo o processo educativo.

Quanto à frequência com que efetuam a avaliação, as educadoras salientaram que é uma frequência diária, contínua, ou seja, nem poderia ser de outra forma, visto que a avaliação no Pré-Escolar é formativa, e que têm de estar sempre atentas e em observação do que a criança faz, do que fala e se fala e como fala, se interage com os pares, com o adulto, assim a frequência da avaliação é constante. Por outro lado, com o preenchimento de relatórios e por conseguinte a sua partilha e entrega destes aos pais, tal como a entrevistada E1 interpretou esta questão, deste modo formal é feito duas vezes durante o ano letivo. Podemos concluir que a frequência com que se avalia é todos os dias, porque tudo em torno da criança, é motivo de avaliação. Passando à intencionalidade da avaliação, podemos afirmar que todas as entrevistadas partilham da mesma noção. “A intencionalidade é para ver se houve evolução ou não da criança” (E1) “A intencionalidade é tentar arranjar atividades ou estratégias, para tentar colmatar as suas lacunas”(E2). “A intencionalidade é ajudar a criança a adquirir conhecimento e ser feliz”(E3). Podemos analisar que cada educadora terá a sua intencionalidade que acabam por culminar no mesmo ponto, ou seja, avaliar para detetar dificuldades, progressos, ajudar a obter conhecimento e a criança ser feliz. Também Gaspar e Silva (2010) consideram que na avaliação existe a intenção de diagnosticar as dificuldades no desenvolvimento das crianças, e utilizarem essa avaliação para apresentar aos encarregados de educação as evoluções, recuos e como a criança foi progredindo no decorrer do tempo, assim como constatar os problemas de desenvolvimento.

Confirmamos que os documentos de apoio à avaliação diferem entre as três entrevistadas. Mais uma vez, compreende-se a flexibilidade e a adequação e adaptação de cada educador e até a construção dos seus próprios documentos de avaliação de acordo com aquilo que lhe parece melhor, na sua forma de trabalhar. Concretamente com a E1 referiu diretamente que se suporta nas OCEPE e que nestas constam os critérios de avaliação, assim como referiu que o próprio agrupamento também cria os seus próprios critérios de avaliação. A E2 falou em fichas descritivas

respeitando as áreas curriculares e por sua vez a E3, referiu as observações de tudo o que respeita à criança, os registos da própria criança e indicou a sua agenda como meio de registo, abordando também os registos iniciais do princípio do ano letivo. Na verdade, tal como Gaspar e Silva (2010) explanam, os educadores começam a adotar os seus próprios instrumentos de avaliação, no sentido de valorizar o desenvolvimento e a evolução das crianças e não nos resultados adquiridos.

Quanto aos objetivos da avaliação, um dos focos centrais neste estudo, procurámos compreender aqueles que levam as educadoras a avaliar as crianças. As respostas são diferenciadas, no entanto, articulam-se. Assim, Spodek & Saracho (1998), relatam que os educadores que têm consciência dos objetivos do programa podem ser flexíveis no seu planeamento, para irem ao encontro dos interesses das crianças, e por vezes desviarem-se do trajeto definido sempre que seja necessário. As entrevistadas consideram como objetivos da avaliação, poderem avaliar a criança e avaliarem-se a si próprias, conseguir perceber o que estas já sabem e poder ajudá-las. A E3 transcende o próprio sentido da questão e vai mais além na sua visão pedagógica, declarando que é proporcionar às crianças diversas vivências, proferindo que “o grande objetivo, o aprender a fazer, a ouvir, a estar com gozo, com capacidade, com respeito por ela própria, com respeito pelo próximo” (E3). Segundo Cardona (2007), o modo como a avaliação é planeada no Pré-Escolar, tendo em conta os objetivos e conteúdos, está implícito na maneira como é projetado o procedimento do desenvolvimento curricular. Para Gaspar e Silva (2010), a finalidade da avaliação prende-se com o processo educativo de modo a que as aprendizagens das crianças sejam ajustadas, regular os processos, para obter-se informações de relevância acerca das diversas situações pedagógicas.

Como avaliam, outro elemento de extrema importância para esta investigação, conseguir compreender como é que as educadoras intervenientes no estudo efetuam a avaliação, mencionam a observação das atividades, as perguntas, conversas, registos, jogos, comportamentos e áreas. Pode também ser por imagens e autoavaliação no caso das crianças com mais idade. Concordando com Cardinet (1986, citado por Figari, 1996), a avaliação é um meio de observar e interpretar os efeitos do ensino, que norteia as decisões fundamentais a um adequado funcionamento da escola.

Quanto à avaliação diagnóstica, realizada no início do ano letivo, as entrevistadas responderam afirmativamente que a faziam, embora possamos constatar que cada uma aplica de forma flexível e de acordo com aquilo que considera que é o mais correto. Por vezes utilizam grelhas e anotações no caderno, outras vezes baseiam-se na observação e vão registando, também referiram as conversas com as crianças e a ficha de anamnese para os encarregados de educação. A este propósito Libâneo (1990), refere que o papel do diagnóstico é que permite constatar as evoluções e as dificuldades das crianças e a atitude do profissional de educação é definir alterações do projeto de ensino em torno de cumprir melhor e ir ao encontro das necessidades e objetivos.

Pretendemos ainda compreender a importância da avaliação formativa do ponto de vista das entrevistadas e da forma como a operam. Todas as entrevistadas são unânimes entendendo-a como um procedimento importante, um conceito correto, sendo no sentido de ajudar a criança, com o intuito da criança progredir. É uma avaliação que se aplica a tudo o que diz respeito à criança através da observação, das conversas, dos registos que as crianças fazem nos dossiers ou nos portefólios, é sempre uma avaliação contínua. Para fundamentarmos esta avaliação trouxemos para discussão alguns autores de referência já aprestados no enquadramento teórico de sustento a esta investigação. Segundo Fernandes (2020), a avaliação formativa é um procedimento extremamente pedagógico, completamente inserida nos desenvolvimentos de ensino e aprendizagem. É uma avaliação contínua, que tem como prioridade essencial a intenção de auxiliar e melhorar as aprendizagens dos alunos. É por meio desta avaliação que os professores adquirem informações para dar *feedback* aos alunos apoiando-os no seu esforço de aprendizagem. Atendendo ao que referem as OCEPE (2016), a avaliação nesta etapa desempenha um papel essencialmente formativa, pois visa avaliar o desenvolvimento e os seus resultados, visando uma tomada de consciência para adequar a prática educativa às dificuldades e carências das crianças e de todo o grupo. Assim, a avaliação em Educação Pré-Escolar, consiste num desenvolvimento contínuo e interpretativo, onde a criança é a autora da sua própria aprendizagem, percecionando o que conquista, mas também compreendendo as suas dificuldades, e como as vai ultrapassar. É uma avaliação descritiva das aprendizagens mais significativas, que engloba as áreas curriculares de Expressão e Comunicação, Formação Pessoal e Social e Conhecimento do mundo. Na perspetiva de Fisher (2004, citado por Martins, 2019), a avaliação formativa deve envolver todos os que conhecem a criança como aprendente. Fisher destaca a importância de aprendizagem com os pais, e não apenas informá-los. Assim, o autor afirma, que a avaliação formativa acontece por etapas, ou seja, existe uma obtenção, apreciação e interpretação das informações acerca das aprendizagens das crianças, partindo de objetivos e critérios de avaliação já estabelecidos anteriormente.

Quanto aos critérios de avaliação as educadoras assumem que se fundamentam nas OCEPE. Muitas vezes as educadoras têm de reformular a sua prática pedagógica, ou seja, sempre que for necessário para ajudarem as crianças a ultrapassar as suas dificuldades.

Os instrumentos de avaliação utilizados pelas educadoras, são elementos de extrema importância para as suas práticas e também para esta investigação, pelo que pretendemos compreender como são elaborados e aplicados, assim como entender as suas potencialidades. Duas educadoras apontam que estes instrumentos auxiliam as educadoras a percecionarem as evoluções e as necessidades das crianças, utilizam grelhas ou outro tipo de registos, como registos fotográficos e vídeos. A E3 refere que os instrumentos “por si só não valem” refletindo sobre “um conjunto de situações que levam à avaliação” considerando que “as OCEPE são mais uma referência com

tudo aquilo que preconizam” e que “o educador vai experimentando e vai colhendo informação” (E3). Consideramos para uma melhor análise a esta matéria, a perspectiva de Sias (2014), que retrata que são um conjunto de instrumentos produzidos pelos educadores que permitam a sua utilização em contexto educativo mo desenrolar das aprendizagens, assim sendo, devem ser instrumentos que não consumam desperdício de tempo para o seu registo e análise na sala, permitindo ao profissional de educação diversas tarefas aquando do processo de avaliação. Para Ribeiro (2018), o profissional de educação deve selecionar o instrumento que mais se adegue para recolher e registar as informações que observou e aos objetivos que intenciona avaliar. Os instrumentos são diversos e poderá utilizar grelhas de observação e lista de verificação, entre outras.

O portefólio é um dos instrumentos que atualmente é bastante referido pelos autores e utilizado por algumas educadoras. As educadoras entrevistadas não fazem um portefólio propriamente, no entanto, utilizam dossiers em que organizam os trabalhos das crianças, assemelhando-se aos portefólios. No entanto, consideram-no bastante importante, onde os trabalhos estão organizados e as crianças, vão vendo a sua evolução sempre que o vão visitar. Deste modo, Silva e Craveiro (2014), revelam que mediante a realização do portefólio é importante o educador dispor de algum tempo para mostrar à criança os registos que selecionou, identificar qual a razão da sua escolha e dizer à criança que esta faça um comentário ao registo se assim o entender. Esta ação possibilita a criança a uma reflexão da análise realizada pelo próprio educador, complementar a informação que tem de si e adicionar mais conhecimento acerca da situação. Evidenciando também a importância do portefólio temos Formosinho e Parente (2005), que citam que no portefólio estão as experiências, os interesses, empenhos, evoluções e atividades da criança, apresentando as suas características singulares. Nomeadamente Carvalho (2007), menciona que para produzir cada tipo de portefólio, o profissional de educação, será capaz de tirar partido da sua criatividade e da necessidade do grupo, sendo fundamental que cada portefólio detenha material considerável que demonstre alguns exemplos do desenvolvimento do aluno, que fomente a avaliação formativa e chegar ao objetivo que pretende.

A autoavaliação da educadora e da criança, é bastante importante e reconhecida pelas entrevistadas. No caso da educadora, esta deve autoavaliar-se sempre que perceber que a maioria do grupo não conseguir alcançar determinado objetivo ou que apresenta dificuldades em alguma temática ou área, assim, terá de fazer uma autorreflexão sobre a sua própria ação pedagógica para perceber o que está errado e contornar a situação. “Ter a capacidade de autoavaliar o meu trabalho que considero necessária para haver aprendizagem, quer minha, quer das crianças, pois está tudo implícito na minha opinião.” (E3). Podemos constatar que a educadora também contribui para a sua própria aprendizagem e ajudará na aprendizagem das crianças com essa autoavaliação, que é

sempre uma mais-valia. Quanto à autoavaliação da criança, é relevante e poderá ser uma autoavaliação formativa ou não, e essa autoavaliação da criança poderá conduzi-la a avaliar os seus comportamentos e posturas, bem como as suas aprendizagens. Mas, para uma discussão destes dados mais fiável vamos tentar compreender o que dizem os autores sobre esta questão. Sob o ponto de vista de Régnier (2002), a autoavaliação é um meio que permite o sujeito a avaliar-se a si próprio, é uma ação e uma conduta em que este é o autor, avaliando os seus interesses, capacidades, competências. Assim sendo, Cardona, Vieira, Uva e Tavares (2009), explicitam que na avaliação existem dois níveis diferenciados que se complementam, ou seja, a autoavaliação do educador e autoavaliação da criança. A forma como o educador processa e opera a sua autoavaliação é um procedimento essencial para o progresso do seu trabalho, incentivando à reflexão das crianças acerca dos seus comportamentos e atitudes referentemente às suas aprendizagens. Por sua vez, Mendes e Cardona (2012), indicam que a autoavaliação é uma autorregulação e aperfeiçoamento do trabalho visando o favorecimento do progresso das crianças. Retratando Villas Boas (2004), o autor remete a autoavaliação da criança implícita no portefólio, pois o autor indica que autoavaliação e portefólio estão ligadas, porque a autoavaliação é um dos preceitos da construção do portefólio, visando que este é uma estratégia de integrar a autoavaliação no desenvolvimento dos trabalhos, para que esta não seja confundida como um apêndice da avaliação.

As educadoras diferenciaram duas formas de comunicação aos encarregados de educação sobre a avaliação da criança: comunicação formal e informal. Formalmente, comunicam por escrito, via email. De forma informal pode ser na entrega e saída das crianças na escola, conversas particulares, ou marcar uma reunião com os encarregados de educação. De igual modo foi nosso interesse compreender a importância do *feedback* dos encarregados de educação para a melhoria das aprendizagens. As entrevistadas referiram que o *feedback* é sempre importante e que aguardam sempre alguma resposta da parte dos encarregados de educação, pois consideram que é sempre a favor da criança, para a ajudar e evoluir nas suas dificuldades, porque “os pais são os nossos parceiros” (E3). Deste modo fomos fundamentar estas perspetivas do ponto de vista de Bhering e Nez (2002), que expõem que é um fator muito importante o envolvimento dos pais na escola, contribuindo para o sucesso das crianças. Os pais que estão presentes na vida escolar da criança e que estabelecem contactos com a escola, são um elemento positivo para que estas alcancem melhores resultados. De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, OCDE (2011, citado por Cardona, 2013), os pais envolverem-se na escola remete para as relações formais e informais destes com os estabelecimentos de ensino na educação infantil. No entanto, Marques (1992) vai ainda mais além e destaca que o envolvimento dos pais na escola deve abarcar formas de relacionamento relativamente às trocas de informação, e apoio

à escola. Deve ser uma integração, permanente, responsável e ativa das famílias no processo educativo mas também no Projeto Educativo da Escola (PEE).

Os instrumentos de regulação da sala são de grande relevância, e compreendemos que façam parte das rotinas diárias, pois são verdadeiros instrumentos de trabalho para a criança, que orientam o seu dia, dando-lhes estabilidade e equilíbrio emocional, para além de contribuir para as suas aprendizagens e funcionarem como instrumentos de avaliação. De acordo com uma das entrevistadas, “são instrumentos de trabalho importantes a toda a rotina da sala, a toda a aprendizagem, e toda a convivência em democracia” (E3). A este respeito Folque (1999) refere que estes instrumentos estão ligados aos MEM, informa que as crianças encontram um conjunto de instrumentos que regulam o que se passa na sala e que relatam as vivências do grupo. Estes instrumentos incluem o quadro das tarefas, mapa das presenças, mapa das atividades, quadros do tempo, mapa das idades, entre outros, ajudando as crianças a inserirem-se em grupo, facilitando a toda a organização da sala. Posteriormente, Folque (2018), enuncia outros instrumentos de pilotagem como os inventários e o mapa das regras, invocando que são parte da organização do grupo e facilitam as crianças na integração das suas vivências pessoais e no grupo. Acrescenta ainda o diário de grupo onde revela que é um registo dos interesses, conflitos e acontecimentos semanais.

Como aponta González (2002), estes instrumentos são integrados na autorregulação da criança, pois são reguladores visando a aprendizagem das crianças, nomeadamente aos seus comportamentos e atitudes.

De maneira a concluir estes resultados, podemos afirmar de forma generalizada que as educadoras envolvidas no estudo mantêm-se atualizadas, defendendo uma pedagogia participativa e inspirando-se em modelos pedagógicos bastante consideráveis pela literatura da especialidade.

As educadoras envolvem os encarregados de educação nas atividades e aprendizagens dos seus educandos, partilhando informação e convidando-os a irem à sala. Consideram os encarregados de educação muito importantes, sendo os parceiros na educação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Os encarregados de educação envolvidos no estudo, na sua grande maioria, concordam com estas afirmações, pois confirmam que são convidados pelas educadoras a serem intervenientes na educação, desenvolvimento e aprendizagem dos seus educandos, o que é de destacar que existe na globalidade uma boa relação entre educadora, os encarregados de educação e a escola. Também muitos dos encarregados de educação confere a importância das crianças frequentarem um JI, pois permite a aprendizagem e desenvolvimento da criança, assim como indicam que os seus educandos gostam de frequentar o JI.

Quanto à avaliação diagnóstica no início do ano letivo, cada uma das entrevistadas tem os seus próprios meios, que acredita que são os válidos e que se identificam com aquilo que

pretendem recolher de informações da criança. Partindo desta avaliação traçam o seu planeamento perante as características do grupo que têm em sala e reformulam determinadas estratégias que tencionavam aplicar.

As educadoras promovem uma avaliação formativa, sendo contínua ao longo do ano, uma avaliação diária, feita naturalmente, utilizam muito a observação para verificarem o estado evolutivo das crianças, as suas dificuldades, progressos ou recuos. Referem que a avaliação é sempre no sentido de apoiar a criança e nunca de a penalizar.

O reforço positivo das educadoras às crianças é muito importante para a sua autonomia e segurança, para acreditarem nelas e aumentarem a sua autoestima, o que os pais inquiridos também concordam na generalidade, que esse reforço é realizado da parte das educadoras.

Podemos aferir que a maioria dos inquiridos concorda que conhecem o trabalho pedagógico desenvolvido na sala do educando, o que vai ao encontro daquilo que as educadoras relatam que fazem para dar a conhecer as suas atividades desenvolvidas na sala, pois desde os encarregados de educação terem permissão e liberdade para participarem em atividades na sala e em casa, desde enviar registos fotográficos e vídeos para casa, jornal de parede e outros artigos, tudo isto são formas de dar a conhecer aos encarregados de educação o trabalho desenvolvido não apenas na sala como na escola.

Os encarregados de educação ao frequentarem a sala apercebem-se das rotinas e da organização do espaço, da divisão da sala por áreas, dos materiais que integram a sala, dos mapas que estão nas paredes, dos trabalhos expostos nas paredes, logo também é verídico quando as educadoras referem os modelos pedagógicos que utilizam na sua prática pedagógica.

Embora existam algumas respostas neutras por parte dos respondentes e alguns que discordam com algumas afirmações das educadoras, no entanto, o maior número está em concordância com as afirmações das educadoras, o que confere a veracidade da narrativa das mesmas, bem como dos seus trabalhos desenvolvidos, e do envolvimento que têm com as crianças. Para as educadoras a criança é o foco, está no centro da aprendizagem e por ela são efetuados diversos esforços para o seu desenvolvimento, para a aquisição de outras aprendizagens, proporcionando novas experiências, permitindo-lhe liberdade e autonomia, incentivando a sua autoestima, e ajudando-a a ser feliz.

Pretendendo dar resposta à questão: *Qual a perceção dos(as) educadores(as) sobre a Avaliação das Aprendizagens na Educação Pré-Escolar?*, assim como aos objetivos deste trabalho posiciono-me, assim, face aos diferentes elementos resultantes desta investigação. Cada criança é única e as educadoras respeitam-na na sua individualidade, referindo que trazem consigo muita informação legítima quando chegam à sala de Pré-Escolar, cabendo a toda a comunidade escolar proporcionar-lhes uma qualidade educativa para o seu pleno desenvolvimento.

As educadoras entrevistadas e as respostas aos inquéritos realizados aos encarregados de educação, revelam que a avaliação das crianças em contexto de Educação Pré-Escolar é necessária para o seu processo de aprendizagem, pois é uma avaliação contínua, em que o educador avalia para compreender as aprendizagens que a criança adquiriu ou não, assim como para ajudar a colmatar as suas dificuldades e verificar os seus progressos ou em alguns casos, até recuos.

As educadoras valorizam e prezam muito o desenvolvimento das aprendizagens, e em concordância com a maioria das respostas dos encarregados de educação, revelam preocupação com a avaliação das aprendizagens das crianças, empenhando-se da forma como o fazem, e porque o fazem, colocando a sua intencionalidade educativa nas avaliações, observarem a criança e o grupo da sua sala. É aplicada uma avaliação de diagnóstico no início do ano letivo, de acordo com as estratégias de cada educadora, seguindo-se ao longo do ano uma avaliação formativa.

As educadoras promovem um trabalho em prol de envolverem e motivarem os pais a participarem nas atividades da escola e em casa, estabelecendo uma relação positiva para com estes, no sentido de formarem uma parceria que contribua para o desenvolvimento das crianças, o seu bem-estar e equilíbrio emocional, promovendo as suas aprendizagens. Constatamos que a maioria dos encarregados de educação são interessados e participativos, indo ao encontro do que as educadoras referem, e que fomentam uma ajuda fundamental ao mostrarem-se disponíveis para que os objetivos sejam alcançados e promovam o sucesso escolar das crianças.

Para que tudo isto seja possível e para que possa haver uma avaliação assertiva da criança, as educadoras revelam que essas avaliações são uma constante diária em torno da criança, porque tudo na criança é motivo de avaliação, desde o seu comportamento, linguagem, cálculo mental, motricidade fina, interação com o adulto e com os colegas, interesses, preferências, participação, predisposição, atenção e concentração, equilíbrio emocional, entre muitas outras coisas. Assim, as educadoras revelam que uma das suas funções é despertar a curiosidade da criança que as leva às aprendizagens e por conseguinte ao conhecimento. A organização do espaço educativo é um elemento regulador das aprendizagens e que conduzem à avaliação, pois mediante a escolha das crianças em torno das áreas, conseguem ter uma visão dos seus gostos e preferências e das atividades que desenvolvem. As educadoras consideram que todos os recursos que fomentam a informação avaliativa, torna-a num elemento que agiliza a sua estratégia pedagógica.

Constatamos que as OCEPE são o grande manuscrito para as educadoras se guiarem, planificarem as suas aulas e seguirem os critérios de avaliação, onde a partir dali constroem os seus próprios instrumentos de avaliação que por meio destes avaliam as crianças. As OCEPE são orientadoras, pois envolvem as famílias, a cooperação com a comunidade educativa, o espaço educativo, o que intrinsecamente contribuem para uma melhor prática pedagógica das educadoras e conseqüentemente dá-lhes instruções para colocarem em prática, nomeadamente no campo das

avaliações.

A avaliação está interligada com as aprendizagens, pois não poderá haver aprendizagens se não houver avaliação, porque a avaliação que acontece em contexto de Educação Pré-Escolar é apenas formativa, é a avaliação que vai ajudar a criança, e não penalizá-la, avalia-se para compreender as competências e aptidões das crianças, avalia-se para perceber o que conseguem ou não adquirir.

As educadoras dada a importância que atribuem à avaliação, utilizam muito os registos fotográficos e por vídeo, e criam os seus próprios registos de avaliação, que muitas vezes não obedecem a documentos muito personalizados, mas sim a uma grelha, caderno ou agenda onde anotam as informações recolhidas na observação das crianças, pois importa registar o importante, mas também importa não se perder demasiado tempo com anotações ou registos, daí a razão de muitas vezes as educadoras efetuarem os seus registos, sem obedecer propriamente a uma grelha específica, porque a aula decorre, as atividades desenvolvem-se e as crianças precisam de serem apoiadas, embora se conte com o apoio das auxiliares de educação, mas como o próprio nome indica, auxiliam pois a planificação e toda a estratégia tem de partir da educadora.

Inspiradas no MEM, as educadoras aplicam nas suas salas os instrumentos de pilotagem, instrumentos que ajudam na rotina diária e são extremamente reguladores, onde por meio do registo nos quadro das presenças, do tempo, das idades, e tarefas, entre outros, instrumentos de aprendizagem, planificação mas também de avaliação, permitindo às crianças a adoção de rotinas, adquirirem responsabilidades, serem mais autónomas e promovem a participação em grupo.

Outra das perceções que as educadoras indicam é que quando estão a fazer a avaliação, e ao verificarem que a maior parte do grupo está com determinadas dificuldades seja no que for, a educadora tem de refletir e mudar a sua prática pedagógica, tem de reformular as suas estratégias para assim alcançar a evolução e o sucesso das crianças. Portanto, é no seio educativo que a avaliação é categórica, que detém o seu papel principal para colmatar as carências das crianças e que o seu processo educativo e todo o seu desenvolvimento aconteça na íntegra. Deste modo, as educadoras refletem sobre as dificuldades e sobre o que é fundamental avaliar na criança, pois é sobre essas reflexões que procedem às aprendizagens da criança, e consequentes aprendizagens.

Tendo em conta as práticas de avaliação das educadoras, aferimos que estas espelham uma avaliação contemporânea como defende a literatura. Nesta avaliação as educadoras diagnosticam as condições de aprendizagem, sendo inclusiva, procurando alternativas para que todas as crianças possam desenvolver-se, e aceitam a criança tal como ela é.

Outro ponto a salientar neste estudo é a importância do dossier ou portefólio para as educadoras, pois por meio destes, consideram-nos uns instrumentos bastante profícuos no que respeita à avaliação da criança.

No processo de ensino-aprendizagem das crianças, deve-se priorizar as suas áreas e domínios curriculares que abrangem a Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e o Conhecimento do Mundo, conforme constam nas OCEPE. Averiguamos que tudo é planeado e definido em torno do aproveitamento máximo das crianças para adquirirem novas aprendizagens e experiências, o que permite uma melhor avaliação das crianças, porque as educadoras têm ao seu dispor, uma vasto leque de ferramentas que lhes permite trabalhar com as crianças e avaliá-las.

As informações que as educadoras partilham com as famílias acerca do desenvolvimento dos seus educandos, canalizam os pais a tomarem consciência da realidade dos seus filhos, ou seja, ajudá-los a ultrapassar as suas dificuldades e a contribuir para a promoção do seu êxito, bem como a nível das posturas e comportamentos da criança, para que esta possa crescer e desde cedo começar a tornar-se num ser humano consciente, responsável e equilibrado. Daí a importância do envolvimento dos encarregados de educação, pois só em cooperação e parceria com a educadora poderão chegar a bom porto, para que toda a formação e educação permita a criança desenvolver-se como um ser integrado e integrador na comunidade escolar e perante a sociedade que a rodeia.

De acordo com Bevenutti (2002, citado por Kraemer 2005), avaliar é mediar, não medir o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, é propiciar ao ser humano uma melhoria, é estar ao pé de cada criança nos rápidos e lentos progressos.

A avaliação é importante para a reflexão do educador, revendo a sua estratégia e reformular a sua ação, portanto, a avaliação atinge uma dimensão que vai muito além da tradicional avaliação sumativa, que se atribui um valor e os alunos valem por esse mesmo número. Aqui a avaliação é humana, em favor do ser humano, em contributo para a evolução da criança enquanto ser vivente na comunidade onde está inserida e no mundo ao ser redor, perspetivando toda a sua vida, balanceando o seu equilíbrio emocional, tornando-a próspera e segura das suas ações, porque não foi criticada nem excluída, mas sim apoiada e reforçada positivamente a ser melhor e a fazer mais com qualidade e com criatividade.

A avaliação das aprendizagens da criança deve ir ao encontro do seu eu, promovendo as suas aptidões e capacidades, nunca esquecendo que esta é valiosa e única, e enquanto ser humano pode transcender todas as batalhas e obstáculos que lhe surjam no caminho, traçar o seu próprio percurso, que não tem de ser exatamente igual ao dos outros, só precisa de ter ao seu lado as pessoas certas, neste caso, os encarregados de educação, que poderemos chamar os grandes educadores, e seguidamente a escola onde está integrada, nomeadamente o papel da educadora perante cada ser individual e ao mesmo tempo total, que se encontra sob a sua responsabilidade no contexto educativo.

3.3 Conclusão do Estudo Empírico

A presente investigação retrata que a avaliação das aprendizagens das crianças, só não é importante como extremamente necessária a todo o processo ensino-aprendizagem, pois sem a existência de avaliação também não existem aprendizagens significativas. Avaliar é uma das funções que cabe às educadoras no seu papel de facilitadora e mediadora das aprendizagens.

Propomos aqui responder às questões orientadoras de investigação, assim como ao problema definido.

“Como é feita a Avaliação das Aprendizagens na Educação Pré-Escolar?”

As avaliações dos outros níveis de ensino tem gerado deturpações humanas, no que respeita à avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar. Concluímos que a avaliação das aprendizagens aqui é feita de forma natural e diária.

Verificamos que é uma avaliação que permite adequar a prática do educador às necessidades das crianças. É uma avaliação *para* as aprendizagens, pois move-se em prol da individualidade de cada criança, aplicando estratégias de acordo com as suas particularidades. Podemos dizer que a avaliação tem como principal objetivo a compreensão do desenvolvimento da criança, detetando as dificuldades e apercebendo-se das aprendizagens adquiridas, se houve progressos na criança ou se pelo contrário se deu algum retrocesso.

Esta avaliação parte muito da observação dos educadores, que observam e refletem sobre as atitudes, comportamentos, linguagem, comunicação, cálculo mental, desenvolvimento das atividades, competências adquiridas, novos saberes e vivências, estado emocional, entre tantas outras coisas. A partir da observação, a atenção em torno da criança, a educadora regista o estado físico, psicológico e cognitivo em que se encontra a criança. É fulcral que o educador seja flexível para avaliar e reformular a sua planificação.

A realização da avaliação de diagnóstico é a primeira avaliação que as educadoras fazem às crianças, acontecendo de forma espontânea e muito natural, revelando-se num meio essencial para um melhor desenvolvimento das crianças. Em função do grupo e de algumas particularidades de algumas crianças, a educadora traça a sua planificação à luz do grupo que se lhe apresenta.

A avaliação é formativa, vai sucedendo de forma contínua, visa compreender as dificuldades e ajudar na sua superação. Uma avaliação que vê o lado humano, que funciona como moderadora, está presente para ajudar e não para julgar.

A avaliação das aprendizagens em contexto de Educação Pré-Escolar não gira em torno do currículo, mas sim o currículo é que tem de ser adaptado à criança. A criança detém a sua própria aprendizagem, é construtora dos seus saberes, e os critérios de avaliação devem ser efetuados partindo da singularidade de cada criança. A avaliação visa a inclusão e nunca a exclusão de qualquer criança.

Verificamos que a avaliação também se faz por áreas, nomeadamente as áreas que abrangem os domínios curriculares, como a Formação Pessoal e Social, a Expressão e Comunicação e o Conhecimento do Mundo. Os instrumentos de regulação ou pilotagem, são outros meios que permitem uma interação, participação, aprendizagem e conseqüente avaliação da criança.

A educadora só avaliando é que obtém dados relevantes para a compreensão do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Podemos aferir que por todo este estudo, e mediante a recolha e tratamento de todos os dados, o modo como as educadoras entrevistadas fazem a avaliação das aprendizagens das crianças vai ao encontro das OCEPE e daqueles que são os fundamentos teóricos de referência.

“Quais os efeitos da Avaliação das Aprendizagens na Educação Pré-Escolar?”

Através da realização do estudo empírico podemos aferir que a avaliação na Educação Pré-Escolar pode atingir alguns efeitos bem distintos e diferenciados. É uma avaliação que surge da necessidade de avaliar a criança e conhecê-la melhor, compreender as suas necessidades e tudo aquilo que consegue fazer. É uma avaliação que promete tornar a criança autónoma, livre para viver as experiências e deixá-la fluir no decorrer das suas vivências.

Os efeitos também se alongam às próprias famílias, pois estas requerem compreender como se processa todo o desenvolvimento educativo e a que níveis pode alcançar. Devem procurar saber quais as evoluções dos seus educandos e na medida em que são desenvolvidas, tendo a possibilidade de cooperarem com os educadores e prestarem o seu cunho no planeamento curricular e nas atividades. As famílias são o elo de ligação mais profundo com a criança, e é nelas que depositam toda a confiança, daí a importância da presença constante e participativa dos seus encarregados de educação na escola, pois juntos poderão promover o crescimento de uma criança mentalmente saudável, com bons princípios de cidadania, e uma vez que estes são os seus primeiros educadores, é de suma importância que os profissionais de educação partilharem todas as informações respeitantes aos seus educandos, nunca esquecendo que os encarregados de educação têm um papel decisivo e decisor na aprendizagem e educação dos seus educandos. Assim sendo, a envolvimento dos encarregados de educação na Escola, mostrando-se disponíveis e participativos para colaborarem em parceria com as educadoras, contribuem para todo um processo na evolução, desenvolvimento e aquisição de outros saberes e novas aprendizagens dos seus educandos, o que fomenta um reforço dos pontos mais fortes dos seus educandos e simultaneamente auxiliam também nos seus pontos menos fortes, o que terá implicações a curto ou médio prazo, no desenvolvimento das aprendizagens dos seus educandos.

Outro dos efeitos da avaliação recai nas próprias educadoras e na sua responsabilidade em

contexto educativo. São elas que têm um papel integrante de se comprometerem a cuidar e zelar pelos interesses das crianças, tornando-a autônoma e deixando-a ser participativa na construção do seu conhecimento e das suas aprendizagens. Evidencio a importância da Educadora E1, de dar total liberdade para a criança voar, libertar a sua mente e a criatividade tomar conta de si. A criança tinha total liberdade para pintar o seu desenho da cor que quisesse mesmo que essa não correspondesse à sua realidade. Mas essa foi a cor da preferência da criança e deixa-se ir ao encontro daquilo que a inspira, ao encontro do seu eu, mesmo que para o adulto esse eu, não seja exatamente o eu que a sociedade pretende e procura. É na procura e construção da identidade da criança que os efeitos da avaliação devem ter a sua relevância.

Outro dos efeitos da avaliação implica a importância de as crianças transitarem do contexto de Educação Pré-Escolar para o Ensino do 1.º CEB, pois com uma experiência em Pré-Escolar sólida e trabalhada, a criança encontra-se mais preparada para os desafios futuros.

Acrescento que com este estudo empírico conseguiu-se dar resposta a estas duas questões orientadoras, junto dos objetivos que foram propostos.

Tudo pela criança e em prol da criança gira a sua atenção e observação, prática, modelos pedagógicos, reformulação de ação educativa, currículo ajustado, criatividade e inovação, parceria com os encarregados de educação e afetividade.

Por fim, pretendemos dar resposta à nossa pergunta referente ao problema de investigação.
Qual a perceção dos(as) educadores(as) sobre a Avaliação das Aprendizagens na Educação Pré-Escolar?

Consideramos que após todos os dados estudados e retratando às informações obtidas pelas educadoras aquando das entrevistas, podemos constatar que estas consideram um elemento primordial a avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar.

As educadoras regem-se pelos princípios das Orientações Curriculares, sendo a sua grande estrutura. Porém, todas as educadoras entrevistadas consideram a avaliação de diagnóstico bastante importante, pois ficam a conhecer mais da criança, assim como serve para mais tarde estabelecer um paralelo entre o início do pré-escolar e a sua evolução no decorrer do ano letivo.

Consideram que a avaliação deve ser diária e feita consecutivamente. Não sendo de caráter sumativo, logo não a consideram de modo algum como uma forma de punição para a criança. A avaliação das aprendizagens das crianças dado à sua natureza formativa, remete para ajudar a ultrapassar as dificuldades que as crianças apresentam. Assim, a avaliação formativa é bastante importante, pois é uma avaliação que permite as educadoras terem a noção das dificuldades da criança, sendo sempre em benefício desta.

A perceção das educadoras sobre a Avaliação das Aprendizagens na Educação Pré-Escolar,

centra-se no sentido de transportar mais conhecimento à criança, de modo a se tornar mais autossuficiente. Avaliação no sentido de despertar a atenção da criança para uma melhor aprendizagem, sugerindo-lhe novas formas de conhecimento e aprendizagem. Avaliação no sentido de verificar os progressos ou recuos da criança.

O grande elemento na avaliação das aprendizagens que as educadoras consideram é uma avaliação direcionada para o auxílio à criança, sempre no sentido de a ajudar e apoiar e nunca para perceber quem é a melhor. Na Educação Pré-Escolar, as educadoras centram a avaliação nas rotinas diárias das crianças, no desenvolvimento do seu trabalho, nas suas conquistas, nas escolhas e preferências das crianças, dando sempre um reforço positivo à criança. É uma avaliação que permite a cada criança trabalhar ao seu próprio ritmo, dando-lhe tempo para a sua própria evolução e crescimento.

Para as educadoras esta avaliação centra-se em perceber o desenvolvimento e obtenção de aprendizagem da criança, bem como avaliar as suas competências, assim como a sua predisposição para aprender e para se relacionar com os outros e o espaço que a envolve.

Acrescentamos ainda que as educadoras na avaliação, tentam sempre colmatar algumas lacunas, procurando novas estratégias para ajudar a criança.

Todos estes fatores apontados são a grande percepção das educadoras no que respeita à avaliação das Aprendizagens na Educação Pré-Escolar, que as conduzem a uma reflexão de tudo aquilo que observam e registam da criança. A essência da avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar centra-se não no resultado final mas em todo o processo educativo, ou seja, no bem-estar da criança, na sua aquisição e evolução da aprendizagem, na sua autonomia e autoconfiança, relação com o meio e com o outro.

Considerações Finais

O presente relatório foi o culminar de um percurso alongado a que me propus, e com ele chego à reta final de mais uma etapa na minha vida.

Começo por abordar as Práticas de Ensino Supervisionadas em contexto de Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º CEB, que foi uma caminhada muito importante para a minha vida profissional. Considero que foi uma grande aprendizagem da qual, apreendi formas e estratégias para trabalhar as aprendizagens com as crianças, de forma lúdica e estimulante, motivando-os a ter interesse e facilitando os seus saberes. As experiências vivenciadas facilitaram um contato com diversos conhecimentos, que sem dúvida irão ser uma mais-valia para mim no futuro.

O trabalho prático efetuado em estágio, associado ao saber teórico da formação em sala de aula, possibilitou um conhecimento reflexivo e uma análise mais aprofundados. Estagiar permitiu-me vivenciar a experiência, aproximando-me da realidade profissional, para a qual tenho vindo a desenvolver diversos esforços.

A construção dos portefólios das Práticas de Ensino Supervisionadas, deram-me a oportunidade de refletir e elaborar todo o meu trabalho desenvolvido nos estágios profissionalizantes. Os portefólios que elaborei refletem a minha experiência e reflexões, os projetos colocados em prática no estágio, as atividades realizadas enquanto estagiária, a observação e o contacto com as crianças, a minha aprendizagem, a minha interação e as minhas vivências.

Quanto ao projeto de intervenção aplicado em contexto de Educação Pré-Escolar, designado “À Descoberta dos Animais Selvagens” surgiu a partir do interesse das crianças da sala. Foram trabalhadas com as crianças as competências linguísticas, cognitivas, expressivas e de comunicação, psicomotoras e sociais. Foi sempre pretendido que houvesse cooperação e entajuda com os pares. Foi criado um ambiente de bem-estar físico e emocional, refletido no prazer de aprender e no desenvolvimento holístico da criança.

No entanto, saliento que apesar do meu projeto de intervenção ser sobre os animais, e a temática deste meu trabalho de investigação, se tratar da importância das avaliações das aprendizagens na Educação Pré-Escolar, esteve sempre implícito no meu estágio as avaliações das aprendizagens das crianças, pois no desenrolar do projeto dos animais e nas diversas atividades que trabalhei com as crianças, segui por opção a MTP e todas as atividades desenvolvidas partiram sempre dos gostos e preferências das crianças.

Posso afirmar com toda a veemência que sempre que desenvolvia atividades com as crianças, tinha o cuidado de registar por meio de grelhas de observação, o desenvolvimento e o comportamento de cada criança, com o objetivo de canalizar as suas dificuldades de forma a ajudar, ou verificar os seus progressos e para além do reforço positivo, avançar com tarefas que os

iriam levar um pouco mais além nas suas aprendizagens.

Refletindo sobre a implicação que este Relatório Final tem na minha prática profissional, é que neste constam uma série de elementos sistematizados, que incidiram numa árdua pesquisa de informação para poder realizar a investigação a que me propus. Muitas foram as pesquisas e os autores de referência estudados, obrigou-me a refletir sobre tudo o que foi a minha passagem em contexto de Pré-Escolar no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, em que tive de saber articular a teoria e a prática, permitindo-me compreender como se procedia a uma investigação e quais os diversos métodos, técnicas e instrumentos a utilizar para conseguir obter os resultados, e depois todo o processo a efetuar até chegar à discussão dos dados e reflexões finais.

Não foi um caminho fácil para mim, muitas foram as vezes que desesperei e que considerei que este trabalho não tinha fim. No entanto, agora ao terminá-lo e após tantas reflexões a que foi necessário recorrer, posso afirmar arrojadamente que todos os vários anos de estudo que implicou até chegar a este momento, os estágios profissionais e os projetos de intervenção junto com a construção dos portefólios, a pesquisa de investigação e todo o processo inerente, culmina com a elaboração deste Relatório que não deixa de estar escrito nas entrelinhas todas as aprendizagens e ensinamentos vivenciados nestes anos.

Nesta última etapa, que considerei bastante desgastante mas também muito profícua, conforme ia fazendo este Relatório, e abordando determinados pontos e principalmente as reflexões que implicou, posso dizer garantidamente que jamais esquecerei todo este trajeto e tudo aquilo que representa para mim, e tudo aquilo que consegui apreender, os conhecimentos que levo comigo, pois quando penso no primeiro ano que iniciei o Mestrado, sinto que estava longe de compreender e de perceber aquilo que hoje adquiri, e o que consegui alcançar foi uma visão tão holística, nítida e transparente da Educação Pré-Escolar que até então ainda não tinha alcançado. Tenho plena consciência da transformação pessoal e profissional que aconteceu na minha vida.

Não foi um percurso fácil, mas quando chegamos ao fim, acreditamos que valeu a pena percorrê-lo!

Quanto às perspetivas de futuro profissional, espero que esteja reservado para mim um lugar algures numa sala de Pré-Escolar, com um grupo de crianças a que me irei dedicar de corpo e alma, porque essas crianças são valiosas como seres humanos e como seres aprendentes.

Ter a oportunidade de ter um grupo meu, de poder trabalhar com as crianças as diversas áreas e domínios curriculares, contribuir para a sua formação pessoal e social, facilitar o seu bem-estar físico e emocional e poder-lhes transmitir toda a minha afetividade e amor, é daquelas coisas que mais desejo na vida.

Para mim, as crianças não estão no mundo, as crianças são o mundo e há que tomar muita atenção às suas observações, às informações que elas nos dão, às coisas que partilham connosco.

O adulto deve dar mais atenção e credibilidade à criança, porque ela é um ser pensante, e consegue alcançar muito além daquilo que alguns julgam ser possível.

Espero trabalhar da melhor forma com as crianças, zelando sempre pela sua segurança e bem-estar, depois vêm as aprendizagens que se vão adquirindo, dando as mesmas oportunidades a todas as crianças.

Considero a inclusão a 100%, espero ter na minha sala crianças felizes, mesmo que algumas não o sejam por diversos motivos que possam existir, pretendo torná-los felizes, e farei tudo para o serem, porque esta é a minha visão transcendente das coisas. Espero acrescentar muita positividade às crianças do meu grupo, conseguir que elas experienciem momentos e experiências inesquecíveis, quero vê-las a sorrir a cada instante, que vejam em mim a segunda mãe, a amiga de confiança, aquela que podem contar e que estará sempre pronta para as defender.

Desenvolver projetos aplicando a MTP e os instrumentos do MEM, são dois aliados que pretendo ter na minha prática pedagógica, pretendo que na minha sala seja uma aprendizagem ativa, que a criança seja participativa e participadora dos projetos, dos jogos, das atividades e quero deixá-las viverem em liberdade, que ganhem autonomia, se sintam acolhidas e protegidas, que levem os melhores ensinamentos e aprendizagens com elas quando entrarem no 1.º CEB.

Índice de Quadros

Quadro 1. Matriz do Guião das Entrevistas.....	33
Quadro 2. Excerto da Matriz do Quadro de Categorização.....	34
Quadro 3. Quadro da Grelha de Categorização.....	37

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Idade das entrevistadas.....	38
Gráfico 2 - Tempo de serviço	38
Gráfico 3 - Tempo de serviço na Escola onde desempenham funções atualmente.....	39
Gráfico 4 - Número de crianças por Educadora.....	39
Gráfico 5 – Idade dos encarregados de educação respondentes.....	49
Gráfico 6 – Sexo dos encarregados de educação respondentes.....	49
Gráfico 7 – Nacionalidade dos encarregados de educação respondentes.....	50
Gráfico 8 - Habilitações académicas dos encarregados de educação respondentes.....	50
Gráfico 9 - Situação profissional dos encarregados de educação respondentes.....	51
Gráfico 10 - Grau de parentesco com o(a) seu(sua) educando(a).....	51
Gráfico 11 - Pai ou mãe de outras crianças.....	52
Gráfico 12 – Número de filhos por encarregado de educação respondente.....	52
Gráfico 13 - Crianças cujos encarregados de educação foram inquiridos com irmãos a frequentar a mesma escola.....	53
Gráfico 14 - Número de irmãos das crianças cujos encarregados de educação foram inquiridos a frequentar a mesma escola.....	53
Gráfico 15 – Encarregados de educação com educandos na Escola Pública.....	54
Gráfico 16 - Encarregados de educação com educandos a frequentar o Ensino Privado.....	54
Gráfico 17 – Número de educandos com frequência no Ensino Privado.....	55
Gráfico 18 - Importância do JI no desenvolvimento e aprendizagem dos educandos.....	55
Gráfico 19 – Gosto dos educandos em frequentarem um JI.....	56
Gráfico 20 – Reforço positivo da educadora aos educandos.....	56
Gráfico 21 – Encarregados de educação questionados pela educadora sobre as dificuldades dos seus educandos.....	57
Gráfico 22 – Participação dos encarregados de educação nas atividades da sala.....	57
Gráfico 23 – Participação dos encarregados de educação nos trabalhos de casa a pedido da educadora.....	58
Gráfico 24 – Participação espontânea dos encarregados de educação nos trabalhos de casa.....	58
Gráfico 25 – Apresentação e discussão do planeamento diário/semanal/trimestral com os encarregados de educação.....	59
Gráfico 26 – Participação dos encarregados de educação no planeamento das atividades da sala.....	59
Gráfico 27 – Conhecimento dos encarregados de educação sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na sala.....	60
Gráfico 28 – Participação das famílias nas atividades do JI.....	60
Gráfico 29 – Apreciações e considerações cuidadosas da educadora.....	61
Gráfico 30 – Partilha frequente de informações com os encarregados de educação sobre a evolução dos educandos.....	61
Gráfico 31 – Partilha periódica de relatórios de avaliação sobre o desenvolvimento/dificuldades dos educandos.....	62
Gráfico 32 – Partilha periódica de grelhas de avaliação sobre o desenvolvimento/dificuldades dos educandos.....	63
Gráfico 33 – Discussão com os encarregados de educação sobre os registos realizados sobre a evolução dos educandos.....	63
Gráfico 34 – Definição de estratégias com os encarregados de educação para o desenvolvimento dos educandos.....	64
Gráfico 35 – Manifestação das opiniões dos encarregados de educação aquando da entrega da avaliação dos educandos.....	64
Gráfico 36 – Partilha de informações dos educandos com os encarregados de educação no processo de avaliação.....	65
Gráfico 37 – Conhecimento dos encarregados de educação sobre o estado evolutivo dos educandos.....	65

Índice de Siglas

AEC'S	Atividades de Enriquecimento Curricular
CAA	Centro de Apoio à Aprendizagem
CAF	Componente de Apoio à Família
1.º CEB	1.º Ciclo do Ensino Básico
E1	Educadora 1
E2	Educadora 2
E3	Educadora 3
EPE	Educação Pré-Escolar
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NSE	Necessidades de Saúde Especiais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PEE	Projeto Educativo da Escola
PES	Prática de Ensino Supervisionada
RTP	Relatório Técnico-Pedagógico

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Almeida, E. (2011). *O brincar e a organização dos cantos temáticos na educação infantil na perspectiva sócio-histórica*. Universidade Estadual de Londrina.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*, (2ª ed.). Psiquilíbrios.
- Almeida, S. & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilíbrios.
- Alves, M. (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspetiva integrada*. Porto Editora.
- Alves, W.F. (2007). *A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios*. *Educação e Pesquisa*, 33, (2). Universidade Federal de Goiás.
- André, T. (2014). *O Portefólio como Instrumento de Avaliação na Educação Pré-Escolar: perspetivas de uma educadora*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada Mestrado em Educação Pré-Escolar. Universidade do Algarve.
- Barbosa, M. C. (2006). *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Artmed.
- Barbosa, K. & Volpini, M. (2015). *A organização dos cantos temáticos na educação infantil*. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*. Centro Universitário Unifafibe.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Batista, C., Ribeiro, J. (2017). A avaliação no processo ensino aprendizagem na educação infantil e no ensino fundamental. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, 8, (15), E – 4761.
- Bhering, E. & Nez, T. (2002). Envolvimento de Pais em Creche: Possibilidades e Dificuldades de Parceria. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18, (1), 63-73.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Gradiva.
- Bell, J. (2004). Como realizar um projecto de investigação : um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação, *Revista e Aumentada*, (3ª ed.). Gradiva.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação*. Editora Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cardona (2007). *A Avaliação na Educação de Infância: as paredes das salas também falam! Exemplo*

- de alguns instrumentos de apoio.* Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar.* Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Cardona, J. M., Vieira, C., Uva, M., Tavares, C. T. (2009). *A (auto) avaliação. Guião de Educação. Género e Cidadania.* Disponível em https://www.cig.gov.pt/pdf/2014/pre_cap2_4.pdf
- Cardona, M. (2013). *Toddler Projeto Europeu: Envolvimento parental na educação das crianças pequenas. Guião de trabalho para profissionais de educação de infância.* Psicosoma Editores
- Carneiro, M. (2010). *Processo avaliativo na Educação Infantil.* Monografia (Pós-graduação em Educação Infantil). 45f. Escola Superior Aberta do Brasil.
- Carvalho, M. (2007). *Avaliação no Jardim de Infância: Contributo para o Estudo da Especificidade Educativa do Jardim de Infância.* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Carvalho, R. (2013). *Avaliação para a Aprendizagem: A Articulação entre Ensino, Aprendizagem e Avaliação.* Doutoramento em educação. Universidade de Lisboa.
- Castilho, A. (2012). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: dos fundamentos às práticas.* Doutoramento em Educação. Universidade de Lisboa.
- Coelho, A. & Chélinho, J. (2012). *Conceções educativas e práticas de avaliação. As preocupações do/as profissionais.* In Cardona, M. J. & Guimarães, C. (Coord.), *Avaliação na Educação de Infância,* (pp. 115-132). Psicosoma.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas.* Teoria e prática. Edições Almedina.
- Creswell, J. (2007). *Projeto de Pesquisa – Métodos qualitativo, quantitativo e misto.* Artmed.
- Creswell, J. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto;* tradução Magda Lopes. (3 ed.). Artmed.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios.* Texto Editora. Disponível em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5509>.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas.* Coleção Educação Hoje. Texto Editores.
- Fernandes, D. (2007). *Percursos e desafios da avaliação contemporânea.* Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- Fernandes, D. (2011). *Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais.* Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Fernandes, D. (2011). *Avaliação das Aprendizagens: uma agenda, muitos desafios.* Porto Editora.

- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves & J.M. De Ketele, *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*, pp. 131-142. Porto Editora.
- Fernandes, D. (2020). *Avaliação Formativa. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, M. (2011). *Envolvimento da Família na Educação de Infância: Algumas Potencialidades*. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Ferreira, C. A. (2005). *Para uma instrumentação da avaliação formativa*. Sector Editorial dos SDE.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto Editora
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto Editora.
- Figueiredo, A. (2010). *A Relação Escola-Família no Pré-Escolar: Contributos para uma compreensão*. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa.
- Filho, J. A. (2012). *Avaliação Educacional: sua importância no processo de aprendizagem do aluno*. o Curso de Graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC / Universidade Estadual do Ceará – UECE.
- Fisher, J. (2004). A relação entre o planeamento e a avaliação. In: Siraj-Blatchford, I. (Org.). (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. (pp. 21-40). Texto Editora.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor – Projetos e Edições.
- Flick, U. (2011). *Triangulation*. In Oelerich G, Otto H-U. (Ed.). *Empirische Forschung und Soziale Arbeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften (pp.323-328).
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista Escola Moderna*, (5), (5.ª série), 8.
- Folque, M. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Revista Perspectiva*, 32, (3), 951-975.
- Folque, M. (2014). *Aprender a Aprender no Pré-Escolar - O Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*, (3.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Revista Escola Moderna*, 6 (3), 13-34.
- Fonseca, J. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Apostila. Universidade Estadual do Ceará.
- Fonseca, M. (2012). *A Avaliação no Ensino Pré-Escolar: das concepções às práticas do Educador de Infância*. Dissertação de Mestrado em Educação. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

- Freixo, M. (2012). Metodologia Científica – Fundamentos, Métodos e Técnicas. *Revista e Aumentada*, (4ªed). Instituto Piaget.
- Gaspar, D. & Silva, A. M. C. (2010). *A avaliação na Educação Pré-Escolar e a utilização do Portfólio*. In J. C. Morgado et al (orgs.), *Actas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação: Aprender ao Longo da Vida. Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da Avaliação*. (pp. 1104 -1121). Universidade do Minho.
- Gaspar, D. (2010). *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portfolio como instrumento de avaliação*. Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular. Universidade do Minho.
- Goleman, D. (2000). *Trabalhar com Inteligência Emocional* (9ª ed.). Temas e Debates.
- Gomes, A.B. (2020). *Da Reflexão à Investigação: (Re)significar a Educação de Infância num Percurso de Partilha e Aprendizagem*. Mestrado em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Politécnico de Leiria.
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna - Um Percurso Cooperativo na Construção da Profissão Docente e no Desenvolvimento da Pedagogia Escola*. Porto Editora.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentido e Formas de Uso*. Principia Editora.
- Guerreiro, A. (2014). *A Perceção do Papel Educativo dos Auxiliares de Ação Educativa na Educação de Infância*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação e da Formação. Universidade do Algarve.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D (2011). *Educar a criança* (3ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Instituto de Inovação Educacional.
- Hoffmann, J. (2006). *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Editora Mediação.
- Hoffmann, J. (2012). *Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Editora Mediação.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A., (2007). *Toward a definition of mixed methods research*. Journal of Mixed Methods Research, 1, (2), 112-133.
- Knechtel, M. (2014). *Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada*. Intersaberes.
- Kraemer, M. E. P. (2005). A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 10, (2),137-147.
- Leitão, I. A. (2013). *Os Diferentes Tipos de Avaliação: Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa*. Relatório de Estádio do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário. Universidade

- Nova de Lisboa. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/157629641.pdf>.
- Lemos, P & Sá, L. (2013). A avaliação da aprendizagem na concepção de professores de química do ensino médio. *Revista Ensaio*, 15, (03), 53-71.
- Libâneo, J.C. (1990). *Didática*. Cortez Editora.
- Libâneo, J. C. & Alves, N. (2017). *Temas de pedagogia: Diálogos entre didática e currículo*. Cortez Editora.
- Luckesi (2005). *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. (17ª ed.) São Paulo: Cortez Editora.
- Luckesi (2014). Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil, *Revista Interações*, 32, pp.191-201. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.6361>.
- Marchão, A. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim de infância. *Revista Lusófona de Educação*, (32), 47-58.
- Marchão, A. & Fitas, A. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. O portefólio da criança. *Revista Ibero-americana de Educação*, (64), 27-41.
- Marques, R. (1992). *A Escola e os pais como colaborar?* Texto Editora
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Editorial Presença.
- Martins, A. (2007). *O Papel da Avaliação no Jardim de Infância -Potencialidades e Riscos*. Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Martins, M., Sarmento, T., & Alves, S. (2019). *Família: ontem como hoje, permanente educadora*. *Gestão e Desenvolvimento*, (27), 211- 228. DOI: <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.382>.
- Martins, J. (2019). *Atividades práticas no ensino básico para o desenvolvimento da literacia científica dos alunos*. Mestrado em Educação. Universidade de Lisboa.
- Martins, L. & Guisso, L. (2019). Avaliação: um desafio no processo de ensino-aprendizagem na educação - revisão de literatura. *Revista Eletrónica Acervo Saúde*, (24). DOI: <https://doi.org/10.25248/reas.e379.2019>.
- Martins, N. (2019). *A Avaliação das Aprendizagens na Educação Pré-Escolar: uma prática com instrumentos*. Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escola de Ciências Humanas e Sociais. Universidade de Trás – os – Montes e Alto Douro.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias. Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da educação. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Mateus, M. N. E. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e saberes sociais. *Eduser: revista de educação*, 3 (2), 3-16.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora
- Melo, R. (2020). *Conceitos e fundamentos da avaliação*. Sedis/UFRN.
- Mendes, A. & Cardona, M. J. (2012). Exemplos de práticas de avaliação de educadoras de infância portuguesas. In Cardona, M. J. & Guimarães, C. (Coord.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 268-282). Psicosoma.
- Miranda, M. (2002) - *A Família como primeiro espaço educativo*. *Cadernos de Educação de Infância*, (62), 11-15.
- Miranda Neto, M. (2005). *Pesquisa para o planeamento: métodos e técnicas*. Editora: FGV
- Mutschen, C. & Portugal, G. (2019). *Avaliação em creche, crescendo com qualidade*. Porto Editora.
- Neto, C. & Aquino, J. (2009), A Avaliação da Aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?, *Educação em Revista*, 25, (2), 223-240.
- Niza, Sérgio (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar na Escola Moderna Portuguesa. In Júlia Oliveira-Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp.137-159). Porto Editora.
- OCEPE (2016). Silva, L. I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. *Orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE)*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Oliveira-Formosinho, J., Parente, C. (2005). Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade. O portfolio como visão alternativa da avaliação, in Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Infância e Educação: Investigação e Práticas*. *Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*, (7), 22-46.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A utilização da herança histórica na reconstrução de uma práxis de participação. In J. Oliveira- Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*, (pp.13-42). Porto Editora.
- Oliveira, T. (2013). *Perspetiva dos pais quanto à sua participação na creche*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Santa Maria.
- Pacheco, J. (2006). A avaliação das aprendizagens: para além dos resultados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 40, (3), 253-269
- Pacheco, J. (2006). Um Olhar Global sobre o Processo de Investigação. In: Lima, J & Pacheco, J. (Org.). *Fazer Investigação: Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto Editora.
- Pacheco J. (2022), A avaliação das aprendizagens: para além dos resultados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40, (3), (pp.253-269). Universidade Coimbra. Disponível em URI:<http://hdl.handle.net/10316.2/4483>
- Paniago, R. e Sarmiento, T. (2017). *O Ensino Superior Pós Bolonha: Tempo de Balanço, Tempo de Mudança*. Livro de Atas Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. *A Investigação ao Serviço das Práticas como Componente Central no Processo de*

- Aprendizagem Profissional*. Instituto Federal Goiano. Universidade do Minho, 21-27.
- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Dissertação de doutoramento em estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Universidade de Málaga.
- Pinto, J. (2016). A Avaliação em Educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. In Amante, L. & Oliveira, I. (Coord.) *Avaliação das Aprendizagens: perspectivas, contextos e práticas*. Universidade Aberta. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21798/1/A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20pp.%203-40.pdf>
- Pluye, P. (2012). Les méthodes mixtes. In: Ridde, V. & Dagenais, C. (Ed.). *Approches et pratiques en évaluation de programme*. Presses de l'Université de Montréal, 125-143.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Revista científica Exedra* (pp.9-24). Universidade de Aveiro. Disponível em <http://exedra.esec.pt/docs/01/9-24.pdf>
- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17, (51), 593-744. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JmBZ4cpq5LmSDDdg9C8MR7K/?format=pdf&lang=pt>
- Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças - desafios e potencialidades. In M., Cardona & C., Guimarães (Eds.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 234–253). Psicosoma.
- Quivy, R. & Campenhout, L. (2005). Manual de investigação em Ciências Sociais. *Revista Científica*, (4.ªed.). Gradiva Edições.
- Régnier, J. C. (2002), A Auto-Avaliação na Prática Pedagógica. *Revista Diálogo Educacional*, 3, (6) 53-68.
- Ribeiro, Ana (2018). *Instrumentos de avaliação formativa e sumativa na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Prática Profissional nos Mestrados em Ensino de Educação Básica. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Ribeiro, D. (2012). *A importância da avaliação na educação pré-escolar*. Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Supervisão pedagógica. Universidade da Beira Interior.
- Roque, Joana. (2017). *Contributo dos modelos pedagógicos na relação da educadora com crianças do jardim de infância em tarefas cooperativas e comunicativas*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Rosa, M., Oliveira, D. & Orey, D. (2015). Delineando e Conduzindo o Método Misto de Pesquisa em

- Investigações em Educação Matemática. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*, 8, 750-768. Disponível em <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/828/980>.
- Salvador, V. (2013). *Participação e envolvimento das famílias no jardim de infância*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Universidade do Algarve.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de atuação na sala de aula*. Porto Editora.
- Serralha, Filomena (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. In *Revista da Escola Moderna*, (35), pp. 5-51. *Revista Movimento da Escola Moderna*.
- Sias, C. (2014). *Práticas de Avaliação na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio para obtenção de Mestrado. Escola Superior de Educação de Santarém do Instituto Politécnico de Santarém.
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-Seis*, 16 (29), 33-53. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2014n29p33>.
- Silva, I. et al. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em: http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, T. Z. (2012). Avaliação na Educação Infantil: um breve olhar na avaliação da aprendizagem. *Revista Thema*, 9, (2).
- Simões, M. (2021). A avaliação como instrumento do processo de ensino-aprendizagem. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7, (9).
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Artmed Editora.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”*. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), (pp.8-20). DOI: <https://doi.org/10.25757/invep.v1i3.67>
- Villas Boas (2004). *Portefólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Papirus Editora.
- Zabalza, M.A. (2008). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed Editora.

REFERÊNCIAS LEGAIS

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho - Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de Educação Pré-Escolar e define o respetivo sistema de organização e financiamento.

Despacho Normativo n.º 98-A/92 - Aprova o sistema de avaliação dos alunos do Ensino Básico.

Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril da DGIDC - Avaliação na Educação Pré-Escolar

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho - Homologa as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

APÊNDICES

Apêndice A) - Guião de Entrevista às Educadoras

A Avaliação das Aprendizagens na Educação Pré-Escolar

Objetivos Gerais:

- Perceber a importância da avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar.
- Compreender a perceção das educadoras no que respeita à avaliação na Educação Pré-Escolar.
- Compreender como é feita a avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar.

Blocos	Objetivos	Tópicos	Questões
Bloco A Legitimação da entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a entrevistadora. - Motivar a entrevistada. - Introdução do tema. - Explicitar à entrevistada a relevância da sua participação para o trabalho que está a ser desenvolvido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ao iniciar a entrevista, a entrevistadora contextualiza a entrevistada sobre o tema e objetivos do seu trabalho, estimulando-a para a sua participação. - Instigar à importância da colaboração das entrevistadas para contribuir para o desenvolvimento deste trabalho. - Pedir autorização para a gravação de áudio da entrevista. - Garantir o anonimato das entrevistas. 	
Bloco B Caracterização da educadora	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar a entrevistada 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionar: <ul style="list-style-type: none"> ➤ a idade ➤ as habilitações académicas ➤ as formações frequentadas na área da educação 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que idade tem? 2. Quais as suas habilitações académicas? 3. Em que ano terminou a sua formação inicial que lhe dá habilitação para a Educação no Pré-Escolar? 4. Possui outras formações na área do ensino ou da educação?
Bloco C Percurso profissional da educadora	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o percurso profissional da educadora - Caracterizar a situação profissional da educadora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar à entrevistada: <ul style="list-style-type: none"> ➤ O seu percurso profissional - As características profissionais das educadoras que podem colocar em evidência alguns aspetos relevantes na sua prática pedagógica. 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Quantos anos tem de serviço? 6. Nesta escola está há quantos anos? 7. É efetiva nesta instituição? 8. Quais as suas características profissionais que considera fundamentais

			para a sua prática pedagógica?
Bloco D Caracterização do grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o grupo de crianças da sala - Perceber os interesses e estímulos das crianças 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão dos interesses e potencialidades do grupo - Diversidade do grupo 	<p>9. Quantas crianças tem a seu cargo este ano na sua sala?</p> <p>10. Como caracteriza o grupo da sala?</p> <p>11. Considera que as crianças, de modo geral, aprendem com facilidade e sentem-se motivadas? Porquê?</p> <p>12. Existe alguma criança com Necessidades de Saúde Especiais ou que necessite de um apoio individual? Se sim, qual e a que nível?</p>
Bloco E Caracterização e participação das famílias	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a importância do contexto familiar na educação das crianças - Compreender o envolvimento dos pais/família na prática pedagógica - Perceber o interesse dos pais/familiares na vida educativa dos seus educandos - Compreender a relação escola/educadora/encarregados de educação e os seus efeitos nas dinâmicas familiares das crianças 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação e envolvimento familiar nas atividades - Disponibilidade e recursos das famílias para participarem nas atividades dos seus educandos - Interesse e motivação dos pais/familiares na vida educativa dos seus educandos - Conhecimento sobre a relação escola/educadora/encarregados de educação e seus efeitos nas dinâmicas familiares das crianças 	<p>13. Como caracteriza os pais/familiares das crianças?</p> <p>14. Os pais participam em algumas atividades das crianças, em casa e na escola?</p> <p>15. Como comunica as informações aos pais/família?</p> <p>16. Como promove o contacto com as famílias para as envolver e participarem nas aprendizagens dos seus filhos?</p> <p>17. A relação escola-educadora-encarregados de educação pode influenciar a participação das famílias na escola? Se sim, de que forma?</p>
Bloco F Práticas Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a importância do espaço educativo - Perceber como o espaço educativo é gerido pela educadora - Compreender a importância de outros intervenientes nas atividades do grupo - Identificar práticas ou modelos pedagógicos aplicados pela educadora 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento sobre a organização e a dinâmica do ambiente educativo - Importância da participação dos dinamizadores ou outros intervenientes nas atividades do grupo - Compreensão sobre as práticas ou modelos pedagógicos aplicados pela educadora 	<p>18. Para facilitar as aprendizagens das crianças e promover o seu próprio desenvolvimento, como organiza o espaço educativo? (a nível de organização do grupo, espaço e tempo)</p> <p>19. Como procede e porquê à organização do grupo nas rotinas diárias?</p>

			<p>20. Qual a importância da auxiliar de educação nas práticas educativas?</p> <p>21. Inspira-se em alguns modelos pedagógicos para as suas práticas? Quais e porquê?</p>
<p>Bloco G Avaliação na Educação Pré-Escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber a importância da avaliação - Compreender como é feita a avaliação na Educação Pré-Escolar - Perceber a percepção da educadora sobre a avaliação na Educação Pré-Escolar - Perceber como é feita a avaliação de diagnóstico - Perceber como a educadora operacionaliza a avaliação formativa e que técnicas e instrumentos utiliza - Perceber a importância do feedback para a educadora e como pode influenciar as crianças - Compreender quais os objetivos que a educadora tem ao avaliar a criança - Definir a relação entre as OCEPE, a planificação e a avaliação - Compreender a importância dos instrumentos de regulação para a educadora 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização e importância das OCEPE - Compreensão da intencionalidade e importância da avaliação - O que se avalia e como são realizadas essas avaliações. - Perceção de como foi realizada a avaliação de diagnóstico - Importância do feedback - Objetivos da avaliação das crianças - Conceitos e objetivos da avaliação formativa 	<p>22. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar constituem um ponto de referência a ter em conta, na construção e gestão do currículo do seu grupo de crianças? De que modo?</p> <p>23. Como entende a avaliação na Educação Pré-Escolar?</p> <p>24. Considera importante avaliar? Com que frequência? E porquê?</p> <p>25. O que avalia na Educação Pré-Escolar e qual a intencionalidade?</p> <p>26. Em que documentos suporta a avaliação?</p> <p>27. Que objetivos pretende atingir ao avaliar as crianças?</p> <p>28. Como é feita a avaliação das crianças?</p> <p>29. Em que critérios de avaliação se baseia para avaliar as aprendizagens das crianças?</p> <p>30. Como efetuou a avaliação de diagnóstico no início do ano letivo?</p> <p>31. O que pensa do conceito da avaliação formativa, e quais os seus objetivos na sua implementação?</p> <p>32. Que potencialidades reconhece aos diferentes instrumentos de avaliação?</p> <p>33. Que formas de registo utiliza na sua prática?</p> <p>34. Considera importante a elaboração da construção do portefólio com as crianças? Se sim, porquê?</p>

			<p>35. Pensa que a avaliação das crianças pode provocar mudanças na sua prática pedagógica? Se sim como?</p> <p>36. Que relação estabelece entre as OCEPE, a planificação diária e a avaliação?</p> <p>37. Como comunica a avaliação da criança aos encarregados de educação?</p> <p>38. Qual a importância que atribui ao feedback dado pelos encarregados de educação, para a melhoria das aprendizagens das crianças?</p> <p>39. Qual a relevância dos instrumentos de regulação da sala?</p> <p>40. Existe alguma coisa que considere importante e que ainda queira partilhar?</p>
--	--	--	--

Apêndice B) - Transcrição das Entrevistas às Educadoras

Educadora 1

Entrevistadora: Bom dia, antes de mais quero agradecer a sua disponibilidade por conceder esta entrevista. Esta entrevista prende-se com um estudo investigativo cujo tema é “A Avaliação das Aprendizagens na Educação Pré-Escolar” para o meu Relatório Final do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Educadora 1: Sim, claro.

Entrevistadora: Acrescento ainda que a sua colaboração é muito importante para o desenvolvimento deste trabalho. Saliento que a entrevista é de carácter anónimo. Gostaria de saber se autoriza a gravação em áudio?

Educadora 1: Sim, autorizo.

Entrevistadora: Que idade tem?

Educadora 1: 54 anos.

Entrevistadora: Quais as suas habilitações académicas?

Educadora 1: Licenciatura em Educação de Infância.

Entrevistadora: Lembra-se do ano em que terminou a sua formação?

Educadora 1: Sim, em 1990.

Entrevistadora: Possui uma outra formação ou formações na área do ensino ou da educação?

Educadora 1: Sim, tenho feito algumas ações de formação em música, educação física, expressão plástica, informática. Ao longo dos anos tenho feito outras formações para não ficar estagnada e também realizei um círculo de estudos numa modalidade, que é uma oficina de estudos, em Avaliação das Aprendizagens.

Entrevistadora: Quantos anos tem de serviço?

Educadora 1: 32 anos.

Entrevistadora: Nesta escola está há quantos anos?

Educadora 1: Há cerca de 14 anos.

Entrevistadora: É efetiva nesta instituição?

Educadora 1: Sim, já sou efetiva.

Entrevistadora: Quais as suas características profissionais que considera fundamentais para a sua prática pedagógica?

Educadora 1: Considero-me uma pessoa calma, respeito a criança na sua individualidade, sou uma pessoa dinâmica, tento não cair na monotonia, senão é sempre a mesma coisa, pois as crianças aborrecem-se se estivermos sempre a fazer as mesmas coisas. Ser amiga, dar liberdade à criança, tento fazer trabalhos criativos.

Entrevistadora: Quantas crianças tem a seu cargo este ano na sua sala?

Educadora 1: 20 crianças.

Entrevistadora: Como caracteriza o grupo da sala?

Educadora 1: Este ano o meu grupo era espetacular. Tinha um grupo muito calmo, apesar de ter duas crianças com Necessidades Educativas Especiais, era um grupo que aceitaram bem as duas crianças que eram diferentes. São crianças com as quais podemos conversar e que são respeitadoras, tentavam cumprir as regras que foram estabelecidas no início do ano letivo, que foram feitas com eles e para eles, e isso é muito importante para a dinâmica e para a paz depois ao longo do ano letivo, e eles conseguiram estabelecer essa rotina e respeitavam-se uns aos outros, eram amigos e sem haver grandes conflitos. Era um grupo equilibrado quanto ao género, havendo praticamente o mesmo número de meninos e meninas, acho que isso é também muito importante para as coisas funcionarem. A maioria deles vinha do ano passado, já estiveram dois anos comigo e com a assistente. Só tive 8 crianças novas este ano, portanto o maior, o grosso do grupo já vinha do ano passado e isso depois reflete-se no dia a dia. Já me conheciam, já sabiam com o que podiam contar comigo. Eu também já sabia até onde podia ir. Eles conheciam-me e eu também os conhecia bem a eles. Estas crianças sabiam transmitir para o exterior os sentimentos e as emoções deles.

Entrevistadora: Considera que as crianças, de modo geral, aprendem com facilidade e sentem-se motivadas? Porquê?

Educadora 1: Considero que nestas idades dos 4, 5 e 6 anos elas aprendem muito facilmente e com uma rapidez espetacular. Chama-se a idade da esponja, elas absorvem tudo aquilo que transmitimos e ensinamos. Ensinar, entre aspas, nós não estamos ali com aquele intuito tens de aprender, pois o pré-escolar não é bem assim. Despertamos é o interesse das crianças em certas áreas, motivá-los para...não é com aquela obrigatoriedade tens de saber isto ou saber aquilo. Despertamos é o interesse das crianças que as vai levar a aprender e a querer chegar mais além no conhecimento, é isto o fundamental no nosso trabalho. Se formos ao encontro das crianças, elas

ainda se sentem mais motivadas, agora se partir de só nós adultos, tens de aprender isto e não partirmos daquilo que realmente interessa às crianças é muito mais complicado para eles estarem motivados para a aprendizagem. Agora se partirmos de uma coisa que à partida os vai interessar, por exemplo, a metodologia de projeto, partindo de uma área de interesse deles, a partir daí depois a educadora abrange outras áreas e eles, mesmo sem se aperceberem estão a aprender outras coisas.

Entrevistadora: Existe alguma criança com Necessidades de Saúde Especiais, ou que necessite de um apoio individual?

Educadora 1: Sim, duas na sala.

Entrevistadora: A que nível?

Educadora 1: As duas precisavam ao nível da linguagem, de orientação em qualquer atividade ou tarefa, pois precisam muito da ajuda do adulto. O problema destas duas crianças é de facto ao nível da comunicação.

Entrevistadora: Como caracteriza os pais/familiares das crianças?

Educadora 1: Nas reuniões foram sempre assíduos, a maioria participava em trabalhos de casa quando solicitava a colaboração destes, embora, nem todos participassem. No entanto, liam os emails e estavam informados, participavam dentro do possível no que lhes era solicitado, como irem à sala, mas na realidade também estávamos um pouco limitados durante o ano, apenas no final do ano letivo é que tivemos mais alguma liberdade. Portanto, eu considero o grupo de pais participativos e uns queridos, simpáticos, nunca levantaram problemas, porque existem pais muito complicados, muito miudinhos, embirram com tudo e estes eram pais muito acessíveis e disponíveis. Ao princípio quando não os conhecemos temos de lhes fazer mais perguntas, mandei inquéritos no início do ano para construir o Projeto Curricular de Grupo, aos quais todos os pais responderem dentro do prazo que lhes dei.

Entrevistadora: Os pais participam em algumas atividades das crianças na escola?

Educadora 1: Sim, participam. Às vezes existem pais que gostariam de participar a toda a hora, sempre... não é que eu seja contra que os pais vão à escola, gosto que participem, mas há alturas para isso, pontualmente, não quer dizer que tenham de ir todos os dias. Há aqueles pais que não são muito pontuais e quando eles levam os filhos atrasados à escola isso leva a que destabilize o grupo. No pré-escolar vão à sala entregar as crianças e depois interrompem o decorrer normal do ritmo da sala.

Entrevistadora: Como comunica as informações aos pais/família?

Educadora 1: Comunico por email, agora cada vez mais. Antes do Covid, utilizava uma bolsa tipo envelope e mandava sempre por escrito a comunicação feita aos pais. Agora, geralmente mando por email, devido ao Covid, a não ser que seja alguma coisa que tenha de ser assinada.

Entrevistadora: Como promove o contacto com as famílias para as envolver e participarem nas aprendizagens dos seus filhos?

Educadora 1: Também é por email, nas reuniões de pais também se aborda essas questões, quando queremos que os pais participem em algumas atividades, também o fazemos na reunião dos pais, quer seja online ou presencial, dá perfeitamente para fazer esse desafio aos pais, ou então aquelas conversas que não são tão formais, que se fazem à porta da escola, embora seja mais complicado porque é na mesma altura que estamos a receber as crianças.

Entrevistadora: A relação escola-educadora-encarregados de educação pode influenciar a participação das famílias na escola?

Educadora 1: Eu acredito que sim.

Entrevistadora: De que forma?

Educadora 1: Se for uma relação próxima entre a educadora e os pais e o facto de haver abertura para que os pais vão à escola, isto é um fator muito positivo na futura relação depois que os pais possam manter quando forem para o 1.º ciclo.

Entrevistadora: Para facilitar as aprendizagens das crianças e promover o seu próprio desenvolvimento, como organiza o espaço educativo, ou seja, a nível de organização do grupo, espaço e tempo?

Educadora 1: Organizo por áreas de desenvolvimento e os miúdos estão habituados. Ao princípio estranham quando eu digo vamos escolher as áreas e eles não sabem, pois para eles é brincar na garagem, é brincar na casinha, é fazer desenhos. Quando utilizamos o termo (qual a área que vamos escolher?), para eles é estranho, não compreendem muito bem. Eu ao início explico-lhes logo o que podemos fazer em cada área, e vou dizendo o nome das áreas e eles, entretanto memorizam-nas e aprendem. Ao início do ano letivo, quando as crianças entram na sala, o termo área para eles não lhes diz nada. Quando eles escolhem o que querem ir fazer, para eles é brincar na casinha, brincar nos jogos de tapete ou de chão, não utilizam o termo área. Eles só começam a utilizar o termo área, porque eu lhes chamo isso...eu digo, olha isto é uma área, nesta área onde fazemos a escrita e brincamos com os livros, é a área da leitura, depois vou-lhes explicando assim. É logo no

primeiro período, através das áreas que se define a organização do grupo, espaço e tempo. Eles têm autonomia para poderem escolher as áreas diariamente, mas também as aprendizagens acontecem pelos projetos que se vão vivendo ao longo do ano.

Entrevistadora: Como procede e porquê à organização do grupo nas rotinas diárias?

Educadora 1: Tem haver com os horários. Temos de criar uma rotina, porque a rotina é um fator muito positivo para a organização das crianças e para lhes dar segurança. A criança tem de ter rotinas para se sentir segura e equilibrada. Ela deve saber o que o que se vai fazer a seguir. A seguir é o quê? É uma constante pergunta nas crianças, então, cria-se essa rotina. Mas a rotina também se cria de acordo com os nossos horários, o lanche, os almoços, com a hora do recreio, da saída e depois temos um horário para se fazer as atividades de livre escolha, ou de pequenos ou grandes grupos, ou se é uma atividade orientada. Nós criamos com as crianças, mas fundamentalmente por parte da educadora que organiza o seu tempo. Temos 5 horas letivas e temos de organizar e criar aquela rotina com aquele grupo de crianças, não quer dizer que se para o próximo ano, o meu grupo de crianças for mais pequeninas, que eu não vá alterar esta rotina que tenho este ano.

Entrevistadora: Qual a importância da auxiliar de educação nas práticas educativas?

Educadora 1: É extremamente importante. Nós não funcionamos sem elas e elas também não funcionam sem nós. É muito importante termos uma boa assistente que tenha empatia com as crianças e que tenha empatia com a educadora, porque senão o trabalho não é bem feito e é muito complicado trabalhar assim, sem as pessoas se darem bem, porque as crianças sentem logo. Elas também devem ter formação. As auxiliares de educação são muito importantes no desenrolar do nosso trabalho, elas apoiam-nos a nós e apoiam as crianças. Muitas vezes estão sozinhas com as crianças, por exemplo, na hora do almoço e sob a orientação da educadora desempenham um papel de ação educativa.

Entrevistadora: Inspira-se em alguns modelos pedagógicos para as suas práticas?

Educadora 1: Sim, claro que sim.

Entrevistadora: Quais?

Educadora 1: Gosto da Escola Ativa, gosto do Modelo High Scope e gosto da Metodologia de Projeto. Utilizo também alguns instrumentos do Movimento da Escola Moderna.

Entrevistadora: Porquê?

Educadora 1: Na Metodologia de Projeto, gosto de trabalhar assim, partindo do interesse das crianças e procurar aquilo que elas querem saber sobre algum tema que considerem interessante.

A Metodologia de Trabalho é ótima para fazer esses pequenos trabalhos e pesquisas com eles. Os outros métodos gosto deles, porque eles centram-se nas crianças e nos seus interesses, não utilizam uma metodologia centrada no educador, o educador é que decide tudo, e eu não concordo com isso, daí eu gostar dos modelos pedagógicos que referi.

Entrevistadora: As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar constituem um ponto de referência a ter em conta, na construção e gestão do currículo do seu grupo de crianças?

Educadora 1: Sim, as Orientações Curriculares são a nossa Bíblia, nos temos que nos reger por elas.

Entrevistadora: De que modo?

Educadora 1: Foi ótimo quando elas surgiram, porque vieram-nos ajudar bastante, porque não havia um currículo para o pré-escolar. As pessoas até podiam fazer aquilo que lá está escrito, mas não havia na realidade nada escrito e agora há. É uma ajuda, é fundamental terem feito as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar. Nós orientamo-nos por ali. São orientações, não quer dizer que se tenha de fazer tudo o que lá está escrito. Estão muito bem escritas. Quem fez aquilo sabe mesmo!

Entrevistadora: Como entende a avaliação na Educação Pré-Escolar?

Educadora 1: A avaliação é apenas de carácter formativo.

Entrevistadora: Considera importante avaliar?

Educadora 1: Sim, considero.

Entrevistadora: Porquê?

Educadora 1: A avaliação é importante e deve ser contínua. Eu acho que é importante fazermos essa avaliação, até porque é mau sinal quando não existe evolução alguma numa criança. Temos de pensar quando a criança entrou, ela até quase mal falava quando entrou em setembro, por exemplo, e chegamos ao final do ano, ela tem a mesma idade que os outros, de qualquer maneira ela não atingiu os mesmos objetivos que os outros, os outros estão mais além. No entanto, se nós olharmos para trás, aquela criança que mal falava já consegue falar, pelo menos, houve evolução. Portanto, é muito importante nós chegarmos ao final de um período ou ano letivo e fazermos essa avaliação. Para além disso, os pais gostam muito de ver aqueles relatórios que nós fazemos chegar a estes, duas vezes no ano.

Entrevistadora: O que avalia na Educação Pré-Escolar e qual a intencionalidade?

Educadora 1: Avalio o desenvolvimento das crianças, as aquisições que eles vão fazendo. Avalio as competências das crianças, o que elas já conseguem fazer. A intencionalidade é para ver se houve evolução ou não da criança.

Entrevistadora: Em que documentos suporta a avaliação?

Educadora 1: Nas Orientações Curriculares, tem lá os critérios de avaliação e depois os agrupamentos também criam os seus próprios critérios. Por exemplo, nós no pré-escolar andamos a fazer os critérios de avaliação que depois quando chegar o final do ano tem haver com aquilo que as crianças devem já ter adquirido antes de irem para o 1.º ciclo, e vamos ter de verificar se as crianças já têm essas competências. Portanto, os documentos em que me oriento, são as Orientações Curriculares e os critérios de avaliação que o meu agrupamento adotou ou aprovou.

Entrevistadora: Que objetivos pretende atingir ao avaliar as crianças?

Educadora 1: Ora bem...os objetivos é podermos avaliar as crianças e podermos-nos avaliar também, certo? Imagine, se o grupo de crianças não conseguiu atingir aqueles objetivos, é porque também o meu trabalho não foi bem feito. É uma forma de nos autoavaliarmos. No fundo, é fazer também uma autoavaliação.

Entrevistadora: Como é feita a avaliação das crianças?

Educadora 1: No nosso agrupamento é feita através de dois momentos. É feita através de um relatório, de um registo escrito que depois é entregue aos pais, está organizado por áreas de desenvolvimento em que nós relatamos aquilo que as crianças conseguem realizar, o que já adquiriram e quais as dificuldades que elas ainda sentem.

Entrevistadora: Em que critérios de avaliação se baseia para avaliar as aprendizagens das crianças?

Educadora 1: Baseio-me nos critérios que constam nas Orientações Curriculares. São uma orientação para nós.

Entrevistadora: Como efetuou a avaliação de diagnóstico no início do ano letivo?

Educadora 1: Efetuo num caderno de bordo e tenho lá coladas algumas grelhas. Por exemplo, se sabem as cores. Tenho os nomes deles e à frente escrevo para ver se eles sabem as cores, e vou registando se eles sabem as cores, se sabem o seu nome completo, se sabem recortar, se pegam completamente numa tesoura. Portanto, eu criei um instrumento de trabalho que a mim me diz alguma coisa, criei um caderno onde registo em termos de avaliação de diagnóstico, aquilo que eles conseguem e aquilo que eles não conseguem.

Entrevistadora: O que pensa do conceito da avaliação formativa, e quais os seus objetivos na sua implementação?

Educadora 1: O conceito é corretíssimo, é formativa. É em proveito da criança não é a dar notas, é mesmo por aquilo que a criança consegue fazer ou ainda não consegue. Mas sempre com o objetivo de a criança evoluir. No fundo, o objetivo é esse: avaliarmos para que a criança consiga perceber onde ainda consegue evoluir, onde ainda precisa melhorar.

Entrevistadora: Que potencialidades reconhece aos diferentes instrumentos de avaliação?

Educadora 1: São registos que ficam, pois nós apenas através da observação não conseguimos reter tudo. Os registos servem para isso, para ficar ali registado as coisas que nós queremos retirar dali. Se eu quiser ver se a criança pinta dentro do contorno, eu estou a observar, eu estou a ver, mas eles são 20 e se eu não tiver um auxiliar, um registo, uma grelha qualquer onde marque, às tantas eu já não sei, quem é que já consegue ou ainda não consegue. É um bom auxiliar.

Entrevistadora: Que formas de registo utiliza na sua prática?

Educadora 1: Utilizo essas grelhas de observação e fica registado aquilo que eu quero saber. Por exemplo, se eu quero saber se eles sabem o nome, por exemplo, estamos a conversar e eu digo às crianças: “agora vamos lá dizer o nosso nome completo”, aí eu registo numa grelha os que sabem e os que não sabem. Um dia mais tarde posso voltar a essa questão para ver se eles já sabem. Utilizo também o registo fotográfico e os vídeos. Por exemplo, fiz um vídeo de uma dança bastante simples, mas que tinha uma coreografia, e há pouco tempo estive a ver esse filme e vi que o G. com dificuldades, mas lá ia fazendo e vi que o nosso M. nessas atividades tem ainda muita dificuldade na coordenação de movimentos, nos batimentos dos ritmos. E no vídeo via-se perfeitamente essas dificuldades, enquanto as fotografias não captam isso, por exemplo.

Entrevistadora: Considera importante a elaboração da construção do portefólio com as crianças?

Educadora 1: Considero muito importante sim.

Entrevistadora: Porquê?

Educadora 1: É um registo também da evolução da criança. Fica registado no papel um conjunto de trabalhos.

Entrevistadora: Pensa que a avaliação das crianças pode provocar mudanças na sua prática pedagógica?

Educadora 1: Sim, isso vem de acordo com aquilo que eu estava a dizer.

Entrevistadora: Como assim?

Educadora 1: Imagine, estou a fazer a avaliação das crianças e verifico que ainda uma grande maioria delas, ainda não adquiriu por exemplo, autonomia de ir à casa de banho sozinhas. Eu tenho de reformular as minhas estratégias para que isso possa acontecer. Tenho de mudar as minhas práticas no sentido de ajudar a superar as dificuldades.

Entrevistadora: Que relação estabelece entre as OCEPE, a planificação diária e a avaliação?

Educadora 1: As OCEPE ajudam-me na planificação, as OCEPE ajudam em tudo. Através das OCEPE fazemos a planificação e as OCEPE também nos dá instrumentos para nós podermos fazer a nossa avaliação. Com a planificação feita gerimos o nosso currículo diariamente e mais tarde, quando eu quero avaliar, volto a ir às Orientações Curriculares.

Entrevistadora: Como comunica a avaliação da criança aos encarregados de educação?

Educadora 1: Faço de forma formal, através do registo de avaliação, e de forma informal, sempre que haja necessidade, através de conversas particulares ou em reunião com alguns encarregados de educação que eu solicito a eles ou que eu acho necessário marcar essa reunião. Os registos de avaliação são documentos que antes do Covid entregávamos em papel e agora é entregue via email, e os encarregados de educação assinam essa avaliação. A última avaliação que nós fazemos das crianças que vão para o 1.º ano, nós passamos essa avaliação para os professores deles.

Entrevistadora: Qual a importância que atribui ao feedback dado pelos encarregados de educação, para a melhoria das aprendizagens das crianças?

Educadora 1: Eu acho muito importante, embora nem sempre os pais o deem. Há pais que leem aquela informação sobre a avaliação da sua criança e depois até me dão algum feedback. O facto de eu referir determinadas observações na avaliação, ajuda a influenciar os pais e estes conversam com os seus educandos, ajudando-os a despertarem para poderem investir mais, pois os pais ao estarem atentos às informações das avaliações, ajuda a incentivar os seus educandos a melhorar determinadas dificuldades. Geralmente quando existe algum feedback é sempre para haver alguma evolução.

Entrevistadora: Qual a relevância dos instrumentos de regulação da sala?

Educadora 1: É uma rotina também, uma forma de ficar o registo das suas presenças, o mapa do tempo, quem é o chefe da sala, os responsáveis pelas tarefas atribuídas. Eu acho que considero muito importante haver esse registo. Das presenças podemos fazer contagens e trabalhar a matemática aí, os mapas daquelas tabelas tem muito a ver com a matemática. O registo do tempo

também, podemos ver quantos dias da semana esteve sol ou a chover. As tarefas é uma forma de os responsabilizar e de ficar lá marcado. O das áreas é muito importante, pois ao ficar registado conseguimos ver quantas vezes na semana escolheram a mesma área. Percebe-se qual a inclinação de cada criança para a preferência das suas áreas. As áreas mais escolhidas são a área da casa e das construções. Os instrumentos de regulação da sala, é uma maneira de se aperceberem das letras, são um estímulo para aprenderem os dias da semana, o nome dos colegas. Por exemplo, na área da escrita, eles além de reconhecerem o seu nome, reconheciam o nome dos colegas.

Entrevistadora: Existe alguma coisa que considere importante e que ainda queira partilhar?

Educadora 1: Acho que falamos de tudo, não? Do espaço, da rotina, do tempo, das áreas. Não me está a ocorrer mais nada.

Entrevistadora: A entrevista terminou e agradeço muito a sua disponibilidade e toda a informação partilhada.

Educadora 1: Espero ter ajudado!

Entrevistadora: Ajudou com toda a certeza! Obrigada.

Educadora 2

Entrevistadora: Bom dia, antes de mais quero agradecer a sua disponibilidade por conceder esta entrevista. Esta entrevista prende-se com um estudo investigativo cujo tema é “A Avaliação das Aprendizagens na Educação Pré-Escolar” para o meu Relatório Final do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Educadora 2: Com certeza.

Entrevistadora: Acrescento ainda que a sua colaboração é muito importante para o desenvolvimento deste trabalho. Saliento que a entrevista é de carácter anónimo. Gostaria de saber se autoriza a gravação em áudio?

Educadora 2: Sim, não há problema.

Entrevistadora: Que idade tem?

Educadora 2: 49 anos.

Entrevistadora: Quais as suas habilitações académicas?

Educadora 2: Licenciatura em Educação de Infância.

Entrevistadora: Em que ano terminou a sua formação?

Educadora 2: Em 1996.

Entrevistadora: Possui outras formações na área do ensino ou da educação?

Educadora 2: Não.

Entrevistadora: Quantos anos tem de serviço?

Educadora 2: 25 anos.

Entrevistadora: Nesta escola está há quantos anos?

Educadora 2: Há 1 ano.

Entrevistadora: É efetiva nesta instituição?

Educadora 2: Sim.

Entrevistadora: Quais as suas características profissionais que considera fundamentais para a sua prática pedagógica?

Educadora 2: Eu acho que sou uma pessoa atenciosa, tanto com os miúdos como com os pais,

tento acima de tudo transmitir alguma segurança, e tento ser criativa no dia a dia com as crianças, nos trabalhos que fazem, e envolver os pais também.

Entrevistadora: Quantas crianças tem a seu cargo este ano na sua sala?

Educadora 2: Iniciei com um grupo de 25 e terminei com 22 crianças.

Entrevistadora: O que aconteceu às outras crianças?

Educadora 2: Uma criança desistiu mesmo, como tinha a mãe em casa e acabou por ficar também em casa. As outras duas mudaram de área de residência.

Entrevistadora: Como caracteriza o seu grupo da sala?

Educadora 2: É um grupo um pouco barulhento, são agitados, são muito teimosos. Eles têm uma personalidade muito forte, mas também ao mesmo tempo é um grupo cativante e são desafiadores. Eles este ano eram praticamente maioritariamente um grupo de 4 anos e para o próximo ano letivo, penso que vai estar ali um grupinho muito bom.

Entrevistadora: Normalmente estes miúdos mais desafiadores acabam por cativar, não é?

Educadora 2: Sim, cativam.

Entrevistadora: Considera que as crianças, de modo geral, aprendem com facilidade e sentem-se motivadas?

Educadora 2: Sim, sim...eu acho-as motivadas.

Entrevistadora: Porquê?

Educadora 2: Por vezes, devido à idade, às vezes desmotivam facilmente e querem fazer outras atividades.

Entrevistadora: Mas de maneira geral considera-os motivados?

Educadora 2: Sim, sim...

Entrevistadora: Existe alguma criança com Necessidades de Saúde Especiais ou que necessite de um apoio individual?

Educadora 2: Necessidades de Saúde Especiais diagnosticadas não tenho, no entanto, existe um menino que devido ao comportamento dele, requer mais atenção. É um miúdo que às vezes até tem um comportamento agressivo com os amigos, não é em termos de dificuldade de aprendizagem.

Entrevistadora: Portanto, é mais em termos comportamentais, mais emocional, é isso?

Educadora 2: Sim, sim...

Entrevistadora: Como caracteriza os pais/familiares das crianças?

Educadora 2: São uns pais colaboradores, atenciosos na educação dos filhos. São cuidadosos e muito participativos nas rotinas e em tudo o que lhes foi solicitado ao longo do ano, eles participaram.

Entrevistadora: No fundo são uns pais interessados, é isso?

Educadora 2: Sim, são interessados.

Entrevistadora: Os pais participam em algumas atividades das crianças, em casa e na escola?

Educadora 2: Sim participam.

Entrevistadora: Por exemplo, se lhes pedir para eles fazerem alguma coisa em casa ou na escola, os pais fazem?

Educadora 2: Fazem, sim. Normalmente o que eu tenho pedido é para fazerem trabalhos em casa com os filhos e têm vindo sempre respostas.

Entrevistadora: E na escola, eles também participam? Vão fazer alguma coisa à sala?

Educadora 2: É assim...este ano na semana da família, nós abrimos aos pais durante duas semanas e sim, tive alguns pais que foram participar na escola. Tive um avô a ir também.

Entrevistadora: Como comunica as informações aos pais/família?

Educadora 2: Pessoalmente, na entrega das crianças, mas normalmente é por via email.

Entrevistadora: Tenho a sensação que devido ao Covid, atualmente utiliza-se mais o email, não é?

Educadora 2: Sim, e também é mais acessível, porque há pais que não vão à escola, as crianças vêm nas carrinhas do ATL e depois como não há caderno, eu acho que por email é mais fácil.

Entrevistadora: Como promove o contacto com as famílias para as envolver e participarem nas aprendizagens dos seus filhos?

Educadora 2: Mostrando um pouco o que faço na sala, dando algum feedback de como as coisas estão a correr e essencialmente este ano foi isso, de uma vez que as famílias não podiam ir à escola durante uma parte do ano, é ir falando um pouco sobre o que se está a passar na sala e enviar alguns

vídeos com fotografias para os pais, e receber também algum feedback deles.

Entrevistadora: A relação escola-educadora-encarregados de educação pode influenciar a participação das famílias na escola?

Educadora 2: Claro.

Entrevistadora: De que forma?

Educadora 2: Tem de haver um elo de ligação e os pais têm de estar contentes com os dois elementos, tanto com a educadora como com a escola, pois é um meio de eles estarem agradados e participarem também.

Entrevistadora: Para facilitar as aprendizagens das crianças e promover o seu próprio desenvolvimento, como organiza o espaço educativo, ou seja, a nível de organização do grupo, espaço e tempo?

Educadora 2: Normalmente funciono por áreas, e quando tenho atividades mais dirigidas, normalmente coloco um pequeno grupo a trabalhar onde consigo estar a apoiar mais individualmente, e os outros vão ficando em trabalhos não tão dirigidos, que conseguem participar sem terem a ajuda de um adulto.

Entrevistadora: Como procede e porquê à organização do grupo nas rotinas diárias?

Educadora e: Eu acho que todos eles precisam de rotinas e dá-lhes mais estabilidade e acaba por antecipar o dia. De manhã é feito o acolhimento, falamos um pouquinho sobre o que vamos fazer durante o dia, e depois vão sendo distribuídos pelas áreas, pelos trabalhos que há a fazer e sempre que possível trabalhar em algum projeto. Tento não fazer atividades só por fazer.

Entrevistadora: Qual a importância da auxiliar de educação nas práticas educativas?

Educadora 2: É muito importante. É com quem nós podemos contar, e sabemos que está ali para nos ajudar a qualquer momento. Uma pessoa sozinha em sala com 25 meninos é muito difícil, e se não tivermos alguém em quem nós não consigamos confiar e saber que temos ali aquele apoio, é difícil estar a educadora sozinha.

Entrevistadora: Ela também acaba por se envolver na parte dos trabalhos, ao dar apoio?

Educadora 2: Sim, sim...

Entrevistadora: Inspira-se em alguns modelos pedagógicos para as suas práticas?

Educadora 2: Sim.

Entrevistadora: Quais e porquê?

Educadora 2: Eu uso mais a Pedagogia de Projeto. Algumas vezes também utilizo o Movimento da Escola Moderna, mas é mais a Metodologia do Trabalho de Projeto.

Entrevistadora: O que mais lhe agrada nessa metodologia?

Educadora 2: É tentar descobrir o que eles sabem, o que querem aprender, propor-lhes diversas atividades relacionado com determinado tema, escolhido às vezes por mim, ou que surgem por vezes da parte deles.

Entrevistadora: O que eu entendo na Metodologia de Projeto é que é uma coisa muito completa, não é? Consegue-se trabalhar ali várias áreas com os miúdos. É o que eu penso. Concorda?

Educadora 2: Consegue-se trabalhar temas que eles gostam, e depois vamos tentar descobrir o que eles já sabem e o que eles ainda querem saber mais acerca daquilo e envolve fazer pesquisas, explorar. É muito importante.

Entrevistadora: As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar constituem um ponto de referência a ter em conta, na construção e gestão do currículo do seu grupo de crianças?

Educadora 2: Claro. Sempre.

Entrevistadora: De que modo?

Educadora 2: Tentar trabalhar de maneira transversal todas as áreas das OCEPE.

Entrevistadora: Portanto, elas são no fundo uma orientação como o próprio nome diz, para a Educadora se orientar, se guiar, não é?

Educadora 2: Sim, e acaba por nos dar também algumas sugestões de áreas, que podemos trabalhar sem deixar tanto para trás, porque por vezes há educadoras que gostam mais de se centrar na expressão plástica ou quem goste mais das histórias, mas é importante trabalhar todos aqueles conteúdos.

Entrevistadora: Como entende a avaliação na Educação Pré-Escolar?

Educadora 2: É uma avaliação formativa, que tem de ser contínua, observando o que as crianças sabem e depois tentamos ajudar em algumas dificuldades que elas tenham. A avaliação é vermos o que a criança já sabe e as áreas em que têm mais dificuldades e tentar trabalhar essencialmente nessas áreas que as possam ajudar a colmatar algumas lacunas que tenham.

Entrevistadora: Considera importante avaliar?

Educadora 2: Sim. É avaliar no sentido de ajudar. Não é avaliar para saber quem é o melhor. É uma avaliação formativa. É importante sim avaliar.

Entrevistadora: Com que frequência? E porquê?

Educadora 2: Diariamente faço avaliação. Tudo o que fazem nós estamos atentas. Até num trabalho de recorte, nós verificamos se sabem ou não recortar. Quando fazemos uma exploração de um trabalho a nível da matemática estamos atentos a ver se sabem a sequência dos números, fazem associação do número à quantidade. A importância da avaliação aqui é ver os avanços e os recuos, por vezes estes até ao nível do comportamento.

Entrevistadora: O que avalia na Educação Pré-Escolar e qual a intencionalidade?

Educadora 2: Avalia-se as suas evoluções e as dificuldades que apresentam. A intencionalidade é tentar arranjar atividades ou estratégias para tentar colmatar as suas lacunas.

Entrevistadora: Em que documentos suporta a avaliação?

Educadora 2: Nós temos uma fichas de avaliação descritivas, nomeadamente nas áreas curriculares em que é feita uma avaliação descritiva sobre o desenvolvimento de cada criança e é feito duas vezes por ano.

Entrevistadora: Que objetivos pretende atingir ao avaliar as crianças?

Educadora 2: É saber o que elas já sabem ou não, para as poder ajudar em algumas dúvidas que tenham.

Entrevistadora: Como é feita a avaliação das crianças?

Educadora 2: Através de observação deles na sala, de comportamento, da observação do desenho, algumas atividades que são pedidas especificamente para avaliar, através de perguntas.

Entrevistadora: E regista essas avaliações?

Educadora 2: Tenho algumas folhinhas onde tenho os itens conforme vou avaliando e algumas dúvidas que tenho vou apontando se consegue fazer, se não consegue fazer, se adquiriu, se não adquiriu.

Entrevistadora: Em que critérios de avaliação se baseia para avaliar as aprendizagens das crianças?

Educadora 2: Normalmente são avaliados naquelas áreas curriculares das OCEPE.

Entrevistadora: Como efetuou a avaliação de diagnóstico no início do ano letivo?

Educadora 2: A avaliação de diagnóstico foi feita por meio de observação direta, pois vou vendo as atividades que eles vão fazendo, se têm noções das cores, se sabem os números. Quando começam a recortar se conseguem segurar na tesoura, observar a pintura, a linguagem. Não foi propriamente a aplicação de uma ficha, mas fui registrando.

Entrevistadora: O que pensa do conceito da avaliação formativa, e quais os seus objetivos na sua implementação?

Educadora 2: Avaliação formativa, é uma avaliação importante, pois se não avaliarmos nunca temos a noção das dificuldades que os meninos têm, ainda que essa avaliação não seja uma aplicação de testes, é uma avaliação contínua que faz sentido ir observando a evolução das crianças.

Entrevistadora: Que potencialidades reconhece aos diferentes instrumentos de avaliação?

Educadora 2: Permite-nos que verifiquemos a evolução e dificuldades das crianças.

Entrevistadora: Que formas de registo utiliza na sua prática?

Educadora 2: Folhas onde vou registrando, se eles conseguem já recortar, se têm a noção de número, se fazem a associação de número e quantidade, e em termos de linguagem.

Entrevistadora: Considera importante a elaboração da construção do portefólio com as crianças?

Educadora 2: Sim, considero importante.

Entrevistadora: Porquê?

Educadora 2: Porque também eles próprios conseguem ver a evolução que fizeram e isso é bem visível a nível gráfico nos desenhos deles. Eles próprios notam a diferença das suas melhorias, desde o início do ano letivo e quando chegam ao final do ano. Não faço propriamente um portefólio no seu verdadeiro sentido, mas tenho um dossier organizado onde constam os seus trabalhos de forma organizada.

Entrevistadora: Pensa que a avaliação das crianças pode provocar mudanças na sua prática pedagógica?

Educadora 2: Claro.

Entrevistadora: Como, por exemplo?

Educadora 2: Se for um grupo que tenha muitas dificuldades a nível da linguagem, faz-se um pouco mais acerca de histórias, lengalengas, trava-línguas, pois tento fazer mais trabalhos que

puxem pela criatividade e que desenvolvam a escrita. Se tiverem mais dificuldade ou não se interessem tanto pela expressão plástica, tentar tornar mais aliciante e proporcionar atividades que eles se envolvam e que sejam interessantes para eles.

Entrevistadora: Que relação estabelece entre as OCEPE, a planificação diária e a avaliação?

Educadora 2: A planificação é baseada nas OCEPE, e é importante para termos uma ideia de todas as evoluções ou de todas as dificuldades que eles têm nas diversas áreas.

Entrevistadora: Como comunica a avaliação da criança aos encarregados de educação?

Educadora 2: Normalmente é feito um registo escrito que é entregue aos Encarregados de Educação e se houver dúvidas ou quando existe alguma situação que seja mais importante aferir, marcamos reunião com os pais. Essa avaliação também não é só feita no final de cada período. As avaliações são feitas diariamente.

Entrevistadora: Qual a importância que atribui ao feedback dado pelos encarregados de educação, para a melhoria das aprendizagens das crianças?

Educadora 2: É importante, porque os pais sabem se em determinadas áreas os seus educandos têm mais dificuldades ou não, por exemplo, ao nível do recorte, preenchimento do espaço, às vezes são mesmo os próprios pais que ajudam, que puxam por eles em casa.

Entrevistadora: Qual a relevância dos instrumentos de regulação da sala?

Educadora 2: São importantes esses instrumentos para as crianças começarem a ter consciência da sequência dos dias da semana, fazerem contagens, quem falta, explorar muito a noção de número ao fazerem diariamente a contagem dos meninos presentes e dos que faltam, a contagem do tempo. É importante porque eles acabam por criar rotinas e também têm outra consciência. Por exemplo, no caso das tarefas, acaba por ser uma responsabilidade que lhes é atribuída.

Entrevistadora: Existe alguma coisa que considere importante e que ainda queira partilhar?

Educadora 2: Eu acho que é importante nós gostarmos do que fazemos e tentar envolver as crianças nisso. E é muito importante a motivação, porque se fizermos só por fazer, nem eles estão tão envolvidos e nem nós gostamos tanto do dia a dia, do que propomos e do que vamos fazer com eles.

Entrevistadora: A entrevista terminou e agradeço muito a sua disponibilidade e toda a informação partilhada.

Educadora 2: Não precisa agradecer. Qualquer coisa encontro-me disponível para ajudar.

Educadora 3

Entrevistadora: Bom dia, antes de mais quero agradecer a sua disponibilidade por conceder esta entrevista. Esta entrevista prende-se com um estudo investigativo cujo tema é “A Avaliação das Aprendizagens na Educação Pré-Escolar” para o meu Relatório Final do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Educadora 3: Sim...sim...

Entrevistadora: Acrescento ainda que a sua colaboração é muito importante para o desenvolvimento deste trabalho. Saliento que a entrevista é de carácter anónimo. Gostaria de saber se autoriza a gravação em áudio?

Educadora 3: Sim, claro que sim.

Entrevistadora: Que idade tem?

Educadora 3: 57 anos.

Entrevistadora: Quais as suas habilitações académicas?

Educadora 3: Curso de Educadora de Infância que é a formação de base. Depois fiz um complemento de formação para obter a licenciatura e depois fiz uma Pós-Graduação em animação de histórias.

Entrevistadora: Em que ano terminou a sua formação?

Educadora 3: O Bacharelato terminei em 1991, o complemento de formação para obter a licenciatura talvez em 2007/2008 e a Pós-Graduação em 2019.

Entrevistadora: Possui outras formações na área do ensino ou da educação?

Educadora 3: Já respondi anteriormente.

Entrevistadora: Quantos anos tem de serviço?

Educadora 3: 26 anos de serviço.

Entrevistadora: Nesta escola está há quantos anos?

Educadora 3: Há 5 anos.

Entrevistadora: É efetiva nesta instituição?

Educadora 3: Sim, sou Quadro de Agrupamento.

Entrevistadora: Quais as suas características profissionais que considera fundamentais para a sua

prática pedagógica?

Educadora 3: Ter a capacidade de autoavaliar o meu trabalho, que considero necessária para haver aprendizagem, quer minha quer das crianças, pois está tudo implícito na minha opinião. E também essa capacidade de fazer essa avaliação com as crianças. Proporcionar a autoavaliação das crianças, que poderá ser ou não de uma forma formativa, mas levá-las a avaliar as suas atitudes, os seus comportamentos, as suas aprendizagens. Isso para mim é essencial, ou seja, eu autoavaliar-me e proporcionar às crianças essa autoavaliação.

Entrevistadora: Quantas crianças tem a seu cargo este ano na sua sala?

Educadora 3: 20 crianças.

Entrevistadora: Como caracteriza o grupo da sala?

Educadora 3: O grupo da sala é um grupo dinâmico, com muitas crianças de três anos, mas entreajudavam-se uns aos outros. Muito falador. Crianças comprometidas com o que se fazia e muito curiosas na sua maioria. Queriam sempre fazer muito, nomeadamente pinturas com aguarelas, gostavam muito de histórias e era um grupo coeso.

Entrevistadora: Considera que as crianças, de modo geral, aprendem com facilidade e sentem-se motivadas?

Educadora 3: Sim, considero.

Entrevistadora: Porquê?

Educadora 3: Elas sentem-se motivadas e aprendem com facilidade aquilo que para elas faz sentido. Aqui a facilidade, é se elas se envolvem, se dão as respostas que nós queremos àquilo que é pedido, mas isto lá está, depende da motivação delas e da forma como as coisas lhes são apresentadas. Mas, no geral era um grupo que se motivava.

Entrevistadora: Existe alguma criança com Necessidades de Saúde Especiais ou que necessite de um apoio individual?

Educadora 3: A conclusão que se chega é que cada um acaba por ter a necessidade de apoio individual. Cada criança é uma criança, tem a sua aprendizagem. Mas, tinha crianças com características que precisavam de algum apoio mais permanente do adulto para o estimular.

Entrevistadora: Qual apoio e a que nível?

Educadora 3: Com alguns traços de Autismo, nomeadamente o Síndrome de Asperger. As crianças precisam cada vez mais de apoio. Conforme o tempo vai passando, apercebemo-nos que

cada vez mais existem crianças com necessidades de algum apoio, ou por falta de regras, ou por oposição àquilo que lhes é transmitido e muitas outras crianças com falta de segurança, que têm muita insegurança e nós obviamente temos de lhes dar um apoio mais individualizado.

Entrevistadora: Como caracteriza os pais/familiares das crianças?

Educadora 3: No geral, o grupo dos pais era participativo, cuidadoso no sentido do trato conosco, enquanto educadora e também com a minha assistente da sala. Depois temos alguns pais que devido a algumas características dos seus filhos, como já falei na pergunta anterior, acabam por não aceitar interiormente algumas das dificuldades que os seus filhos possam ter, e isso reflete-se na abordagem dos educadores com os pais. Porque primeiro, tem-se sempre dificuldade em aceitar que o nosso filho tem uma determinada característica que nós gostaríamos que não tivesse e tivesse outra. Portanto, isto são sempre assuntos delicados.

Entrevistadora: Os pais participam em algumas atividades das crianças, em casa e na escola?

Educadora 3: Sim, mesmo com a Covid, quando era necessária alguma participação, eles participavam. Isto via-se muito por exemplo, quando era a *leitura vai e vem*, eles levavam o livro para casa e havia um registo que eu pedia, não era obviamente obrigatório, que história é que leste, com quem é que leste, e se quiseres faz um desenho da história e realmente, na maior parte das vezes, essa atividade até vinha feita e depois os pais até falavam. Muitas vezes eu filmava ou fotografava e mandava para os pais, pois não podiam deslocar-se com tanta facilidade à escola e havia sempre o retorno e os pais tinham gostado muito e depois esse registo ou essa atividade, colocava na parede onde as crianças ficavam muito orgulhosas de verem lá o seu registo e gostavam imenso de contar a história aos outros. Depois isto era reportado por nós ou pelos pais. Outra situação também que nós fizemos, que foi a horta, que à sexta-feira quando era na altura da colheita eles levavam sempre um saquinho por grupos à horta e que eles levavam sempre para casa e recebia sempre o feedback dos pais que eles ajudavam a fazer a salada ou a sopa. Muito participativo no sentido das propostas que eram feitas dentro do possível, devido ainda às limitações da Covid.

Entrevistadora: Como comunica as informações aos pais/família?

Educadora 3: Por email, algumas vezes na entrada ou saída das crianças, depende das informações. Um telefonema a marcar alguma reunião online ou presencial, e depois temos as reuniões com os Encarregados de Educação. Isto depende também de cada situação.

Entrevistadora: Como promove o contacto com as famílias para as envolver e participarem nas aprendizagens dos seus filhos?

Educadora 3: À partida isto é logo divulgado de início, na primeira reunião de pais, que as famílias são muito importantes, que quando as crianças chegam ao Jardim de Infância, elas já veem com muita informação e muito válida dos seus pais, que são os seus primeiros educadores e no fundo eles vão trazer tudo isso e vão interagir uns com os outros. E depois ao ser logo veiculada aos pais as informações, é importante o feedback e que eles estejam presentes e envolverem-se, é muito importante mesmo. Não é só importante porque fica bonito no discurso, mas isto é que é a realidade, é o sumo da questão, porque é muito importante para o desenvolvimento harmonioso, haver esta parceria entre a escola e a família e a família e a escola. Às vezes há artigos que são importantes e que podem veicular, ou o jornal de parede, e fazer chegar por email artigos importantes aos pais que levam a esta discussão.

Entrevistadora: A relação escola-educadora-encarregados de educação pode influenciar a participação das famílias na escola?

Educadora 3: Completamente.

Entrevistadora: De que forma?

Educadora 3: De uma forma prática, é que todo o desenvolvimento da criança, os pais vão participar neles, estão presentes. E nós temos que pensar que aqueles 2/3 anos ou 1 ano que a criança está connosco é um bocadinho no meio de toda a aprendizagem. E quando falo em aprendizagem, falo em experiências, conhecimento, porque a escola acaba por ser uma pequena parte, porque tudo o que a envolve é conhecimento e maturidade. É um todo que realmente tem de ser construído e que os pais têm de pensar que é para a vida toda. O conversar com os filhos, o estar com eles, o fazê-los participantes da sua vida e tentar ao máximo privilegiar o tempo que usam com eles e envolvê-los em novas experiências. Estarem presentes, o passear, o caminhar, o querer saber o que fez na escola. Portanto, tudo isto efetivamente de uma forma prática revela o gosto de querer saber pela aprendizagem da criança.

Entrevistadora: Para facilitar as aprendizagens das crianças e promover o seu próprio desenvolvimento, como organiza o espaço educativo, ou seja, a nível de organização do grupo, espaço e tempo?

Educadora 3: O espaço organizativo é extremamente importante, o adulto ali é o facilitador. O educador sem o grupo não fazia sentido. Esse espaço organizativo, tem de ser organizado com as crianças não pode ser estanque. Se nós chegarmos até à conclusão que é necessário meter um risco no chão com um plástico autocolante para imaginar um palco, porque há um teatro, por exemplo do Coelhoinho Branco, que é para apresentar e que aquilo até se vai filmar para mostrar aos pais.

Então, a sala tem de se transformar para isso. Assim, se é um momento de dança criativa, há que arrumar as cadeiras. Portanto, o espaço educativo tem de ser moldado, não pelo adulto, mas pelo grupo que está lá, que é o educador, a assistente e as crianças. Portanto, este espaço organizativo tem obviamente de estar organizado, no sentido de proporcionar as áreas que são importantes no pré-escolar e os seus domínios, que é a formação pessoal e social, a expressão e comunicação e o conhecimento do mundo. O próprio espaço organizativo tem no fundo de demonstrar todas as orientações curriculares da educação pré-escolar e é um espaço em mudança, que é planeado e avaliado conforme as necessidades que nós todos sentimos e às crianças que integram o grupo, porque nós nunca sabemos se vem uma criança com mobilidade reduzida, se vem uma criança com autismo. É um espaço que está em mudança, assim como a nossa aprendizagem em constante mudança.

Entrevistadora: Como procede e porquê à organização do grupo nas rotinas diárias?

Educadora 3: As rotinas diárias nós sabemos que são muito importantes para todos, sobretudo para as crianças. Há uma rotina para eles se poderem enquadrar e perceber a matemática do nosso dia a dia, é extremamente importante. Então, isto passa por conversar com eles as rotinas, o que fazemos com eles quando chegamos à sala e depois de chegar à sala o que nós vamos escolher fazer, que mapas é que vamos registar e qual é essa finalidade, e portanto ir explicando isso tudo. Portanto, esta explicação desta rotina é extremamente importante para o dia a dia e para a organização da criança e para a sua própria aprendizagem, porque nós todos também gostamos de saber o que é que vamos fazer depois de almoço, por exemplo. E as crianças precisam desta ajuda para delinear a sua aprendizagem.

Entrevistadora: Qual a importância da auxiliar de educação nas práticas educativas?

Educadora 3: A auxiliar, como o nome indica auxilia. Eu também sou um auxiliador, e ela também é um auxiliador. Eu sou Educadora de Infância e a Auxiliar vem colaborar comigo e com o grupo. É uma mais-valia para estas idades no jardim de infância e é extremamente importante a auxiliar estar presente o tempo todo que o educador está porque é necessário toda a sua ajuda e apoio. A lei que regulamenta a educação pré-escolar vincula isso, a importância de uma assistente operacional ou auxiliar em sala de jardim de infância. As crianças são muito pequenas e nós sabemos que não conseguimos chegar a todas na mesma altura e enquanto falamos para o grupo, temos sempre alguém que está ali connosco e vai ajudando e estando perto daqueles que necessitam mais daquele apoio, daquele incentivo e para mim, não é a educadora estar a fazer uma reunião de grupo de planificação e a auxiliar estar ao lado a recortar materiais que até são importantes, mas naquele momento nós somos um grupo, somos um todo e as crianças têm de

sentir isso, sentir que a auxiliar é um membro do grupo, que está lá no seu papel, tal como eu estou também, obviamente sermos facilitadores da dinâmica da sala.

Entrevistadora: Inspira-se em alguns modelos pedagógicos para as suas práticas?

Educadora 3: Sim, inspiro-me.

Entrevistadora: Quais?

Educadora 3: No Modelo do Movimento da Escola Moderna, na Metodologia dos Projetos, mas vou bebendo, não faço um modelo puro, mas sigo muito o modelo do Movimento da Escola Moderna.

Entrevistadora: E porquê, estes modelos?

Educadora 3: Eu inspiro-me no movimento da escola moderna porque eles valorizam muito o todo, a planificação em conjunto e a avaliação, porque lá está, não adianta a avaliação se não se planificou e não adianta planificar se depois nós não vamos avaliar, se o que ficou planificado atingiu os objetivos que nós queríamos, as aprendizagens quer na formação da área pessoa e social, quer nas expressões, quer no conhecimento do mundo. Portanto, é um modelo que valoriza muito esse trabalho de equipa, essa parceria, é como uma cooperativa de que todos somos importantes. E também porque eu tive, no meu tempo, um ensino primário muito formal e fui uma aluna mediana, mas senti muitas vezes na pele quando o ensino era rígido e era como se as coisas tivessem de ser assim iguais para todos, e como sei que isso não foi uma coisa positiva para mim, então, quero fazer de tudo ao máximo que aqueles meninos que passam por mim, tenham a oportunidade de fazer e errar. Portanto, promover muito a autonomia, a voz da criança é extremamente importante. Tem de haver um facilitador e obviamente alguém que dirija aquele barco, mas tem de realmente estar alguém comigo, porque sozinha também não vou a lado nenhum.

Entrevistadora: As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar constituem um ponto de referência a ter em conta, na construção e gestão do currículo do seu grupo de crianças?

Educadora 3: Obviamente, porque faz todo o sentido, é um manual. Claro que sim, nem vejo de outra forma.

Entrevistadora: De que modo?

Educadora 3: Porque está espelhado ali o nosso trabalho e podemos rever ali muitas vezes o nosso trabalho. Claro que depois podemos fazer não tanto uma área e melhor ou pior um domínio, mas espelha e subscrevo realmente tudo o que lá está, porque quer desde a planificação, a avaliação,

ao espaço educativo, ao relacionamento com os pais, o envolvimento das famílias, a cooperação da comunidade educativa, portanto, é importante e orientador.

Entrevistadora: Como entende a avaliação na Educação Pré-Escolar?

Educadora 3: A avaliação é diária, é constante, não no sentido de sumativa, ou seja, fizeste bem, fizeste mal. Mas, nós estamos sempre em constante avaliação, não é? Agora nós temos de perceber que essa avaliação não pode ser uma avaliação no sentido de punir, mas de trazer mais conhecimento, mais aprendizagem para a criança poder caminhar, etapa a etapa e ser mais autónoma. A avaliação deverá ser uma coisa natural, diária, constante. Por exemplo: Vamos avaliar o que fizemos. “Olha...então tu fizeste um bom trabalho, mas se calhar tu devias envolver-te mais, preencher aqui mais a pintura, o que é que achas? Diz-me lá porque não preenchestes? Portanto, para mim esta é a avaliação.

Entrevistadora: Considera importante avaliar? Com que frequência?

Educadora 3: Sim, pois a avaliação é formativa e contínua, é uma avaliação diária, que devemos levá-los a fazer essa avaliação diária.

Entrevistadora: E porquê?

Educadora 3: Por exemplo, a escolha das áreas. Quando eles forem registar para que área foram, eles estão a fazer essa avaliação, fomos para esta área, escolhemos este domínio, fizemos aquilo e não fizemos o outro. Então, quando chegamos ao fim de uma semana com eles e vemos que escolheram sempre a mesma atividade e não escolheram outra, isto é uma avaliação constante. Numa aula de movimento, o facto de a criança não se quiser abaixar porque está muito cansada, ou porque realmente está cansada ou porque tem preguiça, nós vamos tentar perceber o porquê... ora isto é uma avaliação, e depois isto são as aprendizagens que nós vamos registando através da observação. Observar se aquela criança está muitas vezes sozinha, na área da formação pessoal e social porque é que ela se afasta, e é aqui que os olhos de uma assistente participativa do grupo é uma mais-valia para nós. Ela está presente lá, ela faz parte do grupo. E depois há uma avaliação que é feita, em que escrevemos aquilo que nós vamos observando, as evoluções da criança, o que é que ela já está a fazer e que não fazia antes. Realçar sempre aquilo que ela faz de positivo e ter atenção que cada criança é uma criança.

Entrevistadora: O que avalia na Educação Pré-Escolar e qual a intencionalidade?

Educadora 3: O interesse que a criança tem, a sua predisposição para ela se relacionar bem com ela própria, com os outros e com o espaço e depois por exemplo, avaliar o seu gosto e a curiosidade para aprender a escrever o seu nome. A intencionalidade é ajudar a criança a adquirir conhecimento

e ser feliz. Adquirir conhecimento com felicidade e para ser autónoma e uma mais-valia importante na nossa sociedade.

Entrevistadora: Em que documentos suporta a avaliação?

Educadora 3: Nos registos das crianças, nas observações, quer em observações que elas estejam silenciosas quer em conversas, tudo isso é onde eu me baseio.

Entrevistadora: Mas aponta nalguma grelha ou em algum caderno?

Educadora 3: Às vezes sim, na minha agenda. No início do ano, sento-me sempre 2 ou 3 minutos a observar uma criança ou em grupo ou sozinha, e faço esse registo inicial em setembro ou em outubro. E isso é importante porque é uma observação.

Entrevistadora: Que objetivos pretende atingir ao avaliar as crianças?

Educadora 3: Os objetivos é dar-lhes oportunidades de elas experienciarem várias coisas, pelo prazer do aprender, do conhecer e do fazer. Portanto, este é o grande objetivo, o aprender a fazer, a ouvir, a estar com gozo, com capacidade, com respeito por ela própria, com respeito pelo próximo. Este é o grande objetivo.

Entrevistadora: Como é feita a avaliação das crianças?

Educadora 3: A avaliação é feita por essa observação, por registos que vou fazendo no início do ano, por conversas que nós vamos percebendo como ela está, quais são as dificuldades, o que ela gosta, o que ela não gosta, porque é que ela reage desta ou daquela maneira. Tudo isto vai-se construindo, aquilo que é preciso apontar nós apontamos e pronto, parte muito da observação e do estar. Quando há dúvidas de determinadas circunstâncias, uma coisa é saber contar (1, 2, 3) e outra coisa é nomear, e quando existem dúvidas, é jogos que se fazem, ou em pares ou em grupos e estou focada naquilo e vou apontando. Portanto, a avaliação não é “ai agora vamos fazer a avaliação!”. Por exemplo, com os mais velhos pode-se fazer uma avaliação antes de irem para o recreio da manhã, qual foi a área que escolheram e depois pode-se chegar à conclusão que ao final do dia ou da semana, podias ter ido mais para este área e não foste. Depois também poderá haver para os mais velhos, mas obviamente com uma linguagem adaptada a eles, que estes através das imagens consigam perceber aquilo que é pedido, e nós podemos falar, com algumas perguntas que podem ser diretas e que eles fazem essa autoavaliação.

Entrevistadora: Em que critérios de avaliação se baseia para avaliar as aprendizagens das crianças?

Educadora 3: São os que estão nas Orientações Curriculares, distribuídos por áreas, por domínios.

Entrevistadora: Como efetuou a avaliação de diagnóstico no início do ano letivo?

Educadora 3: Posso observar a criança, falar um bocadinho com ela, pedir se ela quiser fazer o registo dela própria, também por exemplo, para decorar o seu cacifo, para decorar o seu cabide, e se andarmos pertinho das crianças, nós vamos percebendo muita coisa e o conversar com elas, também podemos mandar para casa para os pais preencherem uma ficha de anamnese, o que a criança gosta, o que não gosta, qual o nome que gosta de ser tratada, se é a primeira vez que está na escola ou não, enfim, uma série de coisas, e vai-se construindo com alguns instrumentos o conhecimento.

Entrevistadora: O que pensa do conceito da avaliação formativa, e quais os seus objetivos na sua implementação?

Educadora 3: É a avaliação importante do dia a dia em que nós vamos avaliando, e quando há dúvidas vamos estando presentes e vamos recriar os momentos para fazerem isso, não para eles sentirem que é uma avaliação.

Entrevistadora: Mas no fundo temos de fazer uma certa avaliação das crianças, mesmo para ver a sua evolução, as suas dificuldades, certo?

Educadora 3: Sim, mas baseado em todas essas observações, nos registos, nas conversas e portanto, essa avaliação e obviamente, e estava a esquecer-me disto, todos os registos que eles fazem, seja no portefólio, seja no dossier. Pois, o conversar sobre esses registos e porque é que uma vez por semana, há o dia em que eles arrumam os trabalhos no dossier e vão arrumando e vão vendo os trabalhos que realizaram e vão comentando, e de tempos em tempos, o dossier é folheado e aí muitas vezes a avaliação também se prende com a criança ir buscar os registos e conversar, se gostou de fazer e porquê e podia ter melhorado aqui, e se calhar alguns até querem acabar o trabalho porque não ficou acabado, portanto percebem isso. Portanto, essa avaliação que se faça tem sempre de ir buscar estas coisas.

Entrevistadora: Que potencialidades reconhece aos diferentes instrumentos de avaliação?

Educadora 3: Eles por si só não valem. Pelo menos do meu ponto de vista, um instrumento não vale se eu só observar e não registei, e se por exemplo não for conversar em determinadas situações de conflito com uma criança e tentar perceber, não me adianta, portanto eu acho que eles se cruzam e o educador vai experimentando e vai colhendo informação e, portanto, as OCEPE são mais uma referência com tudo aquilo que preconizam e portanto acho que não há uma coisa que seja taxativa. Portanto, há um conjunto de situações que levam à avaliação.

Entrevistadora: Que formas de registo utiliza na sua prática?

Educadora 3: As planificações são feitas em conjunto, a avaliação do final do dia, e também registar na minha agenda consoante o projeto educativo, o projeto que podemos estar a desenvolver numa determinada altura naquele jardim de infância, nomear uma série de atividades que vão trazer conhecimentos e experiências às crianças, então isso é um tipo de registo e também o poderem cruzar essas experiências com as outras salas do jardim de infância, é muito enriquecedor e também com os outros níveis de ensino é também uma parte de registo, promover essa interligação.

Entrevistadora: Considera importante a elaboração da construção do portefólio com as crianças?

Educadora 3: Sim, mas devo dizer que é difícil, porque há sempre aquela coisa o que é que é um dossier, o que é que é um portefólio, mas muitas vezes é difícil porque falta-nos tempo. Porque se vamos olhar só para a parte do portefólio, é complicado. E depois há vários portefólios, são os registos das crianças de uma forma organizada, tem de fazer sentido para ela, é aprendizagem, é uma avaliação. Se considerarmos isso, sim, mas às vezes é muito difícil fazer conforme nos é dito que é o ideal e a forma de fazer um portefólio. É importante sim, porque é como nós quando fazemos alguma coisa escrita, é importante ir visitar.

Entrevistadora: Mas, é importante porquê? Poderia explicar melhor?

Educadora 3: Vai trazer aprendizagem, vai trazer conhecimento. A criança vai perceber o que fez e o que podia fazer e aquilo que gosta de fazer, e isso é conhecimento, são aprendizagens que vai levar a outro tipo também de outras aprendizagens, vai prepará-la para outro tipo de aprendizagens na altura certa e na escolaridade certa.

Entrevistadora: Pensa que a avaliação das crianças pode provocar mudanças na sua prática pedagógica?

Educadora 3: Sim...sim... claro

Entrevistadora: Como?

Educadora 3: Se eu vejo que a criança está com dificuldade em ouvir uma história, que por exemplo não fica sossegada, se é uma criança, eu vou ter de resolver ali, se for a maior parte do grupo, eu vou ver como é que então eu tenho de contar a história, porque alguma coisa não está bem.

Entrevistadora: Que relação estabelece entre as OCEPE, a planificação diária e a avaliação?

Educadora 3: A relação está lá, é intrínseca. A relação é um todo. Não sei fazer funcionar de outra forma.

Entrevistadora: Como comunica a avaliação da criança aos encarregados de educação?

Educadora 3: Pode ser à saída da escola em conversas na entrega das crianças, pode ser por escrita no modelo que a educadora estabelece para fazer uma avaliação escrita e na avaliação nos finais dos períodos e quando é necessário em determinadas situações marcamos presencialmente para poder avaliar a evolução da criança na sala de jardim de infância.

Entrevistadora: Qual a importância que atribui ao feedback dado pelos encarregados de educação, para a melhoria das aprendizagens das crianças?

Educadora 3: Idealmente devia-se dar sempre bastante importância, salvaguardando a postura da educadora e com todas as coisas que a educadora menos faz no nosso dia a dia enquanto educadores, e que podia sempre fazer melhor, mas também tendo atenção, não menosprezando todo o trabalho que fazemos e os erros que cometemos, porque também cometo erros e também são aprendizagens e tenho de pensar neles para poder melhorar, e aí o feedback dos pais é importante nós aceitarmos e sabermos também que é um ponto de vista, que por vezes não vai ao encontro daquilo que nós observamos e vemos, mas que temos de perceber que é a posição do pai e outra é a minha posição. É uma mais-valia para nos poder ajudar, a podermos ser auxílio para a criança em determinada atividade, em determinada postura, realmente é importante o feedback, porque os pais são os nossos parceiros.

Entrevistadora: Qual a relevância dos instrumentos de regulação da sala?

Educadora 3: São muito importantes, porque fazem parte da rotina, do dia a dia, da organização. Por exemplo, o mapa de presenças, assim como o das tarefas, não é só porque fica bonito na sala. É para serem usados porque são instrumentos de avaliação, pois englobam muita coisa, como a noção matemática, da criança procurar o dia certo, é um gráfico, é uma tabela de duas entradas, que ajuda a perceber e a conhecer por uma imagem a rotina e o que se faz na sala. Estes instrumentos são extremamente reguladores, não é para embelezar nada, são instrumentos de trabalho importantes a toda a rotina da sala, a toda a aprendizagem, e toda a convivência em democracia, porque realmente eles têm de ver escrito, porque a escrita e a matemática estão em todo o lado.

Entrevistadora: Existe alguma coisa que considere importante e que ainda queira partilhar?

Educadora 3: É dar tempo e oportunidade para as crianças brincarem. As salas de jardim de infância deviam ser muito maiores, deveria haver espaço exterior em condições e muitas vezes não há. As crianças deviam ter a oportunidade de poderem brincar com terra, tachos e painéis. Devíamos ter mais pessoal, mas obviamente não era para estarem nos telemóveis nem a conversar,

mais pessoal que pudesse ajudar. A educação devia olhar para outras coisas, não se pensar tanto em números, mas efetivamente meter a mão na massa e fazer mais escolas e jardins de infância apropriadas às crianças.

Entrevistadora: A entrevista terminou e agradeço muito a sua disponibilidade e toda a informação partilhada.

Educadora 3: De nada. Sempre que precisar estou aqui!

Entrevistadora: Obrigada.

Apêndice C) - Grelha de Categorização das Entrevistas

Categoria	Indicadores	Unidades de Registo
A) Caracterização Pessoal	Idade	“54 anos.” – E1 “49 anos.” – E2 “57 anos.” – E3
	Habilitações Académicas	“Licenciatura em Educação de Infância.” – E1 “Licenciatura em Educação de Infância.” – E2 “Curso de Educadora de Infância que é a formação de base.” – E3 (Curso de Educadora de Infância) “Depois fiz um complemento de formação para obter a licenciatura” – E3 “e depois fiz uma Pós-Graduação em animação de histórias.” – E3
	Outras Formações na área do Ensino/Educação	“Sim, tenho feito algumas ações de formação em música” – E1 (ações de formação) “educação física” – E1 (ações de formação) “expressão plástica” – E1 (ações de formação) “informática” – E1 “Ao longo dos anos tenho feito outras formações para não ficar estagnada” – E1 “e também realizei um círculo de estudos numa modalidade, que é uma oficina de estudos, em Avaliação das Aprendizagens.” – E1 “Não.” – E2
B) Percurso Profissional	Tempo de serviço total	“32 anos.” – E1 “25 anos.” – E2 “26 anos.” – E3
	Tempo de serviço nesta Escola	“Há cerca de 14 anos.” – E1 “Há 1 ano.” – E2 “Há 5 anos.” – E3
	Membro do Quadro de Agrupamento	“Sim, já sou efetiva.” – E1 “Sim.” – E2 “Sim” – E3 “sou Quadro de Agrupamento.” – E3

<p>C) Características Profissionais</p>	<p>Prática Pedagógica</p>	<p>“Considero-me uma pessoa calma” – E1 “respeito a criança na sua individualidade” – E1 “sou uma pessoa dinâmica” – E1 “tento não cair na monotonia, senão é sempre a mesma coisa” – E1 “pois as crianças aborrecem-se se estivermos sempre a fazer as mesmas coisas.” – E1 “Ser amiga” – E1 “dar liberdade à criança” – E1 “tento fazer trabalhos criativos.” – E1 “Eu acho que sou uma pessoa atenciosa tanto com os miúdos como com os pais” – E2 “tento acima de tudo transmitir alguma segurança” – E2 “e tento ser criativa no dia a dia com as crianças nos trabalhos que fazem” – E2 “e envolver os pais também.” – E2</p>
<p>D) Caracterização do Grupo de Crianças</p>	<p>Número de crianças por Educadora</p>	<p>“20 crianças.” – E1 “Iniciei com um grupo de 25” – E2 “e terminei com 22 crianças.” – E2 “[Uma criança desistiu mesmo, como tinha a mãe em casa] As outras duas mudaram de área de residência.” – E2 “20 crianças.” – E3</p>
	<p>Descrição do grupo</p>	<p>“Este ano o meu grupo era espetacular.” – E1 “Tinha um grupo muito calmo” – E1 “apesar de ter duas crianças com Necessidades Educativas Especiais” – E1 “era um grupo que aceitaram bem as duas crianças que eram diferentes.” – E1 “São crianças com as quais podemos conversar” – E1 (crianças) “e que são respeitadoras” – E1 “tentavam cumprir as regras que foram estabelecidas no início do ano letivo que foram feitas com eles e para eles” – E1 (importância do cumprimento das regras) “e isso é muito importante para a dinâmica” – E1 (importância do cumprimento das regras) “e para a paz depois ao longo do ano letivo” – E1 (importância do cumprimento das regras) “e eles conseguiram estabelecer essa rotina” – E1 “e respeitavam-se uns aos outros” – E1</p>

		<p>“eram amigos” – E1</p> <p>“e sem haver grandes conflitos.” – E1</p> <p>“Era um grupo equilibrado quanto ao gênero” – E1</p> <p>“havendo praticamente o mesmo número de meninos e meninas” – E1</p> <p>(grupo equilibrado quanto ao gênero)</p> <p>“acho que isso é também muito importante para as coisas funcionarem.” – E1</p> <p>“A maioria deles vinha do ano passado” – E1</p> <p>“já estiveram dois anos comigo e com a assistente.” – E1</p> <p>“Só tive 8 crianças novas este ano” – E1</p> <p>“portanto o maior, o grosso do grupo já vinha do ano passado e isso depois refletiu-se no dia a dia.” – E1</p> <p>“Já me conheciam” – E1</p> <p>“já sabiam com o que podiam contar comigo.” – E1</p> <p>“Eu também já sabia até onde podia ir.” – E1</p> <p>“Eles conheciam-me” – E1</p> <p>“e eu também os conhecia bem a eles.” – E1</p> <p>“Estas crianças sabiam transmitir para o exterior os sentimentos e as emoções deles.” – E1</p> <p>“É um grupo um pouco barulhento” – E2</p> <p>“são agitados” – E2</p> <p>“são muito teimosos.” – E2</p> <p>“Eles têm uma personalidade muito forte” – E2</p> <p>“mas também ao mesmo tempo é um grupo cativante” – E2</p> <p>“e são desafiadores.” – E2</p> <p>“Eles este ano eram praticamente maioritariamente um grupo de 4 anos” – E2</p> <p>“e para o próximo ano letivo, penso que vai estar ali um grupinho muito bom.” – E2</p> <p>“O grupo da sala é um grupo dinâmico” – E3</p> <p>“com muitas crianças de três anos” – E3</p> <p>“[com muitas crianças de três anos] mas entreajudavam-se uns aos outros.” – E3</p> <p>(O grupo da sala) “Muito falador.” – E3</p> <p>“Crianças comprometidas com o que se fazia” – E3</p> <p>“e muito curiosas na sua maioria.” – E3</p>
--	--	---

		<p>“Queriam sempre fazer muito nomeadamente pinturas com aguarelas” – E3</p> <p>“gostavam muito de histórias” – E3</p> <p>“e era um grupo coeso.” – E3</p>
	<p>Aprendizagem e Motivação do Grupo</p>	<p>“Considero que nestas idades dos 4, 5 e 6 anos elas aprendem muito facilmente” – E1</p> <p>(aprendizagens) “e com uma rapidez espetacular.” – E1</p> <p>(aprendem muito facilmente) “Chama-se a idade da esponja” – E1</p> <p>“elas absorvem tudo aquilo que transmitimos e ensinamos.” – E1</p> <p>“nós não estamos ali com aquele intuito tens de aprender pois o pré-escolar não é bem assim.” – E1</p> <p>“Despertamos é o interesse das crianças em certas áreas, motivá-los para...” – E1</p> <p>(aprendizagem) “não é com aquela obrigatoriedade” – E1</p> <p>(aprendizagem) “tens de saber isto ou saber aquilo.” – E1</p> <p>“Despertamos é o interesse das crianças” – E1</p> <p>(despertar o interesse das crianças) “que as vai levar a aprender e a querer chegar mais além no conhecimento” – E1</p> <p>(despertar o interesse das crianças) “é isto o fundamental no nosso trabalho.” – E1</p> <p>“Se formos ao encontro das crianças, elas ainda se sentem mais motivadas” – E1</p> <p>(partir dos interesses das crianças) “agora se partir de só nós adultos, tens de aprender isto” – E1</p> <p>“e não partirmos daquilo que realmente interessa às crianças” – E1</p> <p>“é muito mais complicado para eles estarem motivados para a aprendizagem.” – E1</p> <p>“Agora se partirmos de uma coisa que à partida os vai interessar, por exemplo, a metodologia de projeto partindo de uma área de interesse deles a partir daí depois a educadora abrange outras áreas e eles, mesmo sem se aperceberem estão a aprender outras coisas.” – E1</p> <p>(crianças motivadas) “Sim, sim...” – E2</p> <p>(crianças) “eu acho-as motivadas.” – E2</p>

		<p>“Por vezes, devido à idade, às vezes desmotivam facilmente” – E2 “e querem fazer outras atividades.” – E2 “Eu acho que é importante nós gostarmos do que fazemos, e tentar envolver as crianças nisso.” – E2 “E é muito importante a motivação, porque se fizermos só por fazer” – E2 “nem eles estão tão envolvidos” – E2 “e nem nós gostamos tanto do dia a dia” – E2 “do que propomos” – E2 “e do que vamos fazer com eles.” – E2 (crianças motivadas) “Sim, considero.” – E3 “Elas sentem-se motivadas” – E3 “e aprendem com facilidade aquilo que para elas faz sentido.” – E3 “Aqui a facilidade, é se elas se envolvem e se dão as respostas que nós queremos àquilo que é pedido” – E3 (respostas ao que é pedido) “mas isto lá está, depende da motivação delas e da forma como as coisas lhes são apresentadas.” – E3 “Mas, no geral era um grupo que se motivava.” – E3 É dar tempo, e oportunidade para as crianças brincarem.” – E3</p>
	<p>Crianças com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) ou Apoio Individual</p>	<p>(Crianças com Necessidades de Saúde Especiais) “Sim” – E1 (Número de Crianças com Necessidades de Saúde Especiais) “duas na sala.” – E1 “As duas precisavam ao nível da linguagem” – E1 (necessidades) “de orientação em qualquer atividade ou tarefa” – E1 “pois precisam muito da ajuda do adulto.” – E1 “O problema destas duas crianças é de facto ao nível da comunicação.” – E1 “Necessidades de Saúde Especiais diagnosticadas não tenho” – E2 “existe um menino que devido ao comportamento dele requer mais atenção.” – E2 “É um miúdo que às vezes até tem um comportamento agressivo com os amigos” – E2</p>

		<p>(um menino que requer mais atenção) “não é em termos de dificuldade de aprendizagem.” – E2</p> <p>“A conclusão que se chega é que cada um acaba por ter a necessidade de apoio individual.” – E3</p> <p>“Cada criança é uma criança, tem a sua aprendizagem.” – E3</p> <p>“Mas, tinha crianças com características que precisavam de algum apoio mais permanente do adulto para os estimular.” – E3</p> <p>(Crianças com Necessidades de Saúde Especiais) “Com alguns traços de Autismo, nomeadamente o Síndrome de Asperger.” – E3</p> <p>“As crianças precisam cada vez mais de apoio.” – E3 “Conforme o tempo vai passando apercebemo-nos que cada vez mais existem crianças com necessidades de algum apoio” – E3</p> <p>(crianças com necessidades de apoio) “ou por falta de regras” – E3</p> <p>(crianças com necessidades de apoio) “ou por oposição àquilo que lhes é transmitido” – E3</p> <p>(crianças com necessidades de apoio) “e muitas outras crianças com falta de segurança” – E3</p> <p>(crianças com necessidades de apoio) “que têm muita insegurança” – E3</p> <p>(crianças com necessidades de apoio) “e nós obviamente temos de lhes dar um apoio mais individualizado.” – E3</p>
<p>E) Caracterização das Famílias</p>	<p>Participação e Envolvimento Familiar nas Atividades</p>	<p>(Pais) “Nas reuniões foram sempre assíduos” – E1</p> <p>(Pais) “a maioria participava em trabalhos de casa quando solicitava a colaboração destes embora, nem todos participassem.” – E1</p> <p>(Pais nem sempre participativos) “No entanto, liam os emails e estavam informados” – E1</p> <p>(Pais) “participavam dentro do possível no que lhes era solicitado, como irem à sala, mas na realidade também estávamos um pouco limitados durante o ano, apenas no final do ano letivo é que tivemos mais alguma liberdade.” – E1</p>

		<p>“Portanto, eu considero o grupo de pais participativos” – E1</p> <p>(Pais) “e uns queridos” – E1</p> <p>(Pais) “simpáticos” – E1</p> <p>(Pais) “nunca levantaram problemas” – E1</p> <p>“porque existem pais muito complicados e muito miudinhos, embirram com tudo” – E1</p> <p>“e estes eram pais muito acessíveis e disponíveis.” – E1</p> <p>(Pais) “Ao princípio, quando não os conhecemos temos de lhes fazer mais perguntas” – E1</p> <p>“mandei inquiritos no início do ano para construir o Projeto Curricular de Grupo, aos quais todos os pais responderem dentro do prazo que lhes dei.” – E1</p> <p>(Pais nas atividades escolares) “Sim, participam.” – E1</p> <p>(participar nas atividades escolares) “Às vezes existem pais que gostariam de participar a toda a hora, sempre...” – E1</p> <p>“não é que eu seja contra que os pais vão à escola, gosto que participem, mas há alturas para isso, pontualmente, não quer dizer que tenham de ir todos os dias.” – E1</p> <p>“Há aqueles pais que não são muito pontuais” – E1</p> <p>(Pais não pontuais) “e quando eles levam os filhos atrasados à escola isso leva a que destabilize o grupo.” – E1</p> <p>“No pré-escolar vão à sala entregar as crianças e depois interrompem o decorrer normal do ritmo da sala.” – E1</p> <p>(Pais participam nas atividades escolares) “Sim participam.” – E2</p> <p>(Pais ajudam a fazer trabalhos) “Fazem, sim.” – E2</p> <p>“Normalmente o que eu tenho pedido é para fazerem trabalhos em casa com os filhos, e têm vindo sempre respostas.” – E2</p> <p>“É assim...este ano na semana da família, nós abrimos aos pais durante duas semanas e sim, tive alguns pais que foram participar na escola.” – E2</p> <p>(Familiares a participarem nas atividades na sala) “Tive um avô a ir também.” – E2</p> <p>“No geral, o grupo dos pais era participativo, cuidadoso no sentido do trato connosco, enquanto Educadora e</p>
--	--	--

		<p>também com a minha Assistente da Sala.” – E3</p> <p>– E3</p> <p>“Depois temos alguns pais que devido a algumas características dos seus filhos acabam por não aceitar interiormente algumas das dificuldades que os seus filhos possam ter” – E3</p> <p>(pais não aceitam as dificuldades dos filhos) “e isso reflete-se na abordagem dos educadores com os pais.” – E3</p> <p>(pais não aceitam as dificuldades dos filhos) “Porque primeiro, tem-se sempre dificuldade em aceitar que o nosso filho tem uma determinada característica que nós gostaríamos que não tivesse, e tivesse outra.” – E3</p> <p>(Dificuldades dos filhos) “Portanto, isto são sempre assuntos delicados.” – E3</p> <p>(Participação dos pais nas atividades escolares) “Sim, mesmo com a Covid quando era necessária alguma participação eles participavam.” – E3</p> <p>“(Participação dos pais nas atividades escolares) “Isto via-se muito por exemplo, quando era a <i>leitura vai e vem</i>” – E3</p> <p>(Participação dos pais nas atividades escolares dos filhos) “eles levavam o livro para casa e havia um registo que eu pedia, não era obviamente obrigatório que história é que leste, com quem é que leste e se quiseres faz um desenho da história, e realmente, na maior parte das vezes, essa atividade até vinha feita” – E3</p> <p>“Muitas vezes eu filmava ou fotografava e mandava para os pais, pois não podiam deslocar-se com tanta facilidade à escola” – E3</p> <p>(resposta dos pais às partilhas da educadora) “e havia sempre o retorno e os pais tinham gostado muito” – E3</p> <p>“e depois esse registo ou essa atividade colocava na parede, onde as crianças ficavam muito orgulhosas de verem lá o seu registo” – E3</p> <p>(crianças) “e gostavam imenso de contar a história aos outros.” – E3</p> <p>(as crianças a contarem a história) “Depois isto era reportado por nós, ou pelos pais.” – E3</p> <p>“Outra situação também que nós fizemos, que foi a horta, que à sexta-feira quando era na altura da colheita, eles levavam</p>
--	--	---

		<p>sempre um saquinho por grupos à horta e que eles levavam sempre para casa” – E3 “e recebia sempre o feedback dos pais que eles ajudavam a fazer a salada ou a sopa.” – E3 (Grupo dos Pais) “Muito participativo no sentido das propostas que era feitas dentro do possível, devido ainda às limitações do Covid.” – E3</p>
<p>F) Comunicação aos Pais/Famílias</p>	<p>Partilha de Informações</p>	<p>(Comunicação das informações aos pais) “Comunico por email, agora cada vez mais.” – E1 (Comunicação das informações aos pais) “Antes do Covid, utilizava uma bolsa tipo envelope e mandava sempre por escrito a comunicação feita aos pais.” – E1 (Comunicação das informações aos pais) “Agora, geralmente mando por email, devido ao Covid, a não ser que seja alguma coisa que tenha de ser assinada.” – E1 (Comunicação das informações aos pais) “Pessoalmente, na entrega das crianças, mas normalmente é por via email.” – E2 (Comunicação aos pais por email) “Sim, e também é mais acessível, porque há pais que não vão à escola, as crianças vêm nas carrinhas do ATL” – E2 “Enviar email aos pais) “e depois como não há caderno, eu acho que por email é mais fácil.” – E2 (Comunicação das informações aos pais) “Por email” – E3 (Comunicação das informações aos pais) “algumas vezes na entrada ou saída das crianças” – E3 (Meio de comunicação das informações aos pais) “depende das informações. Um telefonema a marcar alguma reunião online ou presencial e depois temos as reuniões com os Encarregados de Educação.” – E3 (Comunicação das informações aos pais) “Isto depende também de cada situação.” – E3</p>
	<p>Envolvimento e Participação nas Aprendizagens dos Filhos</p>	<p>(Convidar os pais para participarem na escola, nas aprendizagens dos filhos) “Também é por email” – E1</p>

		<p>(Convidar os pais para participarem na escola, nas aprendizagens dos filhos) “nas reuniões de pais também se aborda essas questões” – E1</p> <p>“quando queremos que os pais participem em algumas atividades, também o fazemos na reunião dos pais, quer seja online ou presencial” – E1</p> <p>(convidar os pais para participarem na escola, nas aprendizagens dos filhos) “dá perfeitamente para fazer esse desafio aos pais, ou então aquelas conversas que não são tão formais, que se fazem à porta da escola, embora seja mais complicado porque é na mesma altura que estamos a receber as crianças.” – E1</p> <p>(Envolver os pais nas aprendizagens dos filhos) “Mostrando um pouco o que faço na sala” – E2</p> <p>“Envolver os pais nas aprendizagens dos filhos, dando algum feedback de como as coisas estão a correr, e essencialmente este ano foi isso de uma vez que as famílias não podiam ir à escola durante uma parte do ano” – E2</p> <p>(Envolver os pais nas aprendizagens dos filhos) “é ir falando um pouco sobre o que se está a passar na sala, e enviar alguns vídeos com fotografias para os pais e receber também algum feedback deles.” – E2</p> <p>(Participação dos pais nas aprendizagens dos filhos) “À partida isto é logo divulgado de início na primeira reunião de pais, que as famílias são muito importantes” – E3</p> <p>(Participação dos pais nas aprendizagens dos filhos) “que quando as crianças chegam ao Jardim de Infância elas já veem com muita informação e muito válida dos seus pais, que são os seus primeiros educadores</p> <p>(As crianças trazem aprendizagens por meio dos pais) “e no fundo eles vão trazer tudo isso e vão interagir uns com os outros.” – E3</p> <p>(Os pais envolverem-se e participarem nas aprendizagens dos filhos) “E depois ao ser logo veiculada aos pais as informações é importante o feedback e que eles estejam presentes e envolverem-se” – E3</p> <p>(Os pais envolverem-se e participarem nas aprendizagens dos filhos) “é muito</p>
--	--	--

		<p>importante mesmo. Não é só importante porque fica bonito no discurso, mas isto é que é a realidade, é o sumo da questão, porque é muito importante para o desenvolvimento harmonioso haver esta parceria entre a escola e a família, e a família e a escola.” – E3</p> <p>(Os pais receberem informação relevante da Educadora) “Às vezes há artigos que são importantes e que podem veicular ou o jornal de parede e fazer chegar por email artigos importantes aos pais que levam a esta discussão.” – E3</p>
<p>G) Relação Escola-Educadora-Encarregados de Educação</p>	<p>Influência da Participação das Famílias na Escola</p>	<p>(Importância da relação escola-educadora-encarregados de educação) “Eu acredito que sim.” – E1</p> <p>(Importância da relação escola-educadora-encarregados de educação) “Se for uma relação próxima entre a educadora e os pais, e o facto de haver abertura para que os pais vão à escola” – E1</p> <p>(Importância da relação escola-educadora-encarregados de educação) “isto é um fator muito positivo na futura relação, depois que os pais possam manter quando forem para o 1.º ciclo.” – E1</p> <p>(Importância da relação escola-educadora-encarregados de educação) “Claro.” – E2</p> <p>(Importância da relação escola-educadora-encarregados de educação) “Tem de haver um elo de ligação e os pais têm de estar contentes com os dois elementos, tanto com a educadora como com a escola, pois é um meio de eles estarem agradados” e participarem também.” – E2</p> <p>(Importância da relação escola-educadora-encarregados de educação) “Completamente.” – E3</p> <p>(Influência da participação das famílias na Escola)</p> <p>“De uma forma prática, é que todo o desenvolvimento da criança, os pais vão participar neles, estão presentes.” – E3</p> <p>(Aprendizagens das crianças) “E nós temos que pensar que aqueles 2/3 anos ou 1 ano que a criança está connosco, é um bocadinho no meio de toda a aprendizagem.” – E3</p> <p>(Aprendizagens das crianças) “E quando falo em aprendizagem falo em</p>

		<p>experiências, conhecimento, porque a escola acaba por ser uma pequena parte” – E3</p> <p>(Aprendizagens das crianças) “porque tudo o que a envolve é conhecimento e maturidade.” – E3</p> <p>(Aprendizagens das crianças) “É um todo que realmente tem de ser construído, e que os pais têm de pensar que é para a vida toda.” – E3</p> <p>(Os pais privilegiarem o seu tempo para contribuir nas aprendizagens dos filhos) “O conversar com os filhos, o estar com eles, o fazê-los participantes da sua vida e tentar ao máximo privilegiar o tempo que usam com eles, e envolvê-los em novas experiências.” – E3</p> <p>(Os pais privilegiarem o seu tempo para contribuir nas aprendizagens dos filhos) “Estarem presentes, o passear, o caminhar, o querer saber o que fez na escola.” – E3</p> <p>(Interesse dos pais nas aprendizagens dos filhos) “Portanto, tudo isto efetivamente de uma forma prática, revela o gosto de querer saber pela aprendizagem da criança.” – E3</p>
<p>H) Práticas Pedagógicas</p>	<p>Organização do Espaço Educativo</p>	<p>“Organizo por áreas de desenvolvimento e os miúdos estão habituados.” – E1</p> <p>“Ao princípio estranham quando eu digo vamos escolher as áreas, e eles não sabem” – E1</p> <p>(escolher as áreas) “pois para eles é brincar na garagem” – E1</p> <p>(escolher as áreas) “é brincar na casinha” – E1</p> <p>(escolher as áreas) “é fazer desenhos.” – E1</p> <p>“Quando utilizamos o termo (qual a área que vamos escolher?), para eles é estranho, não compreendem muito bem.” – E1</p> <p>“Eu ao início explico-lhes logo o que podemos fazer em cada área, e vou dizendo o nome das áreas” – E1</p> <p>(as áreas) “e eles, entretanto memorizam-nas e aprendem.” – E1</p> <p>“Ao início do ano letivo, quando as crianças entram na sala, o termo área para eles não lhes diz nada.” – E1</p> <p>“Quando eles escolhem o que querem ir fazer para eles é brincar na casinha, brincar nos jogos de tapete ou de chão, não utilizam o termo área.” – E1</p>

		<p>“Eles só começam a utilizar o termo área, porque eu lhes chamo isso...” – E1</p> <p>“eu digo, olha isto é uma área” – E1</p> <p>“nesta área onde fazemos a escrita” – E1</p> <p>“e brincamos com os livros, é a área da leitura” – E1</p> <p>(explicar o que são as áreas) “depois vou-lhes explicando assim.” – E1</p> <p>“É logo no primeiro período, através das áreas que se define a organização do grupo, espaço e tempo.” – E1</p> <p>“Eles têm autonomia para poderem escolher as áreas diariamente” – E1</p> <p>“mas também as aprendizagens acontecem pelos projetos que se vão vivendo ao longo do ano. – E1</p> <p>(Organização do espaço educativo)</p> <p>“Normalmente funciono por áreas e quando tenho atividades mais dirigidas, normalmente coloco um pequeno grupo a trabalhar, onde consigo estar a apoiar mais individualmente” – E2</p> <p>(crianças com trabalhos mais autónomos)</p> <p>“e os outros vão ficando em trabalhos não tão dirigidos que conseguem participar sem terem a ajuda de um adulto.” – E2</p> <p>“O espaço organizativo é extremamente importante, o adulto ali é o facilitador. O educador sem o grupo não fazia sentido.” – E3</p> <p>“Esse espaço organizativo, tem de ser organizado com as crianças, não pode ser estanque.” – E3</p> <p>(Organização do espaço na sala) “Se nós chegarmos até à conclusão que é necessário meter um risco no chão com um plástico autocolante para imaginar um palco, porque há um teatro, por exemplo, do Coelho Branco que é para apresentar e que aquilo até se vai filmar para mostrar aos pais. Então, a sala tem de se transformar para isso.” – E3</p> <p>(Organização do espaço na sala) “Assim, se é um momento de dança criativa, há que arrumar as cadeiras.” – E3</p> <p>“Portanto, o espaço educativo tem de ser moldado não pelo adulto, mas pelo grupo que está lá, que é o educador, a assistente e as crianças.” – E3</p> <p>“Portanto, este espaço organizativo tem obviamente de estar organizado” – E3</p>
--	--	--

		<p>(Organização do espaço educativo) “no sentido de proporcionar as áreas que são importantes no pré-escolar e os seus domínios, que é a formação pessoal e social” – E3</p> <p>(domínios) “a expressão e comunicação” – E3</p> <p>(domínios) “e o conhecimento do mundo.” – E3</p> <p>“O próprio espaço organizativo tem no fundo de demonstrar todas as orientações curriculares da educação pré-escolar” – E3</p> <p>“Organização do espaço educativo) e é um espaço em mudança que é planeado e avaliado, conforme as necessidades que nós todos sentimos e às crianças que integram o grupo” – E3</p> <p>(Organização do espaço educativo) “porque nós nunca sabemos se vem uma criança com mobilidade reduzida, se vem uma criança com autismo.” – E3</p> <p>(Organização do espaço educativo) “É um espaço que está em mudança, assim como a nossa aprendizagem em constante mudança.” – E3</p> <p>“As salas de jardim de infância deviam ser muito maiores” – E3</p> <p>“deveria haver espaço exterior em condições e muitas vezes não há.” – E3</p> <p>“As crianças deviam ter a oportunidade de poderem brincar com terra, tachos e panelas.” – E3</p>
	<p>Organização do Grupo nas Rotinas Diárias</p>	<p>(Organização das rotinas diárias) “tem haver com os horários.” – E1</p> <p>“Temos de criar uma rotina, porque a rotina é um fator muito positivo para a organização das crianças e para lhes dar segurança.” – E1</p> <p>“A criança tem de ter rotinas para se sentir segura e equilibrada.” – E1</p> <p>(Organização das rotinas diárias para a criança) “Ela deve saber o que se vai fazer a seguir.” – E1</p> <p>(Organização das rotinas diárias) “A seguir é o quê? É uma constante pergunta nas crianças então, cria-se essa rotina.” – E1</p> <p>“Mas a rotina também se cria de acordo com os nossos horários” – E1</p> <p>(Criar rotina) “o lanche, os almoços com a hora do recreio, da saída” – E1</p> <p>“e depois temos um horário para se fazer as atividades de livre escolha, ou de</p>

		<p>pequenos ou grandes grupos, ou se é uma atividade orientada.” – E1</p> <p>(Criar rotina) “Nós criamos com as crianças, mas fundamentalmente por parte da educadora que organiza o seu tempo.” – E1</p> <p>E1</p> <p>“Temos 5 horas letivas e temos de organizar e criar aquela rotina com aquele grupo de crianças” – E1</p> <p>“não quer dizer que se para o próximo ano, o meu grupo de crianças for mais pequeninas que eu não vá alterar esta rotina que tenho este ano.” – E1</p> <p>“Eu acho que todos eles precisam de rotinas” – E2</p> <p>(rotinas) “e dá-lhes mais estabilidade e acaba por antecipar o dia.” – E2</p> <p>(rotinas) “De manhã é feito o acolhimento, falamos um pouquinho sobre o que vamos fazer durante o dia, e depois vão sendo distribuídos pelas áreas, pelos trabalhos que há a fazer e sempre que possível trabalhar em algum projeto. Tento não fazer atividades só por fazer.” – E2</p> <p>“As rotinas diárias nós sabemos que são muito importantes para todos, sobretudo para as crianças.” – E3</p> <p>“Há uma rotina para eles se poderem enquadrar e perceber a matemática do nosso dia a dia é extremamente importante.” – E3</p> <p>“Então, isto passa por conversar com eles as rotinas, o que fazemos com eles quando chegamos à sala e depois de chegar à sala o que nós vamos escolher fazer” – E3</p> <p>(rotinas) “que mapas é que vamos registar e qual é essa finalidade e, portanto, ir explicando isso tudo.” – E3</p> <p>“Portanto, esta explicação desta rotina é extremamente importante para o dia a dia” – E3</p> <p>(explicação da rotina) “e para a organização da criança” – E3</p> <p>(explicação da rotina) “e para a sua própria aprendizagem” – E3</p> <p>(explicação da rotina) “porque nós todos também gostamos de saber o que é que vamos fazer depois de almoço, por exemplo. E as crianças precisam desta ajuda, para delinear a sua aprendizagem.” – E3</p>
--	--	--

	<p>Importância das Auxiliares de Educação</p>	<p>(Auxiliares de Educação) “É extremamente importante.” – E1 (Auxiliares de Educação) “Nós não funcionamos sem elas e elas também não funcionam sem nós.” – E1 (Auxiliares de Educação) “É muito importante termos uma boa assistente que tenha empatia com as crianças e que tenha empatia com a educadora” – E1 (boa assistente) “porque senão o trabalho não é bem feito e é muito complicado trabalhar assim, sem as pessoas se darem bem porque as crianças sentem logo.” – E1 (Auxiliares de Educação) “Elas também devem ter formação.” – E1 “As auxiliares de educação são muito importantes no desenrolar do nosso trabalho” – E1 (auxiliares de educação) “elas apoiam-nos a nós” – E1 (auxiliares de educação) “e apoiam as crianças.” – E1 (auxiliares de educação) “Muitas vezes estão sozinhas com as crianças, por exemplo, na hora do almoço” – E1 (auxiliares de educação) “e sob a orientação da educadora desempenham um papel de ação educativa.” – E1 (auxiliares de educação) “É muito importante.” – E2 (auxiliares de educação) “É com quem nós podemos contar” – E2 (auxiliares de educação) “e sabemos que está ali para nos ajudar a qualquer momento.” – E2 (auxiliares de educação) “Uma pessoa sozinha em sala com 25 meninos é muito difícil e se não tivermos alguém em quem nós não consigamos confiar e saber que temos ali aquele apoio é difícil estar a educadora sozinha.” – E2 “A auxiliar, como o nome indica auxilia.” – E3 “Eu também sou um auxiliador e ela também é um auxiliador.” – E3 “Eu sou Educadora de Infância e a auxiliar vem colaborar comigo e com o grupo.” – E3 (auxiliares de educação) “É uma mais-valia para estas idades no jardim de infância” – E3</p>
--	---	---

		<p>“e é extremamente importante a auxiliar estar presente o tempo todo que o educador está” – E3</p> <p>“(auxiliares de educação) porque é necessário toda a sua ajuda e apoio.” – E3</p> <p>“A lei que regulamenta a educação pré-escolar vincula isso, a importância de uma assistente operacional ou auxiliar em sala de jardim de infância.” – E3</p> <p>(auxiliar de educação) “As crianças são muito pequenas e nós sabemos que não conseguimos chegar a todas na mesma altura” – E3</p> <p>(auxiliar de educação) “e enquanto falamos para o grupo, temos sempre alguém que está ali conosco e vai ajudando” – E3</p> <p>“(auxiliar de educação) e estando perto daqueles que necessitam mais daquele apoio, daquele incentivo” – E3</p> <p>“e para mim, não é a educadora estar a fazer uma reunião de grupo de planificação e a auxiliar estar ao lado a recortar materiais que até são importantes, mas naquele momento nós somos um grupo, somos um todo, e as crianças têm de sentir isso” – E3</p> <p>“sentir que a auxiliar é um membro do grupo, que está lá no seu papel, tal como eu estou também, obviamente sermos facilitadores da dinâmica da sala.” – E3</p> <p>(Educadora) “Tem de haver um facilitador e obviamente alguém que dirija aquele barco” – E3</p> <p>(auxiliar de educação) “mas tem de realmente estar alguém comigo porque sozinha também não vou a lado nenhum.” – E3</p> <p>“Observar se aquela criança está muitas vezes sozinha, na área da formação pessoal e social porque é que ela se afasta, e é aqui que os olhos de uma assistente participativa do grupo é uma mais-valia para nós.” – E3</p> <p>(auxiliar de educação) “Ela está presente lá, ela faz parte do grupo.” – E3</p>
	Modelos Pedagógicos	<p>(Modelos Pedagógicos) “Sim, claro que sim.” – E1</p> <p>(Modelos Pedagógicos) “Gosto da Escola Ativa” – E1</p>

		<p>(Modelos Pedagógicos) “gosto do Modelo High Scope” – E1</p> <p>(Modelos Pedagógicos) “e gosto da Metodologia de Projeto.” – E1</p> <p>(Modelos Pedagógicos) “Utilizo também alguns instrumentos do Movimento da Escola Moderna.” – E1</p> <p>“Na Metodologia de Projeto, gosto de trabalhar assim, partindo do interesse das crianças e procurar aquilo que elas querem saber sobre algum tema que considerem interessante.” – E1</p> <p>“A Metodologia de Trabalho é ótima para fazer esses pequenos trabalhos e pesquisas com eles.” – E1</p> <p>(Modelos Pedagógicos) “Os outros métodos gosto deles porque eles centram-se nas crianças e nos seus interesses, não utilizam uma metodologia centrada no educador, o educador é que decide tudo e eu não concordo com isso” – E1</p> <p>“daí eu gostar dos modelos pedagógicos que referi.” – E1</p> <p>“Modelos Pedagógicos) “Sim.” – E2</p> <p>(Modelos Pedagógicos) “Eu uso mais a Pedagogia de Projeto.” – E2</p> <p>(Modelo Pedagógico de inspiração) “Algumas vezes também utilizo o Movimento da Escola Moderna” – E2</p> <p>(Modelo Pedagógico de inspiração) “mas é mais a Metodologia do Trabalho de Projeto.” – E2</p> <p>(Modelos Pedagógicos) “É tentar descobrir o que eles sabem, o que querem aprender, propor-lhes diversas atividades relacionado com determinado tema, escolhido às vezes por mim, ou que surgem por vezes da parte deles.” – E2</p> <p>(Modelos Pedagógicos) “Consegue-se trabalhar temas que eles gostam, e depois vamos tentar descobrir o que eles já sabem e o que eles ainda querem saber mais acerca daquilo, e envolve fazer pesquisas, explorar.” – E2</p> <p>(Modelos Pedagógicos) “É muito importante.” – E2</p> <p>(Modelos Pedagógicos) “Sim, inspiro-me.” – E3</p> <p>(Modelos Pedagógicos) “No Modelo do Movimento da Escola Moderna” – E3</p> <p>(Modelos Pedagógicos) “na Metodologia dos Projetos” – E3</p>
--	--	--

		<p>(Modelos Pedagógicos) “mas vou bebendo, não faço um modelo puro, mas sigo muito o modelo do Movimento da Escola Moderna.” – E3</p> <p>“Eu inspiro-me no movimento da escola moderna, porque eles valorizam muito o todo, a planificação em conjunto e a avaliação” – E3</p> <p>porque lá está, não adianta a avaliação se não se planificou e não adianta planificar se depois nós não vamos avaliar” – E3</p> <p>“se o que ficou planificado atingiu os objetivos que nós queríamos, as aprendizagens quer na formação da área pessoal e social, quer nas expressões, quer no conhecimento do mundo.” – E3</p> <p>(Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna) “Portanto, é um modelo que valoriza muito esse trabalho de equipa, essa parceria” – E3</p> <p>(Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna) “é como uma cooperativa de que todos somos importantes.” – E3</p> <p>(Ensino rígido) “E também porque eu tive, no meu tempo, um ensino primário muito formal e fui uma aluna mediana, mas senti muitas vezes na pele quando o ensino era rígido e era como se as coisas tivessem de ser assim iguais para todos, e como sei que isso não foi uma coisa positiva para mim</p> <p>(Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna) “então, quero fazer de tudo ao máximo que aqueles meninos que passam por mim tenham a oportunidade de fazer e errar.” – E3</p> <p>(Importância do modelo da Escola Moderna) “Portanto, promover muito a autonomia, a voz da criança, é extremamente importante.” – E3</p>
<p>I) Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)</p>	<p>Organização e Gestão Curricular/Planificação e Avaliação</p>	<p>“Sim, as Orientações Curriculares são a nossa Bíblia” – E1</p> <p>(Orientações Curriculares) “nos temos que nos reger por elas.” – E1</p> <p>(Orientações Curriculares) “Foi ótimo quando elas surgiram” – E1</p> <p>(Orientações Curriculares) “porque vieram-nos ajudar bastante” – E1</p>

		<p>(Orientações Curriculares) “porque não havia um currículo para o pré-escolar.” – E1</p> <p>(Orientações Curriculares) “As pessoas até podiam fazer aquilo que lá está escrito, mas não havia na realidade nada escrito e agora há.” – E1</p> <p>(Orientações Curriculares) “É uma ajuda” – E1</p> <p>“é fundamental terem feito as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar.” – E1</p> <p>(Orientações Curriculares) “Nós orientamo-nos por ali. São orientações, não quer dizer que se tenha de fazer tudo o que lá está escrito.” – E1</p> <p>“(Orientações Curriculares) Estão muito bem escritas.” – E1</p> <p>(Orientações Curriculares) “Quem fez aquilo sabe mesmo!” – E1</p> <p>“As OCEPE ajudam-me na planificação” – E1</p> <p>“as OCEPE ajudam em tudo.” – E1</p> <p>“Através das OCEPE fazemos a planificação” – E1</p> <p>“e as OCEPE também nos dá instrumentos” – E1</p> <p>“para nós podermos fazer a nossa avaliação.” – E1</p> <p>“Com a planificação feita gerimos o nosso currículo diariamente e mais tarde, quando eu quero avaliar, volto a ir às Orientações Curriculares.” – E1</p> <p>(Orientações Curriculares como referência na organização e gestão do currículo)]</p> <p>“Claro. Sempre.” – E2</p> <p>“Tentar trabalhar de maneira transversal todas as áreas das OCEPE.” – E2</p> <p>(Orientações Curriculares são um guião)</p> <p>“Sim, e acaba por nos dar também algumas sugestões de áreas, que podemos trabalhar sem deixar tanto para trás, porque por vezes há educadoras que gostam mais de se centrar na expressão plástica, ou quem goste mais das histórias, mas é importante trabalhar todos aqueles conteúdos.” – E2</p> <p>“A planificação é baseada nas OCEPE, e é importante para termos uma ideia de todas as evoluções ou de todas as dificuldades que eles têm nas diversas áreas.” – E2</p> <p>(Orientações Curriculares como referência na construção do currículo) “Obviamente,</p>
--	--	--

		<p>porque faz todo o sentido, é um manual...” – E3</p> <p>(Orientações Curriculares como referência na construção do currículo) “Claro que sim, nem vejo de outra forma. Porque está espelhado ali o nosso trabalho” – E3</p> <p>(Orientações Curriculares) “e podemos rever ali muitas vezes o nosso trabalho.” – E3</p> <p>(Orientações Curriculares) “Claro que depois podemos fazer não tanto uma área e melhor ou pior um domínio, mas espelha, e subscrevo realmente tudo o que lá está” – E3</p> <p>(Orientações Curriculares) “porque quer desde a planificação, a avaliação, ao espaço educativo, ao relacionamento com os pais, o envolvimento das famílias, a cooperação da comunidade educativa, portanto, é importante e orientador.” – E3</p> <p>(Relação entre OCEPE, planificação diária e avaliação) “A relação está lá, é intrínseca.” – E3</p> <p>(Relação entre OCEPE, planificação diária e avaliação) “A relação é um todo. Não sei fazer funcionar de outra forma.” – E3</p>
<p>J) Avaliação na Educação Pré-Escolar</p>	<p>Conceção da avaliação</p>	<p>“A avaliação é apenas de carácter formativo.” – E1</p> <p>“É uma avaliação formativa que tem de ser contínua, observando o que as crianças sabem e depois tentamos ajudar em algumas dificuldades que elas tenham.” – E2</p> <p>“A avaliação é vermos o que a criança já sabe e as áreas em que têm mais dificuldades e tentar trabalhar essencialmente nessas áreas que as possam ajudar a colmatar algumas lacunas que tenham.” – E2</p> <p>“A avaliação é diária” – E3</p> <p>(Avaliação) “é constante” – E3</p> <p>(Avaliação) “não no sentido de sumativa, ou seja, fizeste bem, fizeste mal.” – E3</p> <p>“Mas, nós estamos sempre em constante avaliação, não é?” – E3</p> <p>“Agora nós temos de perceber que essa avaliação não pode ser uma avaliação no sentido de punir” – E3</p> <p>(avaliação) “mas de trazer mais conhecimento” – E3</p>

		<p>(avaliação) “mais aprendizagem para a criança poder caminhar, etapa a etapa e ser mais autónoma.” – E3</p> <p>“A avaliação deverá ser uma coisa natural” – E3</p> <p>(avaliação) “diária” – E3</p> <p>(avaliação) “constante.” – E3</p> <p>(avaliação) “Por exemplo: Vamos avaliar o que fizemos.” – E3 “Olha...então tu fizeste um bom trabalho, mas se calhar tu devias envolver-te mais, preencher aqui mais a pintura, o que é que achas? Diz-me lá porque não preencheste? Portanto, para mim esta é a avaliação.” – E3</p>
	<p>Importância da avaliação</p>	<p>(Avaliação importante) “Sim, considero.” – E1</p> <p>A avaliação é importante e deve ser contínua.” – E1</p> <p>“Eu acho que é importante fazermos essa avaliação, até porque é mau sinal quando não existe evolução alguma numa criança.” – E1</p> <p>(avaliação) “Temos de pensar quando a criança entrou ela até quase mal falava quando entrou em setembro, por exemplo, e chegamos ao final do ano, ela tem a mesma idade que os outros, de qualquer maneira ela não atingiu os mesmos objetivos que os outros, os outros estão mais além.” – E1</p> <p>(avaliação) “No entanto, se nós olharmos para trás aquela criança que mal falava já consegue falar, pelo menos, houve evolução.” – E1</p> <p>(Avaliação importante) “Sim.” – E2</p> <p>“É avaliar no sentido de ajudar.” – E2</p> <p>“Não é avaliar para saber quem é o melhor.” – E2</p> <p>“É uma avaliação formativa.” – E2</p> <p>“É importante sim avaliar.” – E2</p> <p>“A importância da avaliação aqui é ver os avanços e os recuos, por vezes estes até ao nível do comportamento. – E2</p> <p>(a importância da avaliação) “Sim, pois a avaliação é formativa e contínua, é uma avaliação diária, que devemos levá-los a fazer essa avaliação diária.” – E3</p> <p>(As crianças manifestam a sua avaliação)</p> <p>“Por exemplo, a escolha das áreas.” – E3</p> <p>“Quando eles forem registar para que área foram, eles estão a fazer essa avaliação,</p>

		<p>fomos para esta área, escolhemos este domínio, fizemos aquilo e não fizemos o outro.” – E3 (reforço positivo à criança) “Realçar sempre aquilo que ela faz de positivo e ter atenção que cada criança é uma criança.” – E3</p>
	<p>Frequência que se efetua a Avaliação</p>	<p>“Portanto, é muito importante nós chegarmos ao final de um período, ou ano letivo e fazermos essa avaliação.” – E1 (avaliação) “Para além disso, os pais gostam muito de ver aqueles relatórios que nós fazemos chegar a estes, duas vezes no ano.” – E1 “Diariamente faço avaliação.” – E2 (avaliação) “Tudo o que fazem nós estamos atentas.” – E2 (avaliação) “Até num trabalho de recorte, nós verificamos se sabem ou não recortar.” – E2 (avaliação) “Quando fazemos uma exploração de um trabalho a nível da matemática, estamos atentos a (avaliação) ver se sabem a sequência dos números, fazem associação do número à quantidade.” – E2 “Essa avaliação também não é só feita no final de cada período. – E2 “As avaliações são feitas diariamente.” – E2 “Então, quando chegamos ao fim de uma semana com eles e vemos que escolheram sempre a mesma atividade e não escolheram outra, isto é uma avaliação constante.” – E3 “Numa aula de movimento, o facto de a criança não se quiser abaixar porque está muito cansada, ou porque realmente está cansada, ou porque tem preguiça, nós vamos tentar perceber o porquê...ora isto é uma avaliação” – E3 (Frequência que se avalia) “e depois isto são as aprendizagens que nós vamos registando através da observação.” – E3 “E depois há uma avaliação que é feita, em que escrevemos aquilo que nós vamos observando” – E3 (avaliação) “as evoluções da criança” – E3 (avaliação) “o que é que ela já está a fazer” – E3 (avaliação) “e que não fazia antes.” – E3</p>

	Objeto de Avaliação	<p>“Avalio o desenvolvimento das crianças, as aquisições que eles vão fazendo.” – E1</p> <p>“Avalio as competências das crianças, o que elas já conseguem fazer.” – E1</p> <p>“Avalia-se as suas evoluções e as dificuldades que apresentam.” – E2</p> <p>(Avaliar) “O interesse que a criança tem e a sua predisposição para ela se relacionar bem com ela própria, com os outros e com o espaço” – E3</p> <p>e depois por exemplo, avaliar o seu gosto e a curiosidade para aprender a escrever o seu nome.” – E3</p>
	Intencionalidade da Avaliação	<p>“A intencionalidade é para ver se houve evolução ou não da criança.” – E1</p> <p>“A intencionalidade é tentar arranjar atividades ou estratégias, para tentar colmatar as suas lacunas.” – E2</p> <p>“A intencionalidade é ajudar a criança a adquirir conhecimento e ser feliz.” – E3</p> <p>(A intencionalidade) “Adquirir conhecimento com felicidade, e para ser autónoma, e uma mais-valia importante na nossa sociedade.” – E3</p>
	Documentos de apoio à Avaliação	<p>“Nas Orientações Curriculares, tem lá os critérios de avaliação” – E1</p> <p>“e depois os agrupamentos também criam os seus próprios critérios.” – E1</p> <p>“Por exemplo, nós no pré-escolar andamos a fazer os critérios de avaliação, que depois quando chegar o final do ano, tem haver com aquilo que as crianças devem já ter adquirido antes de irem para o 1.º ciclo, e vamos ter de verificar se as crianças já têm essas competências.” – E1</p> <p>“Portanto, os documentos em que me oriento, são as Orientações Curriculares” – E1</p> <p>“e os critérios de avaliação que o meu agrupamento adotou ou aprovou.” – E1</p> <p>“Nós temos umas fichas de avaliação descritivas, nomeadamente nas áreas curriculares em que é feita uma avaliação descritiva sobre o desenvolvimento de cada criança e é feito duas vezes por ano.” – E2</p> <p>(Documentos de apoio) “Nos registos das crianças, nas observações, quer em observações que elas estejam silenciosas,</p>

		<p>quer em conversas, tudo isso é onde eu me baseio.” – E3 (Documentos de apoio) “Às vezes sim, na minha agenda. No início do ano, sento-me sempre 2 ou 3 minutos a observar uma criança, ou em grupo ou sozinha e faço esse registo inicial em setembro ou em outubro. E isso é importante porque é uma observação.” – E3</p>
	<p>Objetivos da Avaliação</p>	<p>“Ora bem...os objetivos é podermos avaliar as crianças e podermos-nos avaliar também, certo?” – E1 (Objetivo da avaliação) “É saber o que elas já sabem ou não, para as poder ajudar em algumas dúvidas que tenham.” – E2 “Os objetivos é dar-lhes oportunidades de elas experienciarem várias coisas, pelo prazer do aprender, do conhecer e do fazer.” – E3 (Objetivo da avaliação) “Portanto, este é o grande objetivo, o aprender a fazer, a ouvir, a estar com gozo, com capacidade, com respeito por ela própria, com respeito pelo próximo.” – E3</p>
	<p>Como avalia</p>	<p>(Avaliação) “No nosso agrupamento é feita através de dois momentos.” – E1 (Avaliação) “É feita através de um relatório” – E1 (Avaliação) “de um registo escrito, que depois é entregue aos pais, está organizado por áreas de desenvolvimento” – E1 (Avaliação) “em que nós relatamos aquilo que as crianças conseguem realizar, o que já adquiriram e quais as dificuldades que elas ainda sentem.” – E1 (Avaliação) “Através de observação deles na sala” – E2 (Avaliação) “de comportamento” – E2 (Avaliação) “da observação do desenho” – E2 “algumas atividades que são pedidas especificamente para avaliar através de perguntas.” – E2 “Tenho algumas folhinhas onde tenho os itens conforme vou avaliando” – E2 “e algumas dúvidas que tenho vou apontando se consegue fazer, se não consegue fazer, se adquiri, se não adquiriu.” – E2 “A avaliação é feita por essa observação” – E3</p>

		<p>(A avaliação é feita) “por registos que vou fazendo no início do ano” – E3</p> <p>(A avaliação é feita) “por conversas que nós vamos percebendo como ela está, quais são as dificuldades, o que ela gosta, o que ela não gosta, porque é que ela reage desta ou daquela maneira.” – E3</p> <p>(A avaliação é feita) “Tudo isto vai-se construindo, aquilo que é preciso apontar nós apontamos e pronto, parte muito da observação e do estar.” – E3</p> <p>(A avaliação é feita) “Quando há dúvidas de determinadas circunstâncias, uma coisa é saber contar (1, 2, 3) e outra coisa é nomear e quando existem dúvidas é jogos que se fazem ou em pares ou em grupos e estou focada naquilo e vou apontando.” – E3</p> <p>“Portanto, a avaliação não é: ai agora vamos fazer a avaliação!” – E3</p> <p>“Por exemplo, com os mais velhos pode-se fazer uma avaliação antes de irem para o recreio da manhã, qual foi a área que escolheram e depois pode-se chegar à conclusão que ao final do dia ou da semana, podias ter ido mais para esta área e não foste.” – E3</p> <p>(Avaliação é feita) “Depois também poderá haver para os mais velhos mas, obviamente com uma linguagem adaptada a eles que estes através das imagens consigam perceber aquilo que é pedido e nós podemos falar com algumas perguntas que podem ser diretas e que eles fazem essa autoavaliação.” – E3</p>
	<p>Avaliação de Diagnóstico</p>	<p>(Avaliação de diagnóstico) “Efetuo num caderno de bordo e tenho lá coladas algumas grelhas.” – E1</p> <p>(Avaliação de diagnóstico) “Por exemplo, se sabem as cores. Tenho os nomes deles e à frente escrevo para ver se eles sabem as cores e vou registando se eles sabem as cores” – E1</p> <p>(Avaliação de diagnóstico) “se sabem o seu nome completo” – E1</p> <p>(Avaliação de diagnóstico) “se sabem recortar” – E1</p> <p>(Avaliação de diagnóstico) “se pegam completamente numa tesoura.” – E1</p> <p>“Portanto, eu criei um instrumento de trabalho que a mim me diz alguma coisa,</p>

		<p>criei um caderno onde registo em termos de avaliação de diagnóstico, aquilo que eles conseguem e aquilo que eles não conseguem.” – E1</p> <p>“A avaliação de diagnóstico foi feita por meio de observação direta pois vou vendo as atividades que eles vão fazendo” – E2</p> <p>(avaliação de diagnóstico) “se têm noções das cores” – E2</p> <p>(avaliação de diagnóstico) “se sabem os números.” – E2</p> <p>(avaliação de diagnóstico) “Quando começam a recortar se conseguem segurar na tesoura” – E2</p> <p>(avaliação de diagnóstico) “observar a pintura” – E2</p> <p>(avaliação de diagnóstico) “a linguagem.” – E2</p> <p>(avaliação de diagnóstico) “Não foi propriamente a aplicação de uma ficha, mas fui registrando.” – E2</p> <p>(Avaliação de diagnóstico) “Posso observar a criança, falar um bocadinho com ela, pedir se ela quiser fazer o registo dela própria, também por exemplo, para decorar o seu cacifo, para decorar o seu cabide” – E3</p> <p>(Avaliação de diagnóstico) “e se andarmos pertinho das crianças nós vamos percebendo muita coisa e o conversar com elas” – E3</p> <p>(Avaliação de diagnóstico) “também podemos mandar para casa para os pais preencherem uma ficha de anamnese” – E3</p> <p>(ficha de anamnese) “o que a criança gosta, o que não gosta,</p> <p>(ficha de anamnese) “qual o nome que gosta de ser tratada” – E3</p> <p>(ficha de anamnese) “se é a primeira vez que está na escola ou não, enfim, uma série de coisas” – E3</p> <p>(Avaliação de diagnóstico) “e vai-se construindo com alguns instrumentos o conhecimento.” – E3</p>
	<p>Conceito de Avaliação Formativa</p>	<p>(Avaliação formativa) “O conceito é corretíssimo, é formativa.” – E1</p> <p>(Avaliação formativa) “É em proveito da criança” – E1</p>

		<p>(Avaliação formativa) “não é a dar notas, é mesmo por aquilo que a criança consegue fazer, ou ainda não consegue.” – E1</p> <p>(Avaliação formativa) “Mas sempre com o objetivo de a criança evoluir.” – E1</p> <p>(Avaliação formativa) “No fundo, o objetivo é esse: avaliarmos para que a criança consiga perceber onde ainda consegue evoluir, onde ainda precisa melhorar.” – E1</p> <p>“Avaliação formativa, é uma avaliação importante, pois se não avaliarmos nunca temos a noção das dificuldades que os meninos têm” – E2</p> <p>(Avaliação formativa) “ainda que essa avaliação não seja uma aplicação de testes, é uma avaliação contínua, que faz sentindo ir observando a evolução das crianças.” – E2</p> <p>(Avaliação formativa) “É a avaliação importante do dia a dia em que nós vamos avaliando e quando há dúvidas vamos estando presentes, e vamos recriar os momentos para fazerem isso, não para eles sentirem que é uma avaliação.” – E3</p>
	<p>Operacionalização da Avaliação Formativa</p>	<p>(Aplicação da Avaliação Formativa) “Sim, mas baseado em todas essas observações” – E3</p> <p>(Aplicação da Avaliação Formativa) “nos registos” – E3</p> <p>(Aplicação da Avaliação Formativa) “nas conversas” – E3</p> <p>(Aplicação da Avaliação Formativa) “e, portanto, essa avaliação e obviamente, e estava a esquecer-me disto, todos os registos que eles fazem” – E3</p> <p>(Aplicação da Avaliação Formativa) “seja no portefólio” – E3</p> <p>(Aplicação da Avaliação Formativa) “seja no dossier.” – E3</p> <p>(Aplicação da Avaliação Formativa) “Pois, o conversar sobre esses registos e porque é que uma vez por semana há o dia em que eles arrumam os trabalhos no dossier, e vão arrumando e vão vendo os trabalhos que realizaram e vão comentando e de tempos em tempos, o dossier é folheado” – E3</p> <p>(Aplicação da Avaliação Formativa) “e aí muitas vezes a avaliação também se prende com a criança ir buscar os registos e conversar,</p>

		<p>(Aplicação da Avaliação Formativa) “se gostou de fazer e porquê e podia ter melhorado aqui” – E3</p> <p>(Aplicação da Avaliação Formativa) “e se calhar alguns até querem acabar o trabalho porque não ficou acabado, portanto percebem isso. Portanto, essa avaliação que se faça tem sempre de ir buscar estas coisas.” – E3</p>
	<p>Critérios de Avaliação das Aprendizagens</p>	<p>(Critérios de avaliação) “Baseio-me nos critérios que constam nas Orientações Curriculares. São uma orientação para nós.” – E1</p> <p>(Critérios de avaliação) “Normalmente são avaliados naquelas áreas curriculares das OCEPE.” – E2</p> <p>(Critérios de avaliação) “São os que estão nas Orientações Curriculares distribuídos por áreas, por domínios.” – E3</p>
	<p>Alterações na prática Pedagógica</p>	<p>(Alterações na prática pedagógica da educadora) “Sim, isso vem de acordo com aquilo que eu estava a dizer. Imagine, estou a fazer a avaliação das crianças e verifico que ainda uma grande maioria delas ainda não adquiriu por exemplo, autonomia de ir à casa de banho sozinhas. Eu tenho de reformular as minhas estratégias para que isso possa acontecer.” – E1</p> <p>(Alterações na prática pedagógica da educadora) “Tenho de mudar as minhas práticas, no sentido de ajudar a superar as dificuldades.” – E1</p> <p>(Alterações na prática pedagógica da educadora) “Claro. Se for um grupo que tenha muitas dificuldades a nível da linguagem” – E2</p> <p>(Alterações na prática pedagógica da educadora) “faz-se um pouco mais acerca de histórias, lengalengas, trava-línguas” – E2</p> <p>(Alterações na prática pedagógica da educadora) “pois tento fazer mais trabalhos que puxem pela criatividade e que desenvolvam a escrita.” – E2</p> <p>(Alterações na prática pedagógica da educadora) “Se tiverem mais dificuldade ou não se interessem tanto pela expressão plástica, tentar tornar mais aliciante e proporcionar atividades que eles se</p>

		<p>envolvam e que sejam interessantes para eles.” – E2 (Alterações na prática pedagógica da educadora) “Sim...sim... claro.” – E3 (Alterações na prática pedagógica da educadora) “Se eu vejo que a criança está com dificuldade em ouvir uma história, que por exemplo não fica sossegada, se é uma criança, eu vou ter de resolver ali, se for a maior parte do grupo, eu vou ver como é que então eu tenho de contar a história, porque alguma coisa não está bem.” – E3</p>
	<p>Instrumentos de Avaliação</p>	<p>(Instrumentos de avaliação) “São registos que ficam”, pois, nós apenas através da observação não conseguimos reter tudo.” – E1 “Os registos servem para isso, para ficar ali registado as coisas que nós queremos retirar dali.” – E1 (registos) “Se eu quiser ver se a criança pinta dentro do contorno eu estou a observar, eu estou a ver, mas eles são 20, e se eu não tiver um auxiliar, um registo, uma grelha qualquer onde marque, às tantas eu já não sei, quem é que já consegue ou ainda não consegue.” – E1 (registos) “É um bom auxiliar.” – E1 (Instrumentos de avaliação utilizados) “Utilizo essas grelhas de observação e fica registado aquilo que eu quero saber.” – E1 (Instrumentos de avaliação) “Por exemplo, se eu quero saber se eles sabem o nome, por exemplo estamos a conversar e eu digo às crianças: agora vamos lá dizer o nosso nome completo, aí eu registo numa grelha os que sabem e os que não sabem. Um dia mais tarde posso voltar a essa questão para ver se eles já sabem.” – E1 (Instrumentos de avaliação utilizados) “Utilizo também o registo fotográfico e os vídeos. Por exemplo, fiz um vídeo de uma dança bastante simples, mas que tinha uma coreografia e há pouco tempo estive a ver esse filme e vi que o G. com dificuldades, mas lá ia fazendo e vi que o nosso M. nessas atividades tem ainda muita dificuldade na coordenação de movimentos, nos batimentos dos ritmos. E no vídeo via-se perfeitamente essas</p>

		<p>dificuldades, enquanto as fotografias não captam isso, por exemplo.” – E1</p> <p>(Instrumentos de avaliação) “Permite-nos que verifiquemos a evolução e dificuldades das crianças.” – E2</p> <p>(Instrumentos de avaliação utilizados) “Folhas onde vou registando se eles conseguem já recortar, se têm a noção de número, se fazem a associação de número e quantidade e em termos de linguagem.” – E2</p> <p>(Instrumentos de avaliação) “Eles por si só não valem. Pelo menos do meu ponto de vista” – E3</p> <p>“um instrumento não vale se eu só observar e não registei e se por exemplo, não for conversar em determinadas situações de conflito com uma criança e tentar perceber, não me adianta, portanto eu acho que eles se cruzam”</p> <p>(Instrumentos de avaliação) “e o educador vai experimentando e vai colhendo informação” – E3</p> <p>(Instrumentos de avaliação) “e, portanto, as OCEPE são mais uma referência com tudo aquilo que preconizam e portanto acho que não há uma coisa que seja taxativa.” – E3</p> <p>(Instrumentos de avaliação) “Portanto, há um conjunto de situações que levam à avaliação.” – E3</p> <p>(Instrumentos de avaliação utilizados) “As planificações são feitas em conjunto, a avaliação do final do dia” – E3</p> <p>(Instrumentos de avaliação utilizados) “e também registar na minha agenda, consoante o projeto educativo”</p> <p>(projeto educativo) “o projeto que podemos estar a desenvolver numa determinada altura naquele jardim de infância, nomear uma série de atividades que vão trazer conhecimentos e experiências às crianças, então isso é um tipo de registo” – E3</p> <p>(registo) “e também o poderem cruzar essas experiências com as outras salas do jardim de infância, é muito enriquecedor, e também com os outros níveis de ensino, é também uma parte de registo, promover essa interligação.” – E3</p>
--	--	--

	<p>Importância do Portefólio</p>	<p>(Portefólio) “Considero muito importante sim.” – E1 (Portefólio) “É um registo também da evolução da criança. Fica registado no papel um conjunto de trabalhos.” – E1 (Portefólio) “Sim, considero importante.” – E2 (Portefólio) “Porque também eles próprios conseguem ver a evolução que fizeram, e isso é bem visível a nível gráfico nos desenhos deles.” – E2 (Revisitar o Portefólio) “Eles próprios notam a diferença das suas melhorias, desde o início do ano letivo, e quando chegam ao final do ano.” – E2 “Não faço propriamente um portefólio no seu verdadeiro sentido, mas tenho um dossier organizado, onde constam os seus trabalhos de forma organizada.” – E2 (Portefólio) “Sim” – E3 (Portefólio) “mas devo dizer que é difícil” – E3 “porque há sempre aquela coisa o que é que é um dossier, o que é que é um portefólio” – E3 (Portefólio) “mas muitas vezes é difícil porque falta-nos tempo.” – E3 “Porque se vamos olhar só para a parte do portefólio, é complicado.” – E3 “E depois há vários portefólios” – E3 (Importância do Portefólio) “são os registos das crianças de uma forma organizada, tem de fazer sentido para elas, é aprendizagem, é uma avaliação. Se considerarmos isso, sim,” – E3 “mas às vezes é muito difícil fazer conforme nos é dito que é o ideal e a forma de fazer um portefólio.” – E3 (Importância do Portefólio) “É importante sim, porque é como nós quando fazemos alguma coisa escrita, é importante ir rever.” – E3 (Importância do Portefólio) “Vai trazer aprendizagem” – E3 (Importância do Portefólio) “vai trazer conhecimento.” – E3 (Importância do Portefólio) “A criança vai perceber o que fez e o que podia fazer, e aquilo que gosta de fazer e isso é conhecimento” – E3</p>
--	----------------------------------	---

		(Importância do Portefólio) “são aprendizagens que vai levar a outro tipo também de outras aprendizagens, vai prepará-la para outro tipo de aprendizagens na altura certa e na escolaridade certa.” – E3
	Autoavaliação da Educadora	<p>“Imagine, se o grupo de crianças não conseguiu atingir aqueles objetivos é porque também o meu trabalho não foi bem feito. É uma forma de nos autoavaliarmos. No fundo, é fazer também uma autoavaliação.” – E1</p> <p>“Autoavaliar o seu próprio trabalho para haver aprendizagem da sua parte e das crianças.” – E3</p> <p>“Ter a capacidade de autoavaliar o meu trabalho que considero necessária para haver aprendizagem, quer minha, quer das crianças, pois está tudo implícito na minha opinião.” – E3</p> <p>“Isso para mim é essencial, ou seja, eu autoavaliar-me” – E3</p>
	Autoavaliação da criança	<p>“E também essa capacidade de fazer essa avaliação com as crianças. Proporcionar a autoavaliação das crianças, que poderá ser ou não de uma forma formativa” – E3</p> <p>“mas levá-las a avaliar as suas atitudes, os seus comportamentos, as suas aprendizagens, e proporcionar às crianças essa autoavaliação” – E3</p>
	Comunicação aos Pais/Encarregados de Educação sobre a Avaliação da Criança	<p>(Meio de comunicação das avaliações aos Encarregados de Educação) “Faço de forma formal, através do registo de avaliação” – E1</p> <p>(Meio de comunicação das avaliações aos Encarregados de Educação) “e de forma informal, sempre que haja necessidade,</p> <p>(Meio de comunicação das avaliações aos Encarregados de Educação) “através de conversas particulares ou em reunião com alguns encarregados de educação que eu solicito a eles, ou que eu acho necessário marcar essa reunião.” – E1</p> <p>(Meio de comunicação das avaliações aos Encarregados de Educação) “Os registos de avaliação são documentos que antes do Covid entregávamos em papel e agora é entregue via email e os encarregados de</p>

		<p>educação assinam essa avaliação. A última avaliação que nós fazemos das crianças que vão para o 1.º ano, nós passamos essa avaliação para os professores deles.” – E1 (Meio de comunicação das avaliações aos Encarregados de Educação) “Normalmente é feito um registo escrito que é entregue aos Encarregados de Educação” – E2 (Meio de comunicação das avaliações aos Encarregados de Educação) “e se houver dúvidas, ou quando existe alguma situação que seja mais importante aferir, marcamos reunião com os pais.” – E2 (Meio de comunicação aos Encarregados de Educação) “Pode ser à saída da escola, em conversas na entrega das crianças” – E3 (Meio de comunicação aos Encarregados de Educação) “pode ser por escrita, no modelo que a educadora estabelece para fazer uma avaliação escrita” – E3 (Meio de comunicação aos Encarregados de Educação) “e na avaliação nos finais dos períodos, e quando é necessário em determinadas situações marcamos presencialmente, para poder avaliar a evolução da criança na sala de jardim de infância.” – E3</p>
	<p>Importância do Feedback dos Pais/Encarregados de Educação para a Melhoria das Aprendizagens</p>	<p>(Feedback dos pais) “Eu acho muito importante, embora nem sempre os pais o deem.” – E1 “Há pais que leem aquela informação sobre a avaliação da sua criança e depois até me dão algum feedback.” – E1 (Feedback dos pais) “O facto de eu referir determinadas observações na avaliação, ajuda a influenciar os pais, e estes conversam com os seus educandos, ajudando-os a despertarem para poderem investir mais, pois os pais ao estarem atentos às informações das avaliações, ajuda a incentivar os seus educandos, a melhorar determinadas dificuldades.” – E1 “Geralmente quando existe algum feedback, é sempre para haver alguma evolução.” – E1 (Feedback dos pais) “É importante” – E2 (Feedback dos pais) “porque os pais sabem se em determinadas áreas, os seus educandos têm mais dificuldades ou não</p>

		<p>por exemplo, ao nível do recorte, preenchimento do espaço, às vezes são mesmo os próprios pais que ajudam, que puxam por eles em casa.” – E2</p> <p>(Feedback dos pais) “Idealmente devia-se dar sempre bastante importância, salvaguardando a postura da educadora, e com todas as coisas que a educadora menos faz, no nosso dia a dia enquanto educadores, e que podia sempre fazer melhor” – E3</p> <p>“mas também tendo atenção, não menosprezando todo o trabalho que fazemos, e os erros que cometemos, porque também cometo erros e também são aprendizagens e tenho de pensar neles para poder melhorar, e aí o feedback dos pais é importante nós aceitarmos – E3</p> <p>(Feedback dos pais) e sabermos também que é um ponto de vista, que por vezes não vai ao encontro daquilo que nós observamos, e vemos, mas que temos de perceber que é a posição do pai e outra é a minha posição.” – E3</p> <p>(Feedback dos pais) “É uma mais-valia para nos poder ajudar, a podermos ser auxílio para a criança em determinada atividade, em determinada postura” – E3</p> <p>“realmente é importante o feedback, porque os pais são os nossos parceiros.” – E3</p>
<p>K) Instrumentos de Regulação da Sala</p>	<p>Relevância</p>	<p>(Instrumentos de Regulação da Sala) “É uma rotina também, uma forma de ficar o registo das suas presenças” – E1</p> <p>(Instrumentos de Regulação da Sala) “o mapa do tempo” – E1</p> <p>(Instrumentos de Regulação da Sala) “quem é o chefe da sala” – E1</p> <p>(Instrumentos de Regulação da Sala) “os responsáveis pelas tarefas atribuídas.” – E1</p> <p>(Instrumentos de Regulação da Sala) “Eu acho que considero muito importante haver esse registo.” – E1</p> <p>(registo) “Das presenças podemos fazer contagens e trabalhar a matemática aí, os mapas daquelas tabelas tem muito a ver com a matemática.” – E1</p> <p>(registo) “O registo do tempo também, podemos ver quantos dias da semana esteve sol ou a chover.” – E1</p>

		<p>(registro) “As tarefas é uma forma de os responsabilizar e de ficar lá marcado.” – E1</p> <p>(registro) “O das áreas é muito importante, pois ao ficar registado conseguimos ver quantas vezes na semana escolheram a mesma área. Percebe-se qual a inclinação de cada criança para a preferência das suas áreas. As áreas mais escolhidas são a área da casa e das construções.” – E1</p> <p>“Os instrumentos de regulação da sala é uma maneira de se aperceberem das letras” – E1</p> <p>(Os instrumentos de regulação da sala) são um estímulo para aprenderem os dias da semana, o nome dos colegas. Por exemplo, na área da escrita, eles além de reconhecerem o seu nome, reconheciam o nome dos colegas.” – E1</p> <p>“São importantes esses instrumentos para as crianças começarem a ter consciência da sequência dos dias da semana, fazerem contagens, quem falta, explorar muito a noção de número, ao fazerem diariamente a contagem dos meninos presentes e dos que faltam, a contagem do tempo.” – E2</p> <p>(Os instrumentos de regulação da sala) “É importante porque eles acabam por criar rotinas, e também têm outra consciência. Por exemplo, no caso das tarefas, acaba por ser uma responsabilidade que lhes é atribuída.” – E2</p> <p>(Os instrumentos de regulação da sala) “São muito importantes, porque fazem parte da rotina, do dia a dia, da organização.” – E3</p> <p>(Os instrumentos de regulação da sala) “Por exemplo, o mapa de presenças, assim como o das tarefas, não é só porque fica bonito na sala. É para serem usados porque são instrumentos de avaliação” – E3</p> <p>(Os instrumentos de regulação da sala) “pois englobam muita coisa, como a noção matemática, da criança procurar o dia certo, é um gráfico, é uma tabela de duas entradas, que ajuda a perceber e a conhecer por uma imagem a rotina e o que se faz na sala.” – E3</p> <p>“Estes instrumentos são extremamente reguladores” não é para embelezar nada, são instrumentos de trabalho importantes a toda a rotina da sala” – E3</p>
--	--	--

		(instrumentos de trabalho) “a toda a aprendizagem” – E3 (instrumentos de trabalho) “e toda a convivência em democracia” – E3 (instrumentos de trabalho) “porque realmente eles têm de ver escrito, porque a escrita e a matemática estão em todo o lado.” – E3
--	--	--

Apêndice D) – Inquérito por questionário aos Encarregados de Educação

Perguntas Respostas 41 Definições Total de pontos: 0

Secção 1 de 2

Questionário aos Encarregados de Educação "A Avaliação das Aprendizagens na Educação Pré-escolar"

Exmos. Pais e Encarregados de Educação,

O presente questionário encontra-se integrado no contexto da minha Prática Profissional Supervisionada, no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, sob a orientação da Professora Doutora Ana Rita Faria. Encontro-me a realizar o Relatório Final de Prática que implicará o desenvolvimento de um estudo sobre "A Avaliação das Aprendizagens na Educação Pré-escolar", pelo que solicito a vossa colaboração para o preenchimento deste questionário

Informo que o questionário é anónimo e o seu preenchimento não demora mais que 10 minutos. Agradeço a máxima sinceridade na resposta às questões.

Grata pela sua colaboração!

1. Caracterização pessoal

Assinale a resposta correta referente às informações pessoais.

1.1 Idade: *

Menos de 25 anos

25 a 35 anos

36 a 45 anos

46 a 55 anos

Mais de 56 anos

1.2 Género: *

Feminino

Masculino

1.3 Nacionalidade: *

- Angolana
- Brasileira
- Espanhola
- Francesa
- Italiana
- Portuguesa
- Ucraniana
- Outra

Qual?

Texto de resposta curta

1.4 Habilitações académicas: *

- Ensino Básico (até ao 9º ano de escolaridade)
- Ensino Secundário
- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Outro

1.5. Situação profissional: *

- Empregado(a)
- Desempregado(a)

1.6. Grau de parentesco com o(a) seu(sua) educando(a): *

- Pai
- Mãe
- Outro

Qual?

Texto de resposta curta

1.7. É pai ou mãe de outras crianças? *

- Não
- Sim

Quantas?

Texto de resposta curta

1.8. O(a) seu(sua) educando(a) tem irmãos a frequentar esta instituição? *

- Não
- Sim

Quantos?

Texto de resposta curta

1.9. Os seus educandos(as) frequentam todos a escola pública? *

- Não
- Sim

1.10. Tem algum(a) educando(a) que frequente o ensino privado? *

Não

Sim

Quantos?

Texto de resposta curta

Após a secção 1 Continuar para a secção seguinte

Secção 2 de 2

Responda ao seguinte questionário



2. Para proceder ao preenchimento, assinalar a sua posição face às afirmações apresentadas devendo ter em consideração a seguinte escala:

1 Discordo Completamente; 2 Discordo; 3 Não Concordo Nem Discordo; 4 Concordo; 5 Concordo Completamente

1. Considero importante para o desenvolvimento e aprendizagens do meu/minha educando/a * frequentar um Jardim de Infância.

1

2

3

4

5

2. O meu/minha educando/a revela gosto em frequentar o Jardim de Infância. *

1

2

3

4

5

3. A educadora dá reforço positivo ao meu/minha educando/a que se reflete na aquisição de * novas aprendizagens.

1

2

3

4

5

4. Habitualmente a educadora questiona-me sobre algumas dificuldades do meu/minha educando/a. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Participo nas atividades da sala a pedido da educadora. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Participo em trabalhos de casa a pedido da educadora. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Participo em trabalhos de casa sem ser a pedido da educadora. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. O planeamento diário/ semanal/ trimestral é apresentado e discutido pela educadora com os encarregados de educação. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Participo no planeamento das atividades da sala com a educadora e com as crianças. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Conheço o trabalho pedagógico desenvolvido na sala do/a meu/minha educando/a. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Considero essencial a participação das famílias nas atividades do Jardim de Infância para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. A educadora revela cuidado nas apreciações e considerações que faz sobre as aprendizagens e evolução do meu/minha educando/a. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. A educadora partilha frequentemente informações sobre a evolução do meu/minha educando/a. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. A educadora partilha periodicamente um relatório de avaliação sobre o desenvolvimento/dificuldades do meu/minha educando/a. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. A educadora partilha periodicamente grelhas de avaliação sobre o desenvolvimento/dificuldades do meu/minha educando/a. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. A educadora debate comigo os registos efetuados da evolução do meu/minha educando/a. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Sou chamado(a) pela educadora para definir algumas estratégias que possam ter implicação no desenvolvimento do meu/minha educando/a. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Manifesto a minha opinião após receber a avaliação do meu/minha educando/a quando tenho dúvidas ou não concordo. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Considero fundamental para o processo de avaliação a partilha de informações com os encarregados de educação. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Conheço perfeitamente o estado evolutivo do meu educando. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

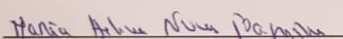
Apêndice E) – Termo de consentimento para recolha de dados

Termo de consentimento para recolha de dados

Exma. Sra. Coordenadora da Escola Básica de Aldeia de Paio Pires,
Eu, **Maria Helena Nunes Joaquim**, estudante do último ano do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação Jean Piaget, sob a orientação da Professora Doutora Ana Rita Faria, encontro-me a estagiar no Ensino Pré-Escolar, na Sala da Alegria, com a Educadora Joana Pereira.

Neste âmbito, venho solicitar a vossa autorização para, através das Educadoras das Salas da Alegria, da Aldeia e Arco-íris, fazerem chegar aos Encarregados de Educação das crianças um questionário de forma a conseguir cumprir com o projeto de investigação que integrará o meu Relatório Final de Prática sobre "A Avaliação das Aprendizagens na Educação Pré-escolar".

Solicito ainda permissão para entrevistar as três educadoras sobre a mesma temática, **garantindo a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos**, pois estes serão apenas utilizados para fins académicos.



Maria Helena Nunes Joaquim

Maria Helena Nunes Joaquim

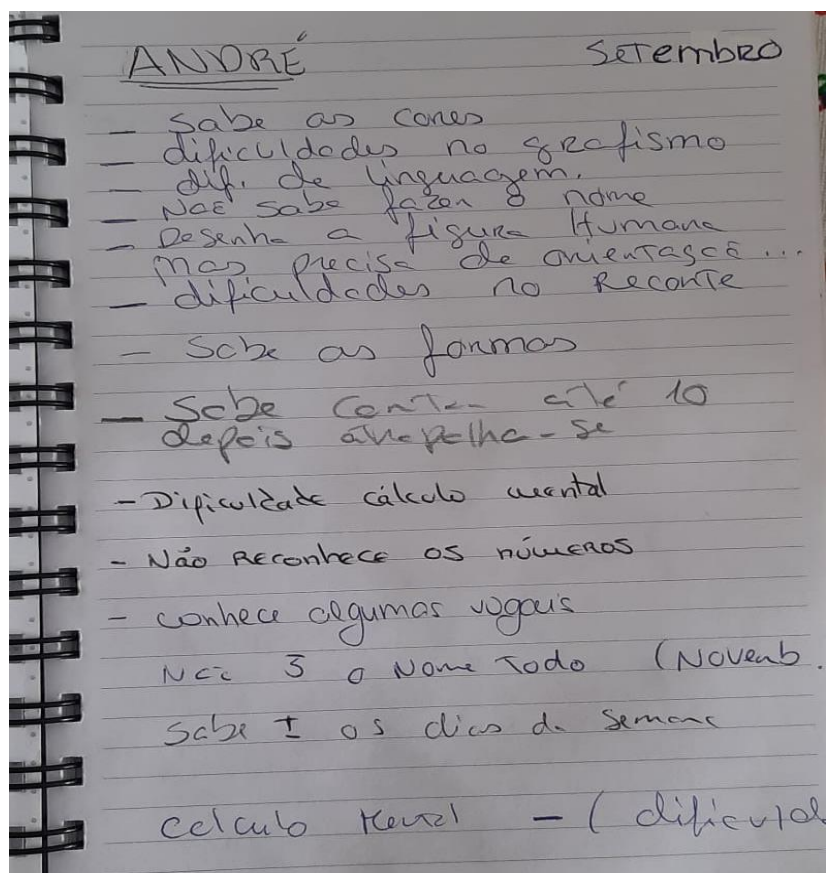
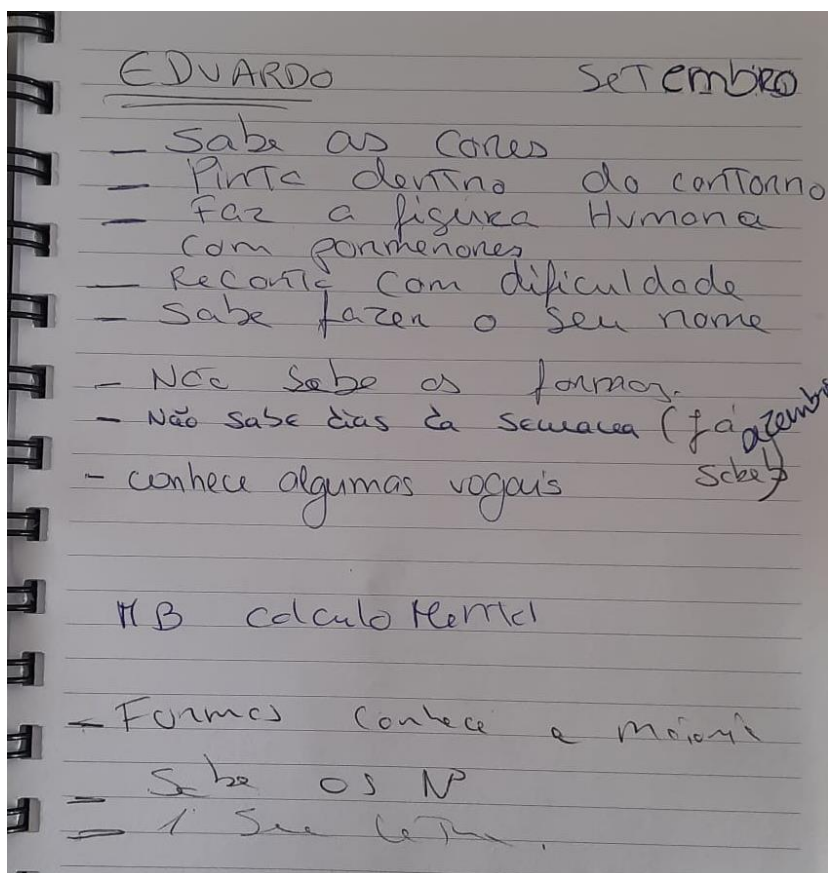
A Coordenadora da Escola de Aldeia de Paio Pires



Almada, 30 de junho de 2022

ANEXOS

Anexo A) – Registos das Educadoras.



ALEXANDRE













setembro

- Muito inquieto
- Desafiador
- Muitas chamadas de atenção ao adulto...
- Sabe as cores
- dificuldades no recorte
- sabe fazer o nome (sem copiar)
- Não pinta muito bem dentro das cantonadas.
- Figura humana com alguns detalhes
- conhece os N° e as letras
- sabe os dias da semana

M.B. Colaboro mental

NOMEAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DE CORES

1º Aval. 1/1/1 2º Aval. 1/1/1 3º Aval. 1/1/1

Nomes	Cores												
													
ANOMÉ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Beatriz	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Diego	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Daniel	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
EVA	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Filipe	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Gustavo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
INÉS V.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
INÉS B.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Joana	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Letícia	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Leandro	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Lia	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Martim T.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Martim B.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Margarida F.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Margarida A.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Márcia	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Martilde	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Mariana	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Rafael	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

e das quantidades. Mas ela não se preocupa, ela insiste e muda e vê e está contentada. Ela ainda é muito rainha. faz bem com ajuda.

matemática.

senta ~~até~~ xperencial/ no interesse n'caigo

identifica os números até 9.
S algais

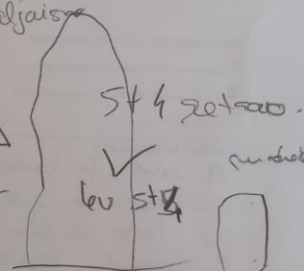
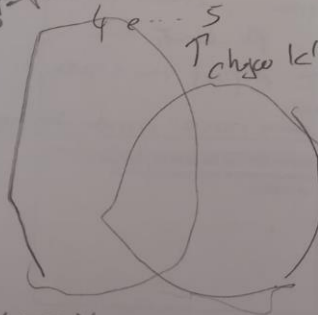
identifica as figuras 4-5 = 22

de dificuldade de pessoas a representacao grafica

1 + 2 = 3

5 + 4 = 9

leva 5 + 4



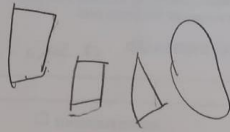
letras X

identifica 2 de 3 nomes q'cs silaba y k

pa fixa a afinidade de parecerem q'cs silaba y k

NOMES	Identifica as cores	desenha a figura humana	Identifica as figuras geométricas	Identifica os números até 5	Conta até mais de 10	Associa número à quantidade	Recorta com facilidade	Articula as palavras corretamente	Identifica direita e esquerda
TERESA									
JOAO									
ANA									
Bruno									
Sara									

matemático.



$1+1 =$ alguma
deu ali.

$3+1 = 5$ tentas.

$4+2 = 6$

escrita suponte. } são com ajuda
psicabica } dos dedos/
cartas

N reconhece peso nem nome das coisas

Sabe algumas letras

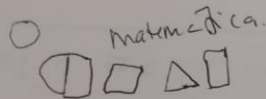
Combinações faz um jardim.
A cara das sementes e a semente verde.
Faz a neve branca e pata, e pata
faz o arco iris.

escrita

letras w

escrita
psicabica.

matemático 1/4



os pauzinhos são pra mãe?
pra conta mais difíceis diz = matemático.

contam

Este não há de arruma, digo q não é pra
eles, pra fazerem logo menção de armenia.

três + três = e pra aí fora.

Uma brincadeira muito organizada.

REGISTO DE OBSERVAÇÃO *Mª Inês*

TEMPO DA ROTINA DIÁRIA: _____
 DATA DA OBSERVAÇÃO: _____
 REGISTO PLANEADO REGISTO EMERGENTE

Contexto da observação

Atividade iniciada pela criança Atividade realizada de forma independente
 Atividade conhecida da criança Atividade realizada com apoio de outra criança
 Atividade nova para a criança Atividade individual
 Atividade realizada com outra (s) criança (s)

Tempo aproximado de duração da atividade:
 (1 a 5 minutos) Atividade de grande grupo
 (5 a 15 minutos) Atividade de pequeno grupo
 (mais de 15 minutos)

Descrição da observação

A Matilde convidou a Mª Inês p jogar ao tic-tac-toe.
 A Mª Inês conta os pontos dela e a Matilde conta os dela fez a cartela 8. A Inês fez tabo 5. a Matilde, não fez mais. A Inês contou abater o país 6. Vem fazer cartelas diz a Matilde. Contas) pergunte a Inês. Fazem contas com os dedos.

ÁREAS DE CONTEÚDO (este registo demonstra experiências de aprendizagem nas seguintes áreas curriculares): <i>substância da m atividade</i>	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (este registo demonstra as seguintes experiências de aprendizagem):
--	---

REGISTO DE OBSERVAÇÃO *de Sofia*

TEMPO DA ROTINA DIÁRIA: _____
 DATA DA OBSERVAÇÃO: _____
 REGISTO PLANEADO REGISTO EMERGENTE

Contexto da observação

Atividade iniciada pela criança Atividade realizada de forma independente
 Atividade conhecida da criança Atividade realizada com apoio de outra criança
 Atividade nova para a criança Atividade individual
 Atividade realizada com outra (s) criança (s)

Tempo aproximado de duração da atividade:
 (1 a 5 minutos) Atividade de grande grupo
 (5 a 15 minutos) Atividade de pequeno grupo
 (mais de 15 minutos)

Descrição da observação

A Sofia escolheu pintura, por acharmos que o nome na folha, mas surgiu uma dificuldade eu tinha dito ao João Pedro p ele fazer uma pintura p q outra tinha de para agarrar. e a Sofia e a Laura puseram as folhas e eu disse p descolar com o João Pedro (foi difícil, seguri ao J.P p fazer plastico entretanto). A Sofia, está a pintar a Laura no cavalete, e foi falar o ver a Laura fazer. Perguntei est a fazer desenhos iguais

ÁREAS DE CONTEÚDO (este registo demonstra experiências de aprendizagem nas seguintes áreas curriculares):	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (este registo demonstra as seguintes experiências de aprendizagem):
--	---

Anexo B) - Declaração de Autorização de Depósito no Repositório Comum



ANEXO I

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPÓSITO NO REPOSITÓRIO COMUM Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto

Considerando que a legislação em vigor referente ao depósito legal de dissertações e teses - artigo 50.º, do Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, obriga ao depósito de uma cópia digital das teses e outros trabalhos de doutoramento e das dissertações de mestrado num repositório integrante da rede RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, o(a)

Helena Helena Nunes Joaquim

Portador do Cartão de Cidadão n.º 09848762

Autor do Trabalho de Projeto / Relatório Final / Dissertação de Mestrado

Intitulado/a: A Avaliação das Aprendizagens na Educação Pré-Escolar

Concluído/a em 04/04/2023

Declara, sob compromisso de honra, que:

1. O Trabalho de Projeto / Relatório final / Dissertação entregue e que conduziu à atribuição do grau é um trabalho original e detenho todos os direitos de autor;
2. Concedo ao Instituto Piaget, entidade instituidora da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, uma licença não-exclusiva para a/o arquivar e tornar acessível em formato digital no Repositório Comum, ou em qualquer outro repositório que a Instituição venha a utilizar, com o seguinte estatuto:

Acesso aberto

Acesso restrito

Acesso fechado

Acesso Embargado¹ até ___/___/___

Email: helena.joaquim1977@gmail.com Contacto tlf: 967215227

Data: 04/04/2023

Assinatura: Helena Helena Nunes Joaquim

¹Após a data indicada, o documento fica disponível em Acesso Aberto.

Anexo C) - Licença de Distribuição Não Exclusiva – Repositório Comum



ANEXO II

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA – REPOSITÓRIO COMUM

Ao depositar no Repositório Comum, os autores devem concordar com a seguinte licença de utilização:

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

Ao depositar um documento no Repositório Comum, o/a Sr./Sra.:

Maria Helena Nêuma Joaquim

- a) Concede à FCCN o direito não-exclusivo de reproduzir, converter (como definido em baixo), disponibilizar, comunicar e/ou distribuir o documento entregue (incluindo o resumo/abstract) em formato digital, no quadro e para os fins e objetivos do projeto RCAAP.
- b) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder à FCCN os direitos referidos na alínea anterior ou que obteve do respetivo titular as necessárias permissões para essa concessão.
- c) Declara que a concessão à FCCN dos direitos referidos na alínea a), não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade e que o conteúdo do documento disponibilizado não viola direitos de terceiros.
- d) Declara acautelar que os documentos por si disponibilizados não contêm informações sigilosas ou confidenciais relativas à sua atividade educativa ou profissional, nomeadamente em termos de marcas, patentes ou segredos industriais ainda não registados ou atribuídos pelas entidades competentes.
- e) Declara que os documentos contêm todas as referências bibliográficas, editoriais, e a referência aos respetivos programas financiadores e apoios institucionais (se aplicável).

A FCCN identificará claramente o(s) autor(es) do documento entregue, e não fará qualquer alteração, para além das permitidas por esta licença.

O autor pode solicitar que o seu documento seja retirado do Repositório Comum.

Data: 04/04/2023

Assinatura: Maria Helena Nêuma Joaquim

Instituto Piaget – Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C. R. L.

Av. João Paulo II, Lote 544, 2.º
1950-157 Lisboa

T. 218 316 500
F. 218 595 825

www.piaget.org
info@piaget.pt