

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

A Avaliação da Criança em Creche: As Narrativas de Aprendizagem

Diana Rafaela Simões Monteiro

Coimbra, 2019

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Diana Rafaela Simões Monteiro

A Avaliação da Criança em Creche: As Narrativas de Aprendizagem

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresentado ao Departamento
de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de
Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Ana Maria Sarmento Coelho

Arguente: Professora Doutora Marlene da Rocha Miguéis

Orientadora: Professora Doutora Vera do Vale

Abril, 2019

Agradecimentos

Desejo manifestar o meu agradecimento e gratidão a todas as pessoas que me acompanharam ao longo deste percurso, nomeadamente, aos que me incentivaram, apoiaram e acreditaram em mim.

Inicialmente, quero demonstrar o meu agradecimento aos meus pais. À minha mãe que sempre foi a minha força e o meu porto de abrigo e ao meu pai pelas palavras de incentivo quando a esperança faltava.

Ao meu irmão pelo carinho e coragem que me transmitiu, demonstrando ser um exemplo de força e esperança.

À minha afilhada e à minha avó pelos momentos em que tinham o dom de me tranquilizar fazendo-me sorrir, cada uma à sua maneira.

Ao Bruno que sempre me motivou e incentivou a fazer mais e melhor, estando sempre do meu lado com a sua paciência, atenção e amor.

À restante família, tios, primos, padrinho e madrinha pelo carinho e apoio dado.

Às minhas melhores amigas, Inês Amorim e Cátia Simões, que sempre me acompanharam neste percurso, partilhando sorrisos e lágrimas.

Às minhas colegas de curso, à Micas (Ana Micaela Spínola), à Cris (Cristiana Lopes), à Ni (Ana Alegre Marques) e à Joana Sousa que sempre me apoiaram e me motivaram e hoje se tornaram das minhas melhores amigas.

À professora Vera do Vale, minha orientadora, pela disponibilidade, acompanhamento, atenção, apoio e força no decorrer deste percurso.

À educadora cooperante e ao grupo de crianças com quem vivenciei experiências inesquecíveis.

A todos os professores pelos ensinamentos transmitidos.

A todas estas pessoas o meu muito obrigada!

A Avaliação da Criança em Creche: As Narrativas de Aprendizagem

Resumo

Quando se aborda o processo de avaliação, a tónica assenta, na maioria das vezes, nas aprendizagens alcançadas pela criança. Contudo, a aprendizagem em si, não é o mais importante no processo de avaliação, sendo por isso, necessário, repensar este processo. Para combater a ideia de que avaliar é um conjunto de *check-lists* ou ideias pré-definidas, surgiu a necessidade de aprofundar conhecimentos nesta área, o que originou o presente trabalho. O estudo apresentado foi realizado ao longo da prática educativa em contexto de estágio de creche, durante o percurso em Mestrado de Educação Pré-Escolar. Este teve como objetivo, demonstrar uma forma de se efetivar a avaliação em creche, recorrendo a um instrumento de avaliação dinâmico, que permite a partilha de informação de todos os intervenientes que constam no processo de avaliação (crianças, educadora, pais). Com o intuito de encontrar respostas de acordo com o objetivo proposto, a educadora cooperante foi auscultada acerca das suas conceções relativamente à sua prática avaliativa e também sobre o instrumento de avaliação utilizado no estudo, as Narrativas de aprendizagem. Foram elaboradas oito narrativas de aprendizagem com base na observação das crianças feita pela educadora estagiária. A utilização das narrativas de aprendizagem permite que o educador estabeleça vínculos com as crianças e com as famílias, levando à consciencialização do processo de aprendizagem por parte de ambas, à consideração da opinião das famílias neste processo e à motivação das crianças num novo desafio. Assim, foi possível concluir que, através deste instrumento, a avaliação é um processo fulcral para o bem-estar da criança, uma vez que facilita a reflexão das práticas usadas pela educadora e, se necessário, que a mesma reajuste ou adote novas práticas.

Palavras-chave: Avaliação, Narrativas de Aprendizagem, Creche

The Child Assessment in the Nursery: The Learning Stories

Abstract

When referring to the process of child assessment in the nursery, the emphasis is often on the child's learning. However, learning is not the most important in the assessment process, so it is necessary to rethink this process. To combat the idea that assessment is more than a set of checklists or pre-defined ideas, the need to develop knowledge in this area arose, which originated the present work, that was performed along the educational practice in the context of nursery stage during the Master in Pre-School Education. The purpose of this study was to demonstrate a way of performing assessment in nursery using a dynamic assessment tool, which allows the sharing of information from all the actors included in the assessment process (children, educator, and parents). In order to find answers according to the proposed objective, the cooperating educator was consulted about her conceptions regarding her practice and about the assessment tool learning stories. Eight learning stories were elaborated based on the observation of children by the trainee educator. The use of learning stories allows the educator to establish links with the children and with the parents, which leads to the awareness of the learning process on the part of both, to the consideration of the parents' opinion in this process and to the motivation of the children in a new challenge. Through this instrument it is possible to conclude that assessment is a key process for the children's well-being, since it facilitates the reflection of the practices used by the educator and, if necessary, the readjustment or adoption of new practices.

Keywords: Assessment, Learning Stories, Nursery

Índice

INTRODUÇÃO	1
PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
Capítulo I – Avaliação na Educação de Infância	9
1. Evolução da Avaliação.....	11
2. Finalidades e Princípios da Avaliação	13
3. Intervenientes na Avaliação e Planificação.....	13
Capítulo II – A Creche em Portugal.....	17
1. Como surgiu a Creche e o que é?.....	19
2. O Currículo em Creche	19
3. O Educador em Creche	22
4. Avaliar em Creche.....	24
5. Instrumentos de Avaliação em Creche.....	26
5.1. Modelo de Avaliação da Qualidade.....	27
5.2. Manual de Processos-Chave	27
5.3. CRECHEndo.....	28
5.4. Learning Stories	29
Capítulo III – As Narrativas de Aprendizagem.....	31
1. Como surgiram as Narrativas de Aprendizagem?.....	33
2. As Narrativas de Aprendizagem	33
2.1. O que documentar nas Narrativas de Aprendizagem.....	33
2.2. Criar uma Narrativa de Aprendizagem.....	35
2.3. Benefícios para as Crianças	35
2.4. Benefícios para o Educador	36
2.5. Benefícios para o Educador e a Família	36
SEGUNDA PARTE – AS NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM: EXEMPLO DE UMA PRÁTICA DE AVALIAÇÃO	39
Capítulo IV- Emergência do Estudo	41
1. Questões de partida e objetivos do estudo	43
2. Caracterização da Instituição de Estágio.....	43
3. Caracterização do Grupo de crianças	44

4. Procedimentos para a recolha de dados.....	45
Capítulo V- Apresentação e Análise dos Dados	49
1. Conceções da Educadora sobre as suas práticas de avaliação	51
2. Análise das Narrativas de Aprendizagem	52
2.1. “A persistência da S*”	53
2.2. “A gestão de conflitos entre o T* e a L*” (1)	54
2.3. “A gestão de conflitos entre o T* e a L*” (2)	55
2.4. “A conquista da D*”	56
2.5. “A descoberta da C*”	57
2.6. “A figura humana da M*”	58
2.7. “A figura humana da D*”	59
2.8. “A partilha da C* e do T*”	60
3. Conceções da educadora cooperante sobre as narrativas de aprendizagem....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
APÊNDICES	77
Apêndice I – Entrevista à educadora cooperante acerca das suas práticas de avaliação	79
Apêndice II – Informação aos pais/ encarregados de educação	83
Apêndice III – Narrativa de Aprendizagem “A persistência da S*”	84
Apêndice IV – Narrativa de Aprendizagem “A gestão de conflitos entre o T* e a L* (1)”	85
Apêndice V – Narrativa de Aprendizagem “A gestão de conflitos entre o T* e a L* (2)”	86
Apêndice VI – Narrativa de Aprendizagem “A conquista da D*”	87
Apêndice VII – Narrativa de Aprendizagem “A descoberta da C*”	88
Apêndice VIII – Narrativa de Aprendizagem “A figura humana da M*”	89
Apêndice IX – Narrativa de Aprendizagem “A figura humana da D*”	90
Apêndice X – Narrativa de Aprendizagem “A partilha da C* e do T*”	91
Apêndice XI – Entrevista à educadora cooperante sobre as narrativas de aprendizagem.....	92

Índice de Quadros

Quadro 1 – Disposições Chave para a Aprendizagem	34
Quadro 2 – Análise da Narrativa de Aprendizagem "A persistência da S*"	53
Quadro 3 – Análise da Narrativa de Aprendizagem "A gestão de conflitos entre o T* e a L*" (1)	54
Quadro 4 – Análise da Narrativa de Aprendizagem "A gestão de conflitos entre o T* e a L*" (2)	55
Quadro 5 – Análise da Narrativa de Aprendizagem "A conquista da D*"	56
Quadro 6 – Análise da Narrativa de Aprendizagem "A descoberta da C*"	57
Quadro 7 – Análise da Narrativa de Aprendizagem "A figura humana da M*"	58
Quadro 8 – Análise da Narrativa de Aprendizagem "A figura humana da D*"	59
Quadro 9 – Análise da Narrativa de Aprendizagem "A partilha da C* e do T*"	60
Quadro 10 – Disposições-Chave para as Aprendizagens encontradas.....	62

Siglas e Abreviaturas

CNE – Conselho Nacional de Educação

DGE – Direção Geral da Educação

DL – Decreto-Lei

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

JI - Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEI – Programa Educativo Individual

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

SG – Scottish Government

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da sociedade depende, entre outras questões, da educação. Este ato surge como um direito de qualquer um, em qualquer etapa da vida. Cada criança, jovem ou adulto pode usufruir das oportunidades educativas direcionadas à satisfação das suas necessidades básicas de aprendizagem, embora ainda não aconteça em todos os cantos do mundo. A leitura e a escrita, bem como os valores, habilidades e competências, constituem ferramentas fulcrais para o desenvolvimento pessoal e melhorias na qualidade de vida. A educação básica constitui a base para uma aprendizagem e desenvolvimento humano contínuos (UNESCO, 1990).

Segundo a UNESCO (1990), a aprendizagem tem início no momento do nascimento e requer, para além de cuidados básicos, uma educação na primeira infância (faixa dos 0 aos 6 anos) por parte das famílias e comunidades, que se torna essencial para o desenvolvimento da criança. Em Portugal, na faixa etária dos 0 aos 3 anos, o principal meio de promoção da educação de infância é a creche, tutelada pelo Ministério da Segurança Social. Esta valência procura proporcionar o bem-estar da criança garantindo segurança afetiva e física e cooperar com as famílias, satisfazendo os cuidados básicos e partilhando responsabilidades (UNESCO, 1990; Portaria n.º262, 2011).

Com o objetivo de proporcionar às crianças uma educação de qualidade, surge a avaliação da criança, como um processo decisivo para o seu bem-estar e a satisfação das suas famílias. Em educação de infância, a avaliação é crucial não só para estes dois intervenientes, mas também e essencialmente, para o educador, uma vez que promove momentos de reflexão acerca da sua forma de avaliação e das suas práticas. Deste modo, o educador tem a possibilidade de regular e aperfeiçoar a sua prática e também a da equipa educativa.

Em contexto de creche, o Ministério da Segurança Social criou Manuais de Gestão de Qualidade para os educadores efetivarem a avaliação, nomeadamente o Modelo de Avaliação da Qualidade e o Manual de Processos-Chave, cuja finalidade é garantir respostas sociais de qualidade (Serrano & Pinto, 2015). Contudo, apesar da diversidade de modelos de avaliação, esta problemática continua a preocupar quem exerce funções ao nível da educação, concretamente nas faixas etárias mais baixas. A

avaliação em creche tende a assumir maioritariamente uma dimensão formativa, com o propósito de facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem (formação) da criança. Porém, neste contexto avaliar não consiste apenas na recolha de informações acerca das aprendizagens, mas também nos valores, habilidades e competências alcançadas pela criança. Neste âmbito, surge a necessidade de refletir que avaliar a aprendizagem é diferente de avaliar para a aprendizagem (Carvalho & Portugal, 2017; UNESCO, 1990).

De entre várias formas que se podem elencar para a elaboração da avaliação da criança iremos dar relevo às Narrativas de Aprendizagem pois surgem como uma prática de avaliação que preza a identidade da criança e a sua aprendizagem. Ao adotar este instrumento de avaliação nas suas práticas, o educador coloca em ação, de forma natural, as competências da criança, sem ter de se preocupar com a aprendizagem normativa, imposta por uma *check-list* (Carr & Lee, 2012).

O presente trabalho, desenvolvido no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), apresenta de forma simples, mas abrangente, este instrumento de avaliação, Narrativas de Aprendizagem (*Learning Stories*). Este apresenta-se de forma fundamentada e sucinta, descrevendo o estudo de pesquisa desenvolvido em contexto de estágio de Creche e as aprendizagens alcançadas pela educadora estagiária ao longo da prática educativa.

Mediante a problemática apresentada, o presente trabalho divide-se em duas partes:

(1) inclui um enquadramento teórico, no qual são abordados os temas “A Avaliação na Educação de Infância” (Capítulo I) que realça a evolução da avaliação, as finalidades e os princípios, e os intervenientes na avaliação da educação em creche, “A Creche em Portugal” (Capítulo II) que engloba subtemas tais como o surgimento da creche, o que é a creche, o currículo, o educador e o processo de avaliação em creche em Portugal, bem como alguns instrumentos de avaliação adotados nesta valência e, por fim, “As Narrativas de Aprendizagem” (Capítulo III) que aborda como surgiram, o que documentam, como se constroem e os seus benefícios para as crianças, o educador e as famílias;

(2) apresentação do estudo realizado, no qual é analisado as Narrativas de Aprendizagem como um exemplo de uma prática de avaliação, sendo apresentados os pontos “Emergência do Estudo” (Capítulo IV) que expõe as questões de partida e os objetivos do estudo, seguindo-se da caracterização da instituição e grupo de estágio e dos procedimentos para a recolha de dados, e “Análise de dados” (Capítulo V) no qual são analisados os resultados obtidos sobre a utilização deste instrumento de avaliação em creche, bem como a análise das entrevistas realizadas. Por fim, são apresentadas as conclusões deste estudo, terminando com a bibliografia que serviu de suporte a todo este processo.

PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – Avaliação na Educação de Infância

1. Evolução da Avaliação

Em meados dos anos 80 do séc. 20, a avaliação transformou-se numa questão chave ao nível da educação. Porém, ao falar-se de avaliação em educação, esta perdia o valor, nomeadamente, na educação de infância, visto que, entre os anos 80 e 90, os educadores consideravam desnecessário este processo (Parente, 2004).

O conceito de avaliação sofreu evolução ao longo dos tempos. Este termo alargou novos horizontes, com o objetivo de tornar a avaliação um processo complexo, holístico, ao dispor da criança, dos seus familiares e do educador, capaz de ter em consideração o contexto de avaliar (Parente, 2004).

Cada vez mais, o conceito de avaliação acentua importância nos mais diversos domínios da vida. Este processo encontra-se em todos os projetos, desde a fase da conceção, passando pela fase de implementação e terminando na fase de apreciação e tomada de decisões (Parente, 2004).

Também na educação de infância, a avaliação é um elemento integrador e regulador da prática educativa do educador, que requer princípios e procedimentos (Circular n.º4, 2011). Logo, avaliar procura recolher informações necessárias para a tomada de decisões relativamente à prática do educador (Silva et al., 2016).

Na educação de infância, a avaliação tem como principal objetivo a recolha de informações acerca da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, normalmente sustentada numa observação cuidadosa. Esta observação constitui a base do processo de planeamento e avaliação (Carvalho & Portugal, 2017).

Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016), avaliar consiste num processo de análise e reflexão, que se baseia em decisões sobre o planeamento, cuja concretização conduz a uma nova avaliação. Assim, a planificação e a avaliação são interdependentes, isto é, a planificação só é significativa se for apoiada numa avaliação sistemática. Por outro lado, a avaliação só é proveitosa se interferir com a planificação.

Na educação de infância, a avaliação não envolve a classificação de aprendizagens da criança nem os juízos de valor sobre a sua forma de ser. Centra-se sim na

documentação do processo, descrevendo a sua aprendizagem e valorizando os seus progressos (Silva et al., 2016).

Na educação pré-escolar, a avaliação assume uma dimensão particularmente formativa, isto é, desenvolve-se através de um processo contínuo e interpretativo que visa reconhecer a criança como protagonista da sua aprendizagem, com a finalidade de tomar consciência das metas alcançadas e das suas dificuldades que aos poucos vai ultrapassando (Circular n.º4, 2011).

Avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças pode assumir diversas formas, isto é, a avaliação pode resultar de uma simples observação ou de uma conversa informal. Logo, é crucial que o educador e a equipa educativa tenham o cuidado de garantir que o que avaliam é realmente válido e confiável (Scottish Government, 2010).

A avaliação formativa implica o desenvolvimento de estratégias adequadas às características específicas de cada criança e do grupo, com o intuito de construir progressivamente aprendizagens. Este modelo de avaliação torna-se um instrumento de apoio do educador, ao nível do planeamento e da tomada de decisões (Circular n.º4, 2011).

Esta perspetiva de avaliação, embora possa ser adotada noutros níveis educativos, revela particular importância na educação pré-escolar, pois é parte integrante e primordial do desenvolvimento curricular e é inseparável da prática educativa (Silva et al., 2016).

Assim, tanto em contexto de creche, como em contexto de pré-escolar, a avaliação é um processo contínuo, compreensivo e integrador, que utiliza diversos procedimentos para descrever os progressos da criança nos mais diversos contextos e aspetos de aprendizagem e de desenvolvimento, articulando o currículo e as estratégias. Portanto, a avaliação é um mecanismo de regulação da prática educativa, na qual o educador pode beneficiar da aprendizagem da criança mas também refletir sobre a sua intencionalidade (Parente, 2004).

2. Finalidades e Princípios da Avaliação

Segundo a Circular n.º4 (2011), a avaliação tem como finalidades o conhecimento da criança e do seu contexto; a regulação das práticas que ajudam ao planeamento e à tomada de decisões por parte do educador; a reflexão acerca dos aspetos da ação educativa; a promoção e o acompanhamento do processo de aprendizagem da criança; salientado as suas competências; a implicação da criança, entre outras (Circular n.º4, 2011).

Tal como aconteceu ao nível das finalidades, a Circular n.º4 (2011), definiu também princípios orientadores da avaliação. Assim, a avaliação rege-se pelos seguintes princípios:

- “Carácter holístico e contextualizado do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança;
- Coerência entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão do currículo definidos nas OCEPE;
- Utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados;
- Carácter formativo;
- Valorização dos progressos da criança;
- Promoção da igualdade de oportunidades e equidade” (Circular n.º4, de 11 de abril de 2011, p.3).

Contudo, tanto as finalidades como os princípios definidos pela Circular n.º4 (2011) são dirigidos para a Educação Pré-Escolar, obrigando o educador de creche a adaptá-los para o seu contexto.

3. Intervenientes na Avaliação e Planificação

O educador é o principal responsável pela avaliação. É a ele que compete, ao nível da gestão curricular, estabelecer uma metodologia de avaliação, tendo em consideração

as suas conceções e opções pedagógicas, de modo a ser capaz de integrar e articular os conteúdos do currículo e os procedimentos e estratégias de avaliação que pretende adotar (Circular n.º4, 2011).

Para além do educador, intervêm no processo de avaliação as crianças, a equipa educativa, os encarregados de educação, o departamento curricular da EPE, os docentes de educação especial e os órgãos de gestão (Circular n.º4, 2011).

A avaliação deve incluir a participação da criança como agente social detentor dos seus próprios direitos. A criança, como um ser competente, tem um papel fundamental na sua avaliação, devendo ser encorajada pelo educador, a contribuir nesse processo. Esta tem o dever de conhecer a sua avaliação, concordando ou não, e acrescentando aspetos relevantes da sua aprendizagem. Falar com a criança permite que esta reflita sobre a sua aprendizagem, que significado lhe atribui, quais as suas dificuldades e quais as soluções para as superar. Felizmente, a conceção da infância como uma construção social tem sido cada vez mais marcada pelo reconhecimento de que as crianças participam e são determinantes numa sociedade (Coelho, 2007; Scottish Government, 2010; Circular n.º4, 2011).

Todavia, não é só a criança que tem o direito de participar na sua avaliação. A sua família e a restante comunidade educativa também devem usufruir desse direito. Ao envolver a família no processo de avaliação, ambas as partes recebem e dão informações cruciais, num espírito de partilha e reciprocidade. O educador alarga os seus conhecimentos sobre a criança e as suas experiências e as famílias ficam a conhecer as aprendizagens alcançadas pela criança. Quando essa cooperação acontece, a avaliação torna-se mais autêntica e genuína porque ocorre num ambiente natural para criança, no qual o educador é detentor de promover relações entre a instituição e a família (Carvalho & Portugal, 2017; Circular n.º4, 2011).

Resumindo, as práticas de avaliação em contexto de creche possuem quatro características principais. Primeiramente são benéficas para a criança, ao contribuírem para um cidadão ativo e com direitos; são significativas, ao ocorrerem em contextos da criança e ao englobarem dimensões holísticas; envolvem a criança e a família, o que promove relações de confiança e partilha e, por fim, ocorrem ao longo

do tempo, o que evidencia uma avaliação autêntica, que inclui vários métodos (Carvalho & Portugal, 2017).

No caso da educação pré-escolar, a avaliação é repartida com o departamento curricular com o objetivo de promover a qualidade da resposta educativa, tal como sucede com os docentes de educação especial, que poderão abranger as duas valências, creche e JI. Os órgãos de gestão são um interveniente fulcral na avaliação, visto que, encontram-se na base das orientações e decisões, na monitorização e coordenação dos recursos educativos (Circular n.º4, 2011).

Concluindo, ao incluir as crianças, as famílias, a equipa educativa e os órgãos de gestão num processo de avaliação regular, o educador garante que as decisões sobre as necessidades das crianças são as mais corretas, visto que contemplam informações de todos os intervenientes. Logo, a avaliação e a planificação são processos dependentes um do outro, o que garante que os próximos objetivos propostos sejam os mais significativos para a criança (Scottish Government, 2010).

A planificação só é eficaz quando a equipa educativa está consciente das disposições, interesses e necessidades da criança. Ao elaborar uma planificação flexível, o educador, deixa ao dispor das crianças oportunidades de aprendizagem ricas e significativas não planeadas. Para que a equipa educativa consiga responder às disposições, interesses e necessidades da criança, a planificação carece de observações e avaliações regulares, com informações de todos os intervenientes (Scottish Government, 2010). Logo, tal como a avaliação, a planificação deve ser fornecida aos pais e partilhada com a restante equipa, de modo a refletir sobre as disposições das crianças.

Capítulo II – A Creche em Portugal

1. Como surgiu a Creche e o que é?

O termo “Creche” surgiu em França, associado ao cristianismo, cujo significado era “manjedoura”, cujo objetivo era proteger a criança recém-nascida. Foi em 1844, em Paris, que Marbeau abriu a primeira creche, com a finalidade de dar assistência às mães relativamente ao cuidado infantil. Uns anos mais tarde, em 1882 surgiram as primeiras creches em Portugal (Serrano & Pinto, 2015; Dethier et al., 1987).

A creche é um espaço de natureza socioeducativa, direcionado para as crianças até aos 3 anos de idade e suas famílias, cuja finalidade é apoiar o agregado familiar durante o período que corresponde à ausência dos pais ou de quem exerça responsabilidades parentais. Para além disso, tem como objetivo partilhar com a família as responsabilidades e os cuidados, potenciar um atendimento individualizado assegurando as necessidades de cada criança, prevenir e despistar a inadaptação, deficiência ou outra situação, certificando o encaminhamento mais apropriado, facultar condições para o desenvolvimento holístico da criança, num ambiente de segurança e potenciar a articulação com outros serviços da comunidade (Portaria n.º262, 2011).

Segundo a Recomendação n.º3 (2011), ao autenticar-se o grau de licenciatura para os educadores, o Ministério de Educação teve a oportunidade de reconhecer que a educação começava aos 0 e não aos 3 anos. Contudo, perdeu-se a oportunidade de se começar a investir na faixa etária dos 0 aos 3 anos, sendo que, hoje em dia as creches pertencem todas ao Ministério da Segurança Social e não ao Ministério da Educação.

2. O Currículo em Creche

A educação não é uma experiência universal e fixa, mas é sim diferentemente construída, na qual se salientam diferenças individuais (Coelho, 2007). “Se a educação é uma preocupação básica na creche, se o educador educa e não é apenas um guardador de crianças, importa que haja um currículo, isto é, um plano de desenvolvimento e aprendizagem” (Portugal, 1998, p. 204).

Na educação de infância, o currículo é criado e desenvolvido pelo educador. É através da sua planificação, organização, avaliação do ambiente educativo, atividades e projetos curriculares, que o educador visa a construção de aprendizagens integradas. Em contexto de creche o currículo abarca tudo o que acontece ao longo do dia com a finalidade de responder às necessidades da criança com satisfação (Circular n.º4, 2011; Portugal, 1998).

Para a educação pré-escolar, dos 3 aos 6 anos, existe um documento orientador designado *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, desenvolvido pelo Ministério da Educação, através do qual o educador consegue regular a sua prática. Em contexto de creche, os educadores não possuem um documento orientador para a sua prática. Estes profissionais têm ao seu dispor um modelo de avaliação, criado pelo Ministério da Segurança Social, que lhes permite observar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, registando se foram ou não conseguidas. Contudo, o CNE refere que existe um longo caminho a percorrer no que se refere à creche, nomeadamente, em orientações pedagógicas que permitam ao educador aperfeiçoar a sua prática com base na observação e reflexão, tal como acontece na educação pré-escolar (Carvalho & Portugal, 2017).

O currículo em creche tem características específicas, visto que, é impossível separar a dimensão cognitiva da dimensão afetiva ou social. A creche é cada vez mais vinculada pelo rápido desenvolvimento e aprendizagem por parte da criança. Assim, é primordial que a criança seja acompanhada por adultos cientes das suas ações, com o intuito de compreender que a creche não é só um local de cuidados mas também um espaço de aprendizagem. Para isso, devem desenvolver-se projetos que contribuam para a pedagogia, o estado social e a comunidade, promovendo a aprendizagem, a democracia, a solidariedade social e o bem-estar económico. Neste seguimento, salienta-se o trabalho pedagógico, que fornece à criança ferramentas e recursos para explorar e resolver problemas, a democracia local, que consiste na discussão pública acerca da educação de infância e por fim as redes sociais que permitem a criação e fortificação de relações entre as crianças, os adultos e as crianças e adultos (Carvalho & Portugal, 2017).

A construção do currículo tem-se direcionado para aspetos primordiais, concretamente, a segurança e a autoestima, a curiosidade e o ímpeto exploratório e as competências tanto sociais como comunicacionais, com a finalidade de encarar a criança como um aprendiz ativo e competente, um cidadão com direitos (Carvalho & Portugal, 2017).

Os modelos para a educação de infância, apesar das suas especificidades, devem incluir seis características básicas, sendo elas, o respeito pela criança como cidadão competente, uma abordagem aberta que permita à criança ter iniciativa, um ambiente rico e diversificado, a valorização do processo de representação (re-presentar), a presença da dimensão social (diálogo/interação) e a presença da observação que é essencial para assegurar a qualidade. Um programa só pode ser considerado de qualidade quando responde efetivamente às necessidades e interesses da criança, logo “o aspecto mais importante da experiência é o sentido que ela tem para quem a experiencia” (Carvalho & Portugal, 2017; Portugal, 1998, p.195).

Em contextos de infância, a observação é um princípio fulcral para o desenvolvimento da criança, que garante uma provisão de qualidade dos primeiros anos de vida. Assim, o objeto central da observação é a criança, logo ao garantir este princípio, tanto esta como os adultos beneficiam da melhor forma de apoiar o seu desenvolvimento. A equipa educativa, ao observar significativamente a criança fica a conhecê-la melhor, sabendo se esta se sente confortável e estável no ambiente em que está inserida. Ao obter essa informação, o educador consegue planificar de forma mais eficiente o dia-a-dia do grupo, prevendo as necessidades e os interesses individuais de cada criança. Contudo, não é só a equipa educativa que deve fazer observações recorrentes à criança, também os pais devem colaborar nesta observação contínua, com o intuito de apoiar e promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança (Brickman & Taylor, 1991; Scottish Government, 2010).

Tendo em consideração que a criança é o objeto central da observação, o currículo tem como finalidade orientar essa observação, isto é, observar a aprendizagem, as rotinas, as experiências, o ambiente educativo e tudo o que faça parte do dia-a-dia da criança. Algumas dessas observações podem resultar de uma intencionalidade

educativa, com a necessidade de descobrir algo acerca da criança. Ao registar as observações, o educador sente-se obrigado a refletir acerca do comportamento ou das atitudes da criança, sem que seja crítico ou tendencioso nas interpretações que faz sobre esta. A documentação recolhida permite que possa ser revista, refletida e interpretada (Brickman & Taylor, 1991; Scottish Government, 2010; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

3. O Educador em Creche

Em Portugal, o educador de creche tende a basear-se nos mesmos princípios orientadores que o educador de educação pré-escolar, isto é, ambos se regem pelo perfil específico de desempenho do educador de infância. Este documento orientador refere que o educador “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º241, 2001).

Segundo Portugal (1998), o educador tem como responsabilidade responder às necessidades socioemocionais, cognitivas e motoras da criança. Em contexto de creche, o educador é responsável por estabelecer relações de confiança e prazer com a criança, através de atenção, gestos, palavras e atitudes, que transmitam segurança e proteção mas também autonomia. Este profissional tem de ser estimulante, responsável e empático (Portugal, 1998).

Para além das questões socioemocionais, o educador é um coconstrutor de conhecimento, que reúne competências para a construção do conhecimento da criança, tais como a organização dos espaços e dos materiais, bem como, apropriação de situações do quotidiano de forma a criar novas oportunidades e escolhas, estando consciente de que a aprendizagem mais eficaz resulta de coisas simples do quotidiano. Ao adotar a postura de coconstrutor de conhecimento, o educador “processa a informação, toma decisões, cria rotinas e conhecimento” (Gomes, 2008,

p.23). Para isso é essencial que o educador tenha sempre presente uma prática reflexiva, de modo a procurar compreender a sua intencionalidade pedagógica, isto é, a forma como as crianças aprendem e dominam as competências adquiridas (Carvalho & Portugal, 2017; Gomes, 2008).

O educador em creche tem a responsabilidade de auxiliar/guiar o desenvolvimento da criança, proporcionando estímulos e experiências que promovam autonomia e confiança à criança. Ao acompanhá-la, o educador garante estabilidade para que esta se sinta capaz de descobrir novos desafios e aprendizagens (Gomes, 2008).

Ao proporcionar oportunidades à criança que contribuam para o seu desenvolvimento, o educador procura responder a aptidões, necessidades e interesses desta. Igualmente, este profissional pretende criar e encontrar um ambiente, quer social quer físico estável, que implique na criança o seu bem-estar e não frustrações (Silva, 2015).

Para isso, é fundamental observar e escutar a experiência de cada criança, o que compromete o educador a refletir sobre o que fazer para estimular, amplificar e complexificar as competências da criança, promovendo o seu bem-estar e potenciando níveis elevados de implicação. Ao procurar desenvolver estas finalidades, o educador deixa de ter um modelo centrado em si, passando a ser a criança o centro da aprendizagem (Cardona & Guimarães, 2012).

Segundo Cró (1998), o educador assume o papel de um profissional, encarregado de educar, formar e orientar, logo, ao assumir este papel, o educador adota comportamentos “modelo”, implicando que as suas competências, orientações e valores, sejam alterados para a satisfação e o bem-estar da criança. Contudo, nem sempre é fácil deixar as conceções de lado e, alguns educadores acabam por deixar que estas influenciem a sua prática (Cró, 1998; Gomes, 2008).

A este profissional de educação compete a construção e gestão do currículo, bem como a criação de um sistema de avaliação que seja compreensivo e coerente. Este sistema deve incluir as conceções de educação, interligadas com os conteúdos do currículo, o contexto e as estratégias de ensino-aprendizagem adotadas pelo

educador. Assim, ao adotar todos estes parâmetros é fulcral que o educador se interogue sobre o “porquê” da avaliação e o “para quê” avaliar, visto que, ao encontrar respostas para estas questões, o educador de infância procura a efetividade da avaliação, isto é, a realização da avaliação deve ter em conta os propósitos e as aspirações que o educador tem para as crianças (Parente, 2004).

4. Avaliar em Creche

Cada vez mais o educador debate-se com a questão de como a avaliação deve ser feita. Uma avaliação de qualidade remete-nos para algo perfeito. Para isso, é necessário que o educador encare a avaliação como um processo de controlo e monitorização. Este processo deve ser fácil, rápido e útil para todos os intervenientes. A avaliação da aprendizagem desempenha um papel fulcral na construção da identidade do aprendiz. Surge com elevada importância a necessidade de conceber a avaliação como um aspeto primordial para a tomada de decisões e aperfeiçoamento das práticas, passando a ser entendida como uma componente holística, diferenciada e construtivista (Carvalho & Portugal, 2016; Brickman & Taylor, 1991; Carr & Lee, 2012; Cardona & Guimarães, 2012).

Avaliar em contexto de creche não se restringe apenas às aprendizagens alcançadas pelas crianças e os seus progressos. Como foi referido anteriormente, o educador é um profissional que tem como funções organizar o ambiente educativo e proporcionar oportunidades e escolhas, para a construção do conhecimento da criança.

Assim, avaliar “implica recolher informação sobre os níveis de bem-estar e implicação/envolvimento da/s criança/s, compreender o que pode estar ou não a afetar o bem-estar e a implicação”. Ao recorrer a estas informações, o educador ajuda a melhorar as experiências de aprendizagem e desenvolvimento da criança (Carvalho & Portugal, 2017, p. 23).

A implicação é um indicador que resulta da interação entre o contexto e a criança. Deste modo, depende da necessidade de exploração e do nível de desenvolvimento em que se encontra a criança. Esta é marcada pela concentração, motivação, persistência, interesse, satisfação e energia. Quando a criança não se sente envolvida numa qualquer atividade manifesta um nível de implicação baixo, caso contrário, quando a criança absorve a totalidade da tarefa significa que se encontra totalmente envolvida, logo o nível de implicação é alto (Carvalho & Portugal, 2017).

Contudo, a implicação não é um fator isolado, visto que, está intimamente ligada ao bem-estar da criança. O bem-estar é um estado emocional que resulta da satisfação e de uma grande serenidade interior. As crianças têm uma forte sensação de bem-estar, o que significa que se sentem confiantes e otimistas, com vontade de interagir com outras crianças. Logo, ao mesmo tempo que revelam uma serenidade interior, estas manifestam também muita energia, vitalidade e abertura ao exterior. Quando a criança revela sinais de tristeza, desconforto e frustração significa que se encontra num nível baixo de bem-estar. Quando esta demonstra vitalidade, autoestima, tranquilidade e autoconfiança manifesta um nível elevado de bem-estar. Havendo um equilíbrio entre a implicação e o bem-estar, a criança encontra-se a atingir o seu desenvolvimento pleno (Carvalho & Portugal, 2017; Carr & Lee, 2012).

A avaliação destes dois indicadores resulta de um processo intuitivo e empático, o que obriga o educador a colocar-se no papel da criança, com a finalidade de reconhecer a sua experiência/ aprendizagem. A observação destes dois indicadores, acompanhada de uma prática reflexiva, resulta na aquisição de mudanças que permitem obter um serviço de maior qualidade. Este processo permite ao educador perceber se as suas práticas precisam ou não de ser adaptadas às características do grupo e do contexto (Carvalho & Portugal, 2016; Carvalho & Portugal, 2017).

Para além dos indicadores anteriormente mencionados, o ambiente educativo é também considerado um fator primordial no processo de avaliação, visto que, é o promotor das aprendizagens das crianças.

A organização do ambiente educativo engloba a gestão do grupo, do espaço, do tempo, dos materiais, dos recursos educativos, das relações, o envolvimento parental

e as condições de segurança, de acompanhamento e bem-estar. Esta organização traduz-se em contextos de aprendizagem e intencionalidade pedagógica, que se refletem em oportunidades educativas direcionadas para as crianças, nomeadamente, o seu ambiente familiar e sociocultural (Circular n.º4, 2011).

Este ambiente educativo não deve restringir-se ao contexto de sala, monolítico. Os espaços pedagógicos proporcionados às crianças deverão ser plurais, isto é, devem garantir uma diversidade de experiências significativas, responsivos a diferentes intenções. Esses espaços consistem no contacto com a natureza, com a comunidade e com ligações entre a instituição e as famílias (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Ao contactar com meios diversificados, nomeadamente com a natureza, a criança beneficia de uma implicação bastante positiva no seu bem-estar, quer a nível mental, emocional, físico e social. Estes espaços oferecem inúmeras oportunidades e experiências inovadoras, desafiadoras e saudáveis. A natureza é um espaço para viver, experienciar e explorar múltiplas oportunidades das quais resultam grandes aprendizagens, despertando e desafiando os sentidos e as inteligências das crianças (Scottish Government, 2010; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Portugal (1998) reforça a ideia que “as experiências de aprendizagem dizem respeito a tudo aquilo que a criança faz, vê, ouve, saboreia, cheira, toca e sente” através da investigação e exploração (p.197).

5. Instrumentos de Avaliação em Creche

De seguida, iremos analisar alguns instrumentos de avaliação adotados pelas creches em Portugal, nomeadamente, o Modelo de Avaliação da Qualidade Creche, o Manual dos Processos-Chave, o CRECHendo e as Learning Stories (Narrativas de Aprendizagem).

5.1. Modelo de Avaliação da Qualidade

Como já foi referido anteriormente, as creches são tuteladas pelo Ministério da Segurança Social. Assim, os instrumentos de avaliação utilizados pelas instituições restringem-se aos indicados pelo Ministério, nomeadamente o Modelo de Avaliação da Qualidade Creche.

O Modelo de Avaliação da Qualidade enquadra-se na necessidade de ajustar as respostas sociais à realidade que se faz sentir. Em contexto de creche, este Modelo conjuga-se com o Manual de Processos-Chave, com o objetivo de garantir aos utentes os serviços de qualidade adequados às necessidades (Segurança Social, 2010a).

5.2. Manual de Processos-Chave

O Manual de Processos-Chave tem como objetivos proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento das crianças, através de um clima de segurança afetiva e física, durante o momento de afastamento da família (Segurança Social, 2010b).

“Para o desenvolvimento deste Modelo, foram identificados seis processos-chave de prestação de serviço, independentemente da sua natureza e dimensão: a candidatura; a admissão e o acolhimento; o plano individual; o planeamento e acompanhamento das atividades; os cuidados pessoais e a nutrição e a alimentação” (Segurança Social, 2010b, p. 4).

Após a identificação destes processos-chave, foram definidos para cada um deles, objetivos, campos de aplicação, fluxogramas, indicadores, dados de entrada e saída, responsabilidades, instruções de trabalho associadas a cada processo-chave e impressos, que podem ser instrumentos de trabalho, bem como, registos das ações para o educador (Segurança Social, 2010b).

O Manual dos Processos-Chave engloba de forma geral, todos os campos que impliquem o bem-estar da criança. Através dele, os familiares realizam todo o processo de acolhimento da criança (cuidados) a nível burocrático, o que é uma mais-valia. Contudo, neste manual não constam todas competências, aprendizagens e desenvolvimentos alcançados pela criança. Logo, alguns educadores necessitam de conjugar este manual com outros instrumentos de avaliação. Para além disso, é um instrumento que não engloba diretamente a família no processo de avaliação, visto que, esta acaba por tomar conhecimento no final de cada trimestre.

5.3. CRECHEndo

O CRECHEndo é uma ferramenta de trabalho, dirigida para os educadores que trabalham em creche, que assenta na educação experimental. De certa forma, este instrumento surgiu de uma adaptação do SAC (Sistema de Acompanhamento de Crianças), instrumento desenvolvido para a EPE, para o contexto de creche, visto que, os instrumentos de avaliação da aprendizagem em creche são escassos. Esta ferramenta tem como objetivo auxiliar os educadores que trabalham diariamente em creche, no sentido de avaliarem as suas intervenções educativas. Este instrumento engloba uma proposta de avaliação processual e contínua, como ponto de partida para a observação, a planificação e a reflexão (Carvalho & Portugal, 2017).

O processo de avaliação do CRECHEndo é constituído por duas fases. Na primeira fase caracteriza-se o contexto e o grupo, através de três fichas; Caracterização geral do grupo, Análise e Reflexão e Planificação. A segunda fase é composta pelo Plano Individual preenchido para cada criança (Carvalho & Portugal, 2017).

Este instrumento de avaliação deve ser utilizado no mínimo duas vezes por ano, com o intuito de comparar progressos. Em cada um dos momentos devem ser preenchidas as três fichas mencionadas e o plano individual. Este processo de avaliação é flexível, logo o educador pode adaptar as suas práticas de avaliação (Carvalho & Portugal, 2017). Torna-se assim num instrumento de avaliação versátil, que permite

ao educador a flexibilidade das suas práticas. Ao adotar esta ferramenta o educador pode anotar de forma mais livre as suas observações para realizar a avaliação, no entanto, acaba por não englobar todos os intervenientes do processo.

5.4. Learning Stories

As narrativas de aprendizagem, Learning Stories no original, são um instrumento de avaliação que se baseiam na observação e na documentação, com o intuito de descrever o processo de aprendizagem da criança. Através desta abordagem, a comunicação entre o educador e as famílias é mais recorrente, o que leva a potenciar relacionamentos fortes, partilhando experiências e informações. A principal função das narrativas de aprendizagem é realçar os pontos fortes da criança as suas aprendizagens e as disposições para aprender nas diversas áreas (Pack, 2016).

No processo de construção das narrativas de aprendizagem, os educadores, as crianças e as famílias tornam-se co-autores. Através deste instrumento de avaliação todos os intervenientes contam e recontam histórias de aprendizagem e de competências, sobre as quais se reflete e se planeiam novos objetivos. Esse processo resulta da diversidade de experiências, conhecimentos e disposições (Carr & Lee, 2012).

Logo, este instrumento de avaliação tem a vantagem de poder ser utilizado tanto em contexto de creche, bem como na educação pré-escolar. As narrativas de aprendizagens são bastante versáteis, visto que, o foco principal para serem elaboradas é a criança e as suas competências.

Capítulo III – As Narrativas de Aprendizagem

1. Como surgiram as Narrativas de Aprendizagem?

As narrativas de aprendizagem surgiram através de uma questão sobre a avaliação, aquando os educadores analisavam o currículo da Nova Zelândia. Estes questionaram-se sobre o porquê de não utilizar uma “história” para demonstrar a disposição da criança para a aprendizagem. Cinco educadores testaram esta ferramenta de avaliação, construindo narrativas de aprendizagem, baseando-se nas cinco disposições-chave do currículo (pertença, bem-estar, exploração, comunicação, contribuição), observáveis no quadro 1, página 34. Nestas narrativas, foram relatados episódios de aprendizagem, fazendo sobressair a aprendizagem alcançada pela criança e possíveis possibilidades/desafios para novas aprendizagens (Carr & Lee, 2012).

As primeiras narrativas de aprendizagem não continham registo fotográfico, pois na época os educadores não tinham acesso a máquinas fotográficas. Mais tarde, nos anos de 2003/2004, com o avanço da tecnologia, as narrativas de aprendizagem sofreram alterações, começando o registo fotográfico a fazer parte destas. A fotografia/DVD permitiu que todos os intervenientes na avaliação percebessem com facilidade como surgiu o comportamento da criança (os desenhos, as construções, gestos, movimentos, entre outros). Os educadores usufruíram, graças ao avanço tecnológico, de ferramentas que lhes permitem construir narrativas de aprendizagem muito mais facilmente e rapidamente (Carr & Lee, 2012).

2. As Narrativas de Aprendizagem

2.1. O que documentar nas Narrativas de Aprendizagem

As narrativas de aprendizagem relatam uma história criada pelo educador, na qual o protagonista é a criança e a sua aprendizagem. Neste instrumento de avaliação, o educador pode documentar diversas oportunidades de aprendizagem, tais como,

brincadeiras realizadas pelas crianças que surgem de ideias, interesses ou descobertas individuais ou em grupo; o envolvimento profundo da criança em qualquer tarefa; a intenção da criança num objetivo; os relacionamentos da criança com outras pessoas ou materiais e as disposições de aprendizagem por parte da criança (Pack, 2016).

Como foi referido anteriormente, segundo o Currículo da Nova Zelândia existem 5 disposições-chave para a aprendizagem, nomeadamente, a pertença, o bem-estar, a exploração, a comunicação e a contribuição, observáveis no quadro seguinte (Carr & Lee, 2012).

TE WHĀRIKI (Currículo Nova Zelândia)	Domínios da Aprendizagem	Ações Observáveis
Pertença	Coragem e curiosidade para encontrar um interesse	Demonstrar interesse
Bem-Estar	Confiança em que está num local seguro para se envolver e se entregar plenamente ao brincar	Estar envolvida
Exploração	Perseverança para lidar com a incerteza e as dificuldades	Persistir face a uma dificuldade ou desafio
Comunicação	Confiança para expressar as suas ideias	Expressar o seu ponto de vista ou sentimento
Contribuição	Responsabilidade pela justiça e equidade e disposição para tomar o ponto de vista do outro	Demonstrar responsabilidade

Quadro 1 – Disposições Chave para a Aprendizagem

(Adaptado de Carr & Lee, 2012)

2.2. Criar uma Narrativa de Aprendizagem

As narrativas de aprendizagem surgem da capacidade de observação do educador. Ao observar e escutar a criança durante a sua brincadeira, o educador pode tirar duas ou três fotografias e algumas notas, que potenciem uma possível narrativa de aprendizagem, que posteriormente é partilhada com a criança e com os pais (Pack, 2016).

Como já fora referido, as narrativas de aprendizagem relatam uma pequena história contada pelo educador durante a sua observação. Após a escolha das fotografias tiradas, o educador descreve o que a criança fez ou comentou durante a sua brincadeira, realçando a sua perspetiva de aprendizagem à realizada pela criança. De seguida, deve adicionar um título, tal como acontece em todas as histórias. Após a construção da narrativa, o educador deve ler a história para a criança, ouvindo os seus comentários. Caso a criança visada concorde, o educador pode ler a narrativa para todas as crianças do grupo. Esta partilha da narrativa pode gerar novas ideias para as outras crianças. Durante a elaboração da narrativa de aprendizagem, o educador deverá descrever estratégias para melhorar ou ampliar novas aprendizagens. Durante este processo, o educador reflete sobre a sua prática de planeamento das sessões, tendo em consideração novos materiais, temas e oportunidades consoante a aprendizagem alcançada pela criança (Pack, 2016).

Por fim, a narrativa de aprendizagem é partilhada com a família. O educador fornece à família uma cópia da narrativa lida à criança, solicitando um comentário sobre a aprendizagem obtida pela criança, com o objetivo de partilhar experiências (Pack, 2016; Carr & Lee, 2012).

2.3. Benefícios para as Crianças

A criança, ao ter conhecimento da sua aprendizagem, tem a possibilidade de refletir sobre o seu pensamento e a aprendizagem em questão. Para além disso, quando o

educador escuta, observa e regista as experiências das crianças faz com que elas sintam que este as valoriza, nomeadamente as suas ideias e os seus pensamentos. Por fim, o grupo ouve e participa nas narrativas das outras crianças, partilhando ideias e experiências (Pack, 2016).

2.4. Benefícios para o Educador

As narrativas de aprendizagem, suscitam no educador curiosidade sobre a forma como as crianças pensam e aprendem. Este valoriza e considera interessantes as ideias das crianças, o que o torna mais reflexivo sobre as suas práticas. Ao utilizar as narrativas de aprendizagem, os educadores acreditam na importância de criar relações significativas com as famílias, dispostos a utilizá-las como um catalisador para uma maior compreensão, crescimento e ação (Pack, 2016).

O educador, ao elaborar as narrativas de aprendizagem, conhece mais e melhor o seu grupo de crianças, o que facilita o planeamento de um currículo mais significativo. Aprende sobre o desenvolvimento da criança e como a aprendizagem foi realizada e alcançada (Pack, 2016; Carr & Lee, 2012).

Por fim, as narrativas de aprendizagem podem ser incorporadas no portefólio da criança, que demonstram momentos do dia-a-dia desta, refletindo um perfil compreensivo de cada criança em particular (Pack, 2016; Carr & Lee, 2012).

2.5. Benefícios para o Educador e a Família

As narrativas de aprendizagem facilitam o relacionamento entre o educador e a família, ou seja, são um elo de ligação para ajudar a partilhar experiências. Através delas são fornecidas informações sobre os pontos fortes das crianças, realçando aprendizagens alcançadas. Destacam como as crianças são aprendizes naturais, investigadores, curiosos por encontrar soluções para os seus problemas (Pack, 2016).

Ao criar uma narrativa, o educador valoriza a criança e a sua aprendizagem, evidencia aos pais que é importante a sua participação (interação) e contribuição e fornece-lhes uma ideia de como é planeado o currículo dos seus filhos. As narrativas de aprendizagem permitem que os pais reconheçam o valor da aprendizagem da criança e não só a aprendizagem em si (Pack, 2016; Carr & Lee, 2012).

SEGUNDA PARTE – AS NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM: EXEMPLO DE UMA PRÁTICA DE AVALIAÇÃO

Capítulo IV- Emergência do Estudo

1. Questões de partida e objetivos do estudo

O presente estudo surgiu da necessidade de aprender mais sobre a avaliação em contexto de creche, emergindo desde logo a questão: “Como se poderá efetivar a avaliação em creche?”, uma vez que não existem orientações curriculares. Mediante esta questão, outras questões foram surgindo: “Quais as finalidades da avaliação?”; “Que instrumentos de avaliação poderão ser utilizados em contexto de creche?” e “Esses instrumentos de avaliação poderão incluir todos os intervenientes no processo?”.

Para procurar respostas às questões acima mencionadas, considerou-se pertinente definir alguns objetivos com o intuito de aprofundar conhecimentos através deste trabalho de pesquisa sobre a avaliação.

Assim sendo, o presente estudo tem como objetivos:

- Demonstrar a abrangência da avaliação;
- Conhecer e potenciar novos instrumentos de avaliação;
- Compreender se as narrativas de aprendizagem são um instrumento

eficaz de avaliação em creche.

2. Caracterização da Instituição de Estágio

A instituição de estágio onde foi desenvolvido o presente estudo pertence ao concelho de Coimbra, compreende as valências de creche e jardim-de-infância. Segundo o projeto educativo da instituição, esta pretende favorecer a formação e o desenvolvimento integrado da criança, tomando em consideração a individualidade de cada uma. Assim, é favorecido um currículo relacionado com o quotidiano das crianças, contudo, assumindo também uma perspetiva multicultural que reconhece o bem-estar destas.

Tal como consta no projeto educativo da instituição, esta adota pedagogias ativas, centradas na criança, utilizando como metodologia a Pedagogia de Projeto e a Pedagogia por Temas de Vida. Para além destas pedagogias, é referido ainda o modelo *High-Scope*, que evidencia dez experiências-chave, essencialmente em creche, sendo elas: o sentido de si próprio, as relações sociais, a representação criativa, o movimento, a música, a comunicação e a linguagem, a exploração de objetos, as noções precoces de quantidade e de número, o espaço e o tempo. Estas experiências-chave auxiliam o educador a refletir sobre as aprendizagens das crianças e a sua prática, que deve ser direcionada para o desenvolvimento e aprendizagem, promovendo o bem-estar físico e emocional da criança.

Segundo Gabriela Portugal, o desenvolvimento social e afetivo estão intrinsecamente ligados durante a infância, o que leva os pais e os educadores a reconhecerem a importância das relações sociais da criança. Estas relações são a fonte primária da variação de desenvolvimento sócio emocional. Para a autora, é impossível delinear a fronteira entre a vida cognitiva e a vida social ou afetiva (Portugal, 1998).

Segundo o Projeto Educativo da instituição, concretamente, em contexto de creche, o currículo construído pelo educador apoia-se nos princípios orientadores do Modelo de Avaliação da Qualidade Creche (2010), salientando pedagogias ativas, centradas no bem-estar da criança.

No Projeto Curricular de Grupo, a educadora refere que as crianças aprendem agindo e atuando em brincadeiras, atividades, rotinas, interações, entre outros, resumidamente, em tudo o que representa o dia-a-dia em creche.

3. Caracterização do Grupo de crianças

O grupo de crianças que foi parte integrante do estudo era constituído por um total de quinze crianças, das quais onze são do sexo feminino e quatro do sexo masculino, todas com idades compreendidas entre os dois e os três anos de idade, completando, todas elas, os três anos no ano civil de 2018. Contudo, apesar de todas fazerem os

três anos em 2018, é notória a heterogeneidade quer ao nível do desenvolvimento, quer das competências.

É um grupo afetuoso, ativo e dinâmico. São crianças que evidenciam gostos muito particulares revelando interesses pelo lúdico. Maioritariamente, são bastante curiosas, aventureiras, participativas, originais e preocupadas. As áreas fortes do grupo são a autonomia, a entajuda com os mais novos e o interesse por novas aprendizagens.

Segundo o Projeto Curricular de Grupo, a educadora responsável considera que a sala deve ser organizada de maneira a permitir o jogo de descoberta, a socialização e a facilitar as aprendizagens. Como refere Gabriela Portugal “A organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2011, p. 12).

No que concerne ao tempo, esta realça a importância das rotinas, para que as crianças se sintam seguras, num ambiente estável e previsível, sem receios do que possa suceder. Logo, é necessário criar um horário diário, que seja previsível e adaptável ao grupo e a cada criança, bem como, incorpore uma aprendizagem ativa, com o apoio do adulto.

Em contexto de aprendizagem ativa com crianças, os horários e as rotinas são assegurados pela educadora. Esta figura que presta cuidados tem em consideração os horários e as rotinas, com o intuito de “que as crianças antecipem o que vai acontecer em seguida” (Post e Hohmann, 2003, p.15).

4. Procedimentos para a recolha de dados

Para alcançar os objetivos pretendidos foram realizadas várias pesquisas acerca da avaliação em Portugal, especificamente em contexto de creche, que se encontram na I Parte deste Relatório. Estas pesquisas decorreram ao longo de todo o processo de estudo.

Relativamente, ao estudo efetuado, foram construídas oito narrativas de aprendizagem, cujo objetivo foi apresentar este instrumento de avaliação e os seus benefícios para todos os intervenientes no processo avaliativo, e duas entrevistas à educadora cooperante acerca das suas práticas de avaliação e da forma de como poderia implementar as narrativas de aprendizagem na sua prática.

Primeiramente produziu-se um guião de entrevista centrado nas práticas de avaliação da educadora cooperante (apêndice I), cuja finalidade era conhecer a sua metodologia de avaliação.

Posteriormente, foram construídas as narrativas de aprendizagem que resultaram da observação das crianças, efetuada pela educadora estagiária, durante as suas brincadeiras, os seus conflitos, as suas atividades, as suas tentativas de exploração. Em alguns momentos de observação houve comunicação entre a observadora e as crianças observadas, contudo, nunca influenciando as suas ações. As narrativas de aprendizagem construídas abordam diversas aprendizagens alcançadas por parte das crianças. Foram elaboradas narrativas individuais e conjuntas.

Durante o processo de elaboração das narrativas de aprendizagem surgiram vários passos. Inicialmente, a educadora estagiária observou atentamente o grupo e cada criança. Dessa observação resultaram alguns registos fotográficos e pequenas notas para a composição das narrativas. Depois de elaboradas, foram apresentadas à educadora cooperante, resultando numa troca de informações, nomeadamente sobre as vantagens deste instrumento. Posteriormente, também aos pais foi dada voz, visto que, é essencial que estes sejam parte integrante do processo de avaliação dos seus filhos.

Ao partilhar as narrativas de aprendizagem com os pais, aos quais se pedia um comentário à aprendizagem alcançada pelo filho/a (apêndice II), estes ficaram a par das competências adotadas pela criança para alcançar uma nova aprendizagem, realçando a importância de os ter presentes neste processo.

Por fim, realizou-se uma nova entrevista à educadora cooperante com o objetivo de perceber qual a utilidade e funcionalidade que esta conferia a este instrumento de avaliação (apêndice XI).

Capítulo V- Apresentação e Análise dos Dados

Este capítulo refere-se à apresentação e análise dos dados recolhidos. Nele, a educadora estagiária irá refletir sobre o estudo realizado, concretamente, sobre os dados recolhidos através das entrevistas realizadas e da análise das oito narrativas de aprendizagem elaboradas.

1. Conceções da Educadora sobre as suas práticas de avaliação

Na primeira entrevista realizada à educadora cooperante, (apêndice I), foram salientadas questões importantes acerca do processo de avaliação com a intenção de procurar respostas para alcançar os objetivos enunciados.

Através da entrevista elaborada foi possível apurar que a avaliação é crucial para as práticas da educadora, nomeadamente no contexto de creche, pois requer atenção ao nível do bem-estar, envolvimento e implicação das crianças, o que engloba a organização do ambiente educativo, da equipa e das atividades. É de realçar a importância da avaliação, como fator de reflexão, para o melhoramento e regulação das práticas educativas. No dia-a-dia, esta educadora utiliza registos diários, escritos ou fotográficos, brincadeiras ou interações, trabalhos realizados pelas crianças ou conversas informais com a equipa educativa ou com as famílias para conseguir realizar a avaliação, que é regida obrigatoriamente pelo Modelo de Qualidade Creche. Nesta instituição, a equipa educativa ajustou-o da melhor forma ao contexto, visto que, por vezes, as crianças completam os 36 meses ainda na sala dos 2 anos, daí esta profissional sentir necessidade de se socorrer das OCEPE e das Grelhas de envolvimento e bem-estar do SAC. Esta avaliação é feita ao longo do dia em diversos momentos de observação. Para esta educadora, a observação e, consequentemente, avaliação obriga-a a reajustar a sua prática no momento. Contudo, a avaliação é transmitida aos pais, no caso desta instituição, em reuniões individuais ou trimestrais, nas quais se reflete sobre o desenvolvimento da criança, ou quando estes solicitarem informações acerca desta. No entanto, dependendo da avaliação de diagnóstico de cada criança e do seu plano individual, sempre que necessário, a educadora observa contextos específicos, embora esteja atenta a todas

as crianças em todos os contextos. Foi realçado, durante a entrevista, que a avaliação é um processo de todos e para todos, o que significa que a educadora implica as crianças, os pais e a equipa educativa no processo de avaliação, através diálogos informais, logo não havendo um registo documentado. Relativamente à avaliação do grupo, esta também é feita trimestralmente, sendo a primeira realizada no início do ano letivo, na qual se define o projeto de sala, onde se avalia o grupo através de relatórios de avaliação ou do Projeto Curricular. No final do ano realiza-se o relatório final de avaliação do projeto e o de auto-avaliação. Por fim, esta profissional revela que a avaliação não é uma tarefa que a assuste, simplesmente ocupa muito tempo mas é essencial para a regulação da prática.

2. Análise das Narrativas de Aprendizagem

Neste subcapítulo são analisadas à luz do quadro teórico, apresentado na página 34, as narrativas de aprendizagem elaboradas, referenciando as 5 disposições-chave para a aprendizagem que ajudam o educador a identificar qual a aprendizagem alcançada pela criança.

Estas abordam temas diversos, tais como, relações/interações, contacto com a natureza, jogo simbólico, gestão de conflitos e grafismo, constituindo-se todas elas como um desafio/aprendizagem alcançado pela(s) criança(s). Como foi referido algumas destas narrativas de aprendizagem englobaram mais do que uma criança, logo, foram enviadas para os pais de ambas, embora referenciando aprendizagens distintas.

2.1. “A persistência da S*”

Narrativa de Aprendizagem: “A persistência da S*”		
Característica		Exemplo
Exploração	Persistir face a uma dificuldade ou desafio	A S* utilizou várias tentativas até conseguir sair do baloiço

Quadro 2 – Análise da Narrativa de Aprendizagem "A persistência da S*"

A narrativa apresentada intitula-se “A persistência da S*” (apêndice III). Esta ocorreu no espaço exterior da instituição quando o grupo explorava livremente as suas brincadeiras. A S* é uma criança bastante curiosa, com vontade de aprender. Ultrapassar esta dificuldade foi uma aprendizagem para ela, no sentido de que, ao persistir nas suas dificuldades a S* consegue alcançar os desafios.

Os pais da S* deixaram um comentário à sua aprendizagem, referindo que o facto de a S* utilizar a técnica de “tentativa-erro” mune-a de ferramentas diversificadas, o que lhe permite um maior conhecimento das suas capacidades e limitações. Realçam que estas aprendizagens são cruciais para o desenvolvimento da S*.

Este comentário foi fulcral para uma avaliação completa da criança. Através desta narrativa de aprendizagem os pais ficaram a par da aprendizagem que a S* adquiriu, podendo utilizá-la para conversas informais em casa, encorajando-a sempre a superar as suas dificuldades.

2.2. “A gestão de conflitos entre o T* e a L*” (1)

As narrativas de aprendizagem “A gestão de conflitos entre o T* e a L*” (1 e 2) resultaram da mesma situação, uma gestão de conflitos entre duas crianças, o T* e a L*. Contudo, apesar de a situação ter sido vivida em conjunto, as aprendizagens alcançadas pelas crianças foram distintas, logo existiu a necessidade de criar duas narrativas de aprendizagem, uma direccionada para o T* e outra para a L*.

Narrativa de Aprendizagem: “A gestão de conflitos entre o T* e a L*” (1)		
Característica		Exemplo
Comunicação	Expressar o seu ponto de vista ou sentimento	O T* solicitou a ajuda da L*

Quadro 3 – Análise da Narrativa de Aprendizagem "A gestão de conflitos entre o T* e a L*" (1)

“A gestão de conflitos entre o T* e a L*” (apêndice IV) surgiu de um momento de brincadeira no espaço exterior da instituição. O T* queria andar de baloiço porém não conseguia baloiçar-se. Pediu a L*, que se encontrava à espera para andar, para o empurrar. O T* ao requerer ajuda revelou confiança para expressar as suas ideias.

Os pais do T* comentaram a sua aprendizagem referindo que nesta situação poderia ter surgido um potencial conflito, no entanto, tanto uma criança como a outra souberam gerir bem a situação. Estes ainda salientam que foi uma experiência muito positiva para ambos os intervenientes, visto que demonstraram calma, respeito, paciência e entreajuda.

O comentário dos pais do T* demonstrou que ele soube reagir muito bem à situação ocorrida, o que possivelmente noutros casos não aconteceria. Esta narrativa de aprendizagem foi essencial para que estes pais percebessem que o T* já começa a conseguir gerir alguns conflitos sozinho.

2.3. “A gestão de conflitos entre o T* e a L*” (2)

Narrativa de Aprendizagem: “A gestão de conflitos entre o T* e a L*” (2)		
Característica		Exemplo
Pertença	Demonstrar interesse	A L* esperou pela sua vez para andar no baloiço não perdendo o interesse
Contribuição	Demonstrar responsabilidade	A L* soube esperar pela sua vez A L* ajudou o T*

Quadro 4 – Análise da Narrativa de Aprendizagem “A gestão de conflitos entre o T* e a L*” (2)

Tal como fora referido anteriormente, esta narrativa de aprendizagem resulta da mesma situação que a narrativa anterior. Todavia, iremos analisar de seguida a aprendizagem conseguida pela L* (apêndice V).

A L* encontrava-se à espera para andar no baloiço em que se encontrava o T*. Este decidiu pedir-lhe ajuda, e, prontamente, a L* se levantou e foi baloiçá-lo, ficando novamente à espera da sua vez. Com esta atitude a L* revelou justiça, tendo em conta que esperou pela sua vez sem gerar nenhum conflito. Com esta atitude a L*

revelou disposição sobre o ponto de vista do outro, o que a fez agir em prol do pedido que lhe tinha sido feito.

Os pais da L* produziram um comentário à sua aprendizagem indicando que ela revelou uma boa aprendizagem dos valores que lhe são diariamente incutidos. Referem também que a L* é uma criança com um temperamento difícil, porém nestas situações manifesta ser outra pessoa, atendendo às necessidades dos outros.

Os pais da L* ao comentarem a sua aprendizagem demonstraram que ela é uma criança atenta às situações que a rodeiam. É uma menina difícil, no entanto, consegue tomar o ponto de vista do outro e ajudar quando necessário, sem implicar criar um conflito. Ao receber informações desta aprendizagem através da narrativa, os pais da L* ficaram a saber que ela age na escola de acordo com os valores que lhe são incutidos em casa.

2.4. “A conquista da D*”

Narrativa de Aprendizagem: “A conquista da D*”		
Característica		Exemplo
Pertença	Demonstrar interesse	A D* manteve o interesse nos troncos
Bem-Estar	Estar envolvida	A D* envolveu-se no desafio que encontrou
Exploração	Persistir face a uma dificuldade ou desafio	A D* não desistiu enquanto não conseguiu alcançar o seu objetivo

Quadro 5 – Análise da Narrativa de Aprendizagem “A conquista da D*”

A narrativa de aprendizagem “A conquista da D*” (apêndice VI) surgiu de uma exploração do ambiente natural, existente no exterior da instituição. O grupo brincava livremente pelo espaço quando a D* tentou subir a um tronco o mais alto possível. Esta criança é bastante curiosa e quis testar os seus limites, concretamente até onde conseguia ir, o que a levou a experimentar várias alternativas. Até encontrar uma estratégia a D* demonstrou uma aprendizagem ao nível da perseverança e da confiança para lidar com os desafios.

Os pais da D* deixaram um comentário à sua aprendizagem, relatando que foi muito bom saber que ela consegue arranjar estratégias para alcançar os seus objetivos.

Este comentário revela que os pais da D* ficaram felizes ao saberem que a filha consegue arranjar alternativas para alcançar os seus objetivos. Esta narrativa pode incentivar os pais a proporem mais desafios à D*.

2.5. “A descoberta da C*”

Narrativa de Aprendizagem: “A descoberta da C*”		
Característica		Exemplo
Pertença	Demonstrar interesse	A C* demonstrou interesse na brincadeira
Bem-Estar	Estar envolvida	A C* envolveu-se na brincadeira
Exploração	Persistir face a uma dificuldade ou desafio	A C* não desistiu de encontrar uma superfície rugosa para colocar a “chave do seu autocarro”
Comunicação	Expressar o seu ponto de vista ou sentimento	A C* expressou verbalmente as suas ideias

Quadro 6 – Análise da Narrativa de Aprendizagem “A descoberta da C*”

“A descoberta da C*” (apêndice VII) é a próxima narrativa a ser analisada. Tal como aconteceu na narrativa anterior, esta aprendizagem surgiu da exploração do ambiente natural da instituição. A C* andava a brincar livremente pelo espaço quando a sua curiosidade a levou a entregar-se profundamente numa brincadeira de jogo simbólico.

Os pais da C* teceram um comentário à sua aprendizagem, referindo que a interação com o exterior é por si só uma experiência única, que permite que as crianças explorem o meio, retirando aprendizagens únicas e muito produtivas. Destacam que a descoberta de texturas da natureza é muito interessante para o desenvolvimento da criança e que estas iniciativas provêm um mundo imaginário.

Este comentário foi deveras interessante para uma avaliação mais pormenorizada da C*. Esta narrativa fez com que os pais acompanhassem de perto a sua aprendizagem, nomeadamente, o seu interesse no mundo exterior e no mundo imaginário. Para além disso, os pais da C* demonstraram estar conscientes da importância do meio para o desenvolvimento holístico da criança.

2.6. “A figura humana da M*”

Narrativa de Aprendizagem: “A figura humana da M*”		
Característica		Exemplo
Pertença	Demonstrar interesse	A M* evidenciou interesse no desenho
Bem-Estar	Estar envolvida	A M* envolveu-se na realização do desenho

Quadro 7 – Análise da Narrativa de Aprendizagem “A figura humana da M*”

“A figura humana da M*” (apêndice VIII) resultou do desenho da sua figura para a pasta dos seus trabalhos, no final do ano letivo. Nesta narrativa observam-se as diferenças entre a figura humana desenhada pela M* em abril e, posteriormente, em junho. Nesta tarefa, a M* demonstrou capacidade de observação durante a realização do seu desenho.

Os pais da M* consideraram interessante esta aprendizagem. Possivelmente, através desta narrativa, estes pais ficaram a saber em que ponto do desenho da sua figura se encontrava a M*. Através dela conseguiram observar as diferenças e a sua evolução no que concerne ao grafismo, num tempo de três meses.

2.7. “A figura humana da D*”

Narrativa de Aprendizagem: “A figura humana da D*”		
Característica		Exemplo
Pertença	Demonstrar interesse	A D* revelou interesse durante a elaboração do desenho
Bem-Estar	Estar envolvida	A D* envolveu-se na tarefa
Comunicação	Expressar o seu ponto de vista ou sentimento	A D* comentou alguns aspetos do que estava a desenhar

Quadro 8 – Análise da Narrativa de Aprendizagem “A figura humana da D*”

Tal como a M*, a D* também desenhcou a sua figura humana. É nesse tema que consiste a próxima narrativa de aprendizagem (apêndice IX). Ao contrário do que aconteceu com a M*, esta criança não precisou de se observar para conseguir

desenhar a sua figura. A D* relatava cada aspeto do seu corpo quando o colocava em papel. Ao realizar o desenho a D* demonstrou envolvimento e confiança, expressando as suas ideias.

Os pais da D* comentaram a sua aprendizagem referindo que é interessante a D* desenhar e produzir expressões ao mesmo tempo. Este comentário transparece que a D* não comenta os desenhos que realiza em casa, contudo, esta criança procura conhecer mais sobre o esquema corporal.

2.8. “A partilha da C* e do T*”

Narrativa de Aprendizagem: “A partilha da C* e do T*”

Característica		Exemplo
Pertença	Demonstrar interesse	A C* manifestou interesse pela caixa
Bem-Estar	Estar envolvida	A C* envolveu-se na brincadeira, tanto sozinha como com o T*
Comunicação	Expressar o seu ponto de vista ou sentimento	Tanto a C* como o T* mostraram o seu ponto de vista ao quererem ficar com a caixa
Contribuição	Demonstrar responsabilidade	A C* e o T* partilharam a mesma caixa durante a brincadeira

Quadro 9 – Análise da Narrativa de Aprendizagem “A partilha da C* e do T*”

A última narrativa apresentada é “A partilha da C* e do T*” (apêndice X). Esta narrativa ocorreu no espaço exterior da instituição quando as crianças brincavam livremente, tendo ao seu dispor caixas de papelão. A C* demonstrou confiança ao expressar as suas ideias quando revelou interesse e curiosidade na caixa, apelando por uma. Para além disso, manifestou responsabilidade pela equidade e disposição ao ter em consideração o ponto de vista do outro, nomeadamente pelo T*.

Os pais da C* produziram um comentário à sua aprendizagem, mencionando que este tipo de aprendizagem é muito importante no relacionamento com os outros, visto que, os ajuda a compreender o respeito pelo outro.

O comentário produzido pelos pais da C* salientou a importância de aprendizagens como esta. É através dos relacionamentos que conseguimos comunicar com os outros, logo, é fundamental que se demonstre respeito e entreajuda. Foi um comentário importante para a avaliação da C*.

Sintetizando os dados, é possível observar no Quadro 10, página 62, a(s) disposição(ões) chave em que se enquadram as narrativas de aprendizagem elaboradas.

Disposições para aprendizagem	Exemplos	Narrativas
Demonstrar interesse	Encontrar um interesse	“A gestão de conflitos entre o T* e a L* (2) ” “A descoberta da C*” “A figura humana da M*” “A figura humana da D*” “A partilha da C* e do T*”
Estar envolvida	Prestar atenção por um período de tempo, sentir-se confortável, segura	“A descoberta da C*” “A figura humana da M*” “A figura humana da D*” “A partilha da C* e do T*”
Persistir face a uma dificuldade ou desafio	Usar várias estratégias para resolver uma dificuldade	“A persistência da S*” “A conquista da D*” “A descoberta da C*”
Expressar o seu ponto de vista ou sentimento	Oral, gestual, música arte, número e padrões, contar histórias	“A gestão de conflitos entre o T* e a L* (1) ” “A descoberta da C*” “A figura humana da D*” “A partilha da C* e do T*”
Demonstrar responsabilidade	Ajudar os outros, imaginar eventos, autoavaliação	“A gestão de conflitos entre o T* e a L* (2) ” “A partilha da C* e do T*”

Quadro 10 – Disposições-Chave para as Aprendizagens encontradas

(Adaptado de Carr & Lee, 2012)

3. Concepções da educadora cooperante sobre as narrativas de aprendizagem

No final de todo o processo referente às narrativas de aprendizagem foi de novo realizada outra entrevista (apêndice XI), com a qual, a educadora estagiária pretendia perceber a opinião da educadora cooperante acerca da utilização das narrativas de aprendizagem.

A educadora cooperante referiu que as narrativas de aprendizagem demonstram ser um documento tão válido como qualquer outro, experienciado por outras estagiárias, visto que, nunca o aplicou no seu dia-a-dia, logo não lhe consegue conferir a sua utilidade versus o tempo de preparação. Mencionou que sentir-se-ia tão confortável a utilizar este instrumento de avaliação como se sente ao aplicar outros. Especificamente, refere que por norma não associa o registo fotográfico, a descrição do educador e o comentário dos pais nos seus instrumentos de avaliação, embora ache que os consegue conjugar com a avaliação que emprega. Realça que considera subjetivo o comentário dos pais, pois não participam na observação da aprendizagem, referindo que existem outros instrumentos mais importantes para estas trocas de informação, como é o caso dos diálogos informais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um direito que assiste a todo o ser humano ao longo da vida. No caso da educação de infância, este conceito assume uma responsabilidade acrescida para os profissionais que lidam diariamente com crianças, os educadores de infância e toda a sua equipa educativa. Em contexto de creche, valência que engloba crianças dos 0 aos 3 anos de idade, esta educação acaba por ser um pouco desvalorizada, visto que, neste contexto ainda acabam por sobressair mais os cuidados do que a educação. A conjugação destes dois fatores é imprescindível para o desenvolvimento holístico da criança.

Ao refletir sobre este desenvolvimento, surgiu a necessidade de conhecer um pouco mais acerca da creche, nomeadamente sobre as práticas de avaliação. O processo de avaliação é primordial para o desenvolvimento da criança, pois considera o seu bem-estar, as suas necessidades e as suas disposições e implicações. Porém, estes fatores nem sempre são os mais importantes para o educador, que demonstra principal preocupação pela aprendizagem alcançada pela criança e que acaba por não dar conta do processo utilizado por esta para chegar a essa aprendizagem. Por outro lado, ao ponderar sobre estes fatores, o educador demonstra que se preocupa com a criança, concretamente com o seu bem-estar, evidenciando que a aprendizagem é realizada com a criança e não para a criança.

Contudo, o processo de avaliação não é apenas e só uma mais-valia para as crianças. Este é essencial para uma prática reflexiva por parte do educador de infância e toda a sua equipa educativa. Através da avaliação, o educador reflete e analisa as suas práticas, que pode considerar estarem enquadradas com o grupo e cada criança ou pelo contrário, ter que as alterar para que estas se sintam dispostas e implicadas em qualquer rotina do quotidiano.

Todavia, para além da criança, do educador e da equipa educativa, o processo de avaliação também traz benefícios para as famílias. Ao estarem a par deste processo, os pais ficam a conhecer qual o desenvolvimento do filho/a na instituição, mas sobretudo criam relações vinculadas com o educador, que é um colaborador na educação da criança. O processo de avaliação permite que estes intervenientes partilhem informações, troquem ideias, alimentem vínculos, que criem na criança

uma sensação de bem-estar e segurança quando esta se encontra com qualquer um deles.

O estudo desenvolvido pela educadora estagiária procurou responder à questão de como se pode efetivar a avaliação em contexto de creche. Ao recolher os dados, e, posteriormente, ao analisá-los, foi possível considerar que a avaliação em Portugal, em valência de creche, se baseia no Modelo de Avaliação da Qualidade e do Manual dos Processos-Chave. Ao contactar com estes modelos, o educador acaba por restringir a sua avaliação ao que lá está contido, o que na maioria das vezes não é o que se observa no dia-a-dia da criança e concretamente, nas suas aprendizagens.

Assim, com a finalidade de demonstrar que os diferentes intervenientes conseguem facilmente realizar a avaliação, cooperando, surgiu a ideia de realizar este estudo, apresentando um exemplo de um instrumento de avaliação que permite que estes intervenientes troquem/partilhem informações entre outros aspetos, através de narrativas de aprendizagem. Este instrumento de avaliação difere dos instrumentos de avaliação que se encontram, por norma, ao dispor dos educadores de infância em Portugal. As narrativas de aprendizagem incorporam diversos parâmetros para uma avaliação da criança mais pormenorizada e completa, trazendo inúmeros benefícios para a criança, os educadores e os restantes intervenientes anteriormente mencionados.

As informações recolhidas através da primeira entrevista realizada à educadora cooperante serviram de suporte para ficar a conhecer as práticas de avaliação mais recorrentes em contexto de creche, nomeadamente, quais são os instrumentos de avaliação a que esta educadora recorre com mais frequência para avaliar. Os dados recolhidos relativamente às narrativas de aprendizagem revelam que as crianças conhecem e reconhecem a sua aprendizagem, e que através deste reconhecimento podem refletir sobre o sucedido, levando a novas aprendizagens. No caso dos pais, estes ficam rapidamente a par da aprendizagem alcançada pela criança, ao invés do que acontece quando esta é apenas transmitida no final do trimestre. Para além disso, através deste instrumento de avaliação, os pais ficam a conhecer as estratégias adotadas pela criança para conseguir superar a sua dificuldade ou alcançar o seu

objetivo. Esta ferramenta propõe ainda novas oportunidades e possibilidades que os educadores e os pais podem propor à criança para que esta tenha sempre curiosidade para encontrar novas aprendizagens. Este instrumento de avaliação permite que educador e a sua equipa educativa fiquem sempre com um registo quer fotográfico quer escrito da aprendizagem alcançada pela criança, entre muitos outros benefícios. Para além destas mais-valias, as narrativas de aprendizagem potenciam o diálogo entre pais e educadores, o que permite que criem uma relação vinculada, na qual surgem trocas de informações cruciais para o desenvolvimento da criança.

Tendo em conta o trabalho realizado, de modo conclusivo, os educadores de infância têm ao seu dispor mais um instrumento de avaliação que podem conjugar com outros e que os pode ajudar a refletir sobre as suas práticas educativas, incluindo a criança, a família e a comunidade educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brickman, N. A., Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Ativa*. (E. Rocha, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. P. 200-205.
- Cardona, M. J., Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma. P. 79-275.
- Carr, M., Lee, W. (2012). *Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education*. London, England: Sage Publications Ltd. P. 1-72.
- Carvalho, C. M., Portugal, G. (2016). *Avaliação Autêntica em Creche: Resultados Preliminares do Processo de Construção da Ferramenta “CRECHendo”*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 50 (2), 83-90.
- Carvalho, C. M., Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche: CRECHendo com Qualidade*. Porto: Porto Editora. P. 11-39.
- Coelho, A. (2007). *Repensar o campo da educação de infância*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653), nº44/3.
- Cró, M. L. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores: estratégias de intervenção*. (1ª Ed.). Porto: Porto Editora. P. 16-17.
- Dethier, A., Moryoussef, M.C., Andrien, M., Blondin, C. (1987). *Petite Enfance en Milieu D’Accueil et Formation du Personnel*. (2ème edition) Université de Liège. P.20.
- Gomes, A.C. (2008). Tese de Mestrado: Título: *Os Educadores e a Educação em Ciências no Jardim-de-Infância*. Universidade de Lisboa: Faculdade de Ciências: Departamento de Educação. Consultado em janeiro de 2019. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1220/1/18326_ULFC086634_TM.pdf P.23-25.
- Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora. P. 17-65.

- Pack, J. (2016). NAEYC - National Association for the Education of Young Children. *LearningStories*. Washington. Consultado em outubro de 2018. Disponível em: <https://www.naeyc.org/resources/pubs/tyc/dec2016/learning-stories>
- Parente, M. C. (2004). Tese de Doutoramento: Título: *A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: Sete Jornadas de Aprendizagem*. Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho: Braga. Consultado em janeiro de 2019. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_UM.pdf P.8-34.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora. P. 21-205.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS -Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. P. 12.
- Post, J., Hohmann, M. (2003). “Educação de bebés em Infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. P. 15.
- Segurança Social (2010a). *Modelo de Avaliação da Qualidade: Creche*. Revista. 2ªEdição. Lisboa: Instituto da Segurança Social.
- Segurança Social (2010b). *Manual de processos-chave*. Revista. 2ªEdição. Lisboa: Instituto da Segurança Social.
- Serrano, L., Pinto, J. (2015). *A creche em Portugal: entre uma perspetiva assistencialista e educacional*. Medi@ções Revista OnLine. 3(2): 63-70 Consultado em janeiro de 2019. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11341/1/A%20creche%20em%20Portugal.pdf>
- Silva, A.F. (2015). Tese de Mestrado: Título: *A Qualidade do Gesto do Educador em Creche*. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich: Lisboa.

Consultado em janeiro de 2019. Disponível em:
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11159/1/FELGUEIRAS%20Ana%20dez2015.pdf> P.30.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). P. 13-16.

Scottish Government, *Pre-Birth to Three: Positive Outcomes for Scotland's Children and Families* - National Guidance, Learning and teaching Scotland, 2010. ISBN: 978-184399-184-7. Consultado em janeiro de 2019. Disponível em:
https://education.gov.scot/improvement/documents/elc/elc2_prebirthtothree/elc2_prebirthtothreebooklet.pdf. P.43-46.

UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. World Conference on Education for All, Jomtien, Thailand, 1990. Consultado em janeiro 2019. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por

Legislação

Circular n.º4/, de 11 de abril de 2011. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto. *Perfil específico de desempenho do educador de infância*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Portaria n.º262/2011, de 31 de Agosto. Diário da República, 1.ª série — N.º 167 — 31 de Agosto de 2011. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa.

Recomendação n.º3/2011. *A Educação dos 0 aos 3 anos*. Diário da República, 2.ª série — N.º 79 — 21 de Abril de 2011 Conselho Nacional de Educação. Lisboa.

APÊNDICES

Apêndice I – Entrevista à educadora cooperante acerca das suas práticas de avaliação

Entrevista

Cara Educadora, sou a Diana, aluna do 2ºano de Mestrado de Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Coimbra, e, venho por este meio pedir a sua colaboração para a entrevista que estou a realizar no âmbito do estudo de caso do meu relatório final, que se intitula “*A Avaliação da Criança em Creche: As Narrativas de Aprendizagem*”. Neste estudo pretendo conhecer como realiza a avaliação de cada criança e a que práticas recorre.

1. Enquanto educadora, o que acha relevante avaliar em contexto de creche? Porquê?

R: Para realizarmos o nosso trabalho é crucial a avaliação das crianças, no contexto de creche, ou seja, bem-estar emocional, envolvimento e implicação e as três áreas fundamentais em creche: relações sociais, comunicação e linguagem e motricidade global e fina. Mas também cabe avaliar o contexto de creche (equipa, ambiente educativo, atividades e projeto, etc). As nossas práticas dependem da reflexão que fazemos desta avaliação transversal.

2. Que finalidades atribui à avaliação?

R: Acima de tudo a avaliação serve para nos tornarmos educadores atentos e reflexivos. Se não estivermos dispostos a melhorar, a avaliação não serve de nada mas a maior implicação da avaliação é a regulação da nossa prática.

3. Como realiza essa avaliação? Que instrumentos de avaliação utiliza? Que evidências recolhe para a avaliação?

R: No dia-a-dia, utilizo registos diários escritos ou fotográficos, trabalhos realizados pelas crianças mas também recolho muita informação através de conversas/reflexões com a equipa e com as famílias. O mais engraçado é que muitas das evidências mais importantes são recolhidas no diálogo e brincadeira/interações que mantenho todos os dias com as crianças. Os instrumentos de avaliação das crianças em vigor na instituição é o Modelo da Qualidade em Creche, mas sinto necessidade de me socorrer das OCEPE e das grelhas de envolvimento e bem-estar.

4. Procura refletir sobre os instrumentos de avaliação que utiliza e conhecer novos?

R: A instituição em que me encontro a trabalhar é uma IPSS, logo é comparticipada pela Segurança Social, que tem como modelo de avaliação em vigor para as creches, o seu Modelo de Qualidade. Ao longo destes anos, eu e a equipa educativa, temos vindo a refletir sobre este modelo e a ajustá-lo da melhor forma. Por exemplo, é contemplado no relatório dos planos individuais uma apreciação global da criança, áreas fortes e áreas a melhorar/trabalhar. Uma vez que as grelhas são só até aos 36 meses e, as crianças que estão na sala dos 2 anos contemplam, na sua generalidade, os 36 meses até Julho, implica que os objetivos contemplados nas grelhas sejam adquiridos, logo é necessário englobar novos.

5. Concorda com os instrumentos de avaliação utilizados pela instituição? Se sim, quais as vantagens? O que acha adequado? Se não, o que alterava, quais as formas de avaliação que usaria? Quais as estratégias que propunha?

R: Além do Modelo de Avaliação em Creche as educadoras são livres de usar outro tipo de avaliação que achem necessário aplicar.

6. Qual a periodicidade da avaliação? Concorda? Como acha que deveria ser feito?

R: A avaliação é feita durante o dia. Quando observamos uma criança, o seu bem-estar, as relações que esta tem com os outros e com o mundo, a maneira como se implica e envolve naquilo que está a fazer, tudo está a ser avaliado. Muitas das vezes necessito de avaliar, refletir e ajustar a minha prática no momento. No entanto, a avaliação pelo Modelo da Qualidade em creche, é dada a conhecer aos pais, no caso desta instituição, em reuniões individuais, trimestralmente. A última avaliação implica uma Avaliação Global onde é dada uma cópia aos pais/encarregados de educação.

7. Procura ir fazendo pequenos registos de avaliação das aprendizagens das crianças? Em que contextos?

R: Sempre que necessário. Dependendo da avaliação de diagnóstico que tenho de cada criança e dos objetivos do plano individual de cada uma, vou observando nos contextos que necessito. Embora esteja sempre atenta a todas as crianças em todos os contextos.

8. A avaliação que efectua está enformada nalgum modelo/teoria?

R: Como já referi, sim, a avaliação está enformada no Modelo da Qualidade em creche e nas OCEPE.

9. Inclui a criança, os pais e a comunidade educativa no processo de avaliação? Se sim, como?

R: A avaliação é um processo de todos e para todos. Por exemplo, quando pergunto a uma criança o que gostavas de fazer hoje? Onde gostaste mais de brincar hoje? Estou a ajudar a criança a refletir, a avaliar. Quando converso com os pais informalmente e eles me dão pequenos *feedbacks*, quando reúno com eles para avaliar o desenvolvimento da criança, quando converso com a minha equipa sobre o ambiente educativo e as relações e interações, estou a incluir todos os intervenientes no processo de avaliação.

10. Como comunica a avaliação aos pais?

R: Através de reuniões de acolhimento, para as crianças que iniciaram o ano letivo e, depois para todos os pais ou encarregados de educação, as reuniões trimestrais para dar a conhecer o desenvolvimento de cada criança, e sempre que os pais solicitarem.

11. Também realiza a avaliação do grupo?

R: Sim. A primeira avaliação que fazemos é para a definição do projeto de sala onde se realiza a avaliação de diagnóstico, depois o grupo é avaliado através dos relatórios de avaliação, do projeto curricular, que ocorrem trimestralmente. No relatório final de avaliação do projeto e no de auto-avaliação.

12. Fazer a avaliação é uma tarefa que a assusta? Se sim, porquê?

R: Não. É morosa mas não me assusta, ocupa muito do nosso tempo mas é importante para a regulação da nossa prática educativa.

Obrigada pela colaboração

Apêndice II – Informação aos pais/ encarregados de educação

Caríssimos Pais/ Encarregados de Educação

Sou a Diana Monteiro, aluna do 2º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Coimbra. Neste momento, encontro-me a elaborar o meu relatório final para concluir o mestrado. Na semana de 25 a 29 de junho frequentei de novo a instituição para recolher dados para o meu estudo de caso, que se intitula, “*A Avaliação da Criança em Creche: As Narrativas de Aprendizagem*”. Neste estudo pretendo dar a conhecer um recente instrumento de avaliação que são as Narrativas de Aprendizagem. Contudo, venho pedir a colaboração dos pais no meu trabalho. Se possível, gostaria que deixassem um comentário à aprendizagem alcançada pela criança.

Obrigada pela Colaboração,

Diana Monteiro

Apêndice III – Narrativa de Aprendizagem “A persistência da S*”

Título: A persistência da S* (25/06/2018)



O que aconteceu: A S* queria sair do balanço mas não estava a conseguir. Decidiu pedir ajuda mas foi encorajada a ultrapassar esse desafio sozinha. Após algumas tentativas de exploração, a S* conseguiu sair do balanço e ficou bastante feliz por ter encontrado estratégias para ultrapassar este desafio.

Que significado tem esta experiência: A S* revelou persistência para lidar com as dificuldades, face ao desafio.

Oportunidades e Possibilidades:

Proporcionar desafios.

Explorar estratégias de equilíbrio.

Comentário dos pais:

Qual a opinião dos pais acerca desta aprendizagem.

É muito importante que a S. consiga ultrapassar as suas dificuldades por si própria. O facto de o fazer por "tentativa-erro" munhe-a de ferramentas diversificadas, que por sua vez lhe permitem um maior conhecimento das suas capacidades e limitações.

Esta e outras aprendizagens são importantíssimas para o seu desenvolvimento.

Observadora Diana Monteiro (Estagiária Mestrado em Educação Pré-Escolar)

Apêndice IV – Narrativa de Aprendizagem “A gestão de conflitos entre o T* e a L* (1)”

Título: A gestão de conflitos entre o T* e a L* (25/06/2018)



O que aconteceu: O T* queria andar de balanço mas não estava a conseguir balançar-se sozinho. A L* encontrava-se à espera para andar. O T* pediu ajuda à L*, e ela prontamente se levantou e foi empurrá-lo. De seguida, ficou de novo à espera pela sua vez.

Que significado tem esta experiência: O T* relevou confiança para expressar as suas ideias, com capacidade para solicitar ajuda dos outros.

Oportunidades e Possibilidades:

Deixar as crianças resolverem os seus próprios conflitos, elogiando sempre que estas se mostrem colaborativas.

Comentário dos pais:

Qual a opinião dos pais acerca desta aprendizagem.

Perante uma situação de potencial conflito, pareceu que tanto o T. como a L. souberam gerir bem a situação, com calma, respeito, paciência e espírito de ajuda mútua.
Experiência muito positiva para ambas as crianças.

Observadora Diana Monteiro (Estagiária Mestrado em Educação Pré-Escolar)

Apêndice V – Narrativa de Aprendizagem “A gestão de conflitos entre o T* e a L* (2)”

Título: A gestão de conflitos entre o T* e a L* (25/06/2018)



O que aconteceu: O T* queria andar de balanço mas não estava a conseguir balançar-se sozinho. A L* encontrava-se à espera para andar. O T* pediu ajuda à L*, e ela prontamente se levantou e foi empurrá-lo. De seguida, ficou de novo à espera pela sua vez.

Que significado tem esta experiência: A L* revelou responsabilidade pela justiça e disposição para tomar o ponto de vista do outro.

Oportunidades e Possibilidades:

Deixar as crianças resolverem os seus próprios conflitos, elogiando sempre que estas se mostrem colaborativas.

Comentário dos pais:

Qual a opinião dos pais acerca desta aprendizagem.

Revelou uma boa aprendizagem dos valores que lhe são diariamente inculcados. Apesar desta criança ter um temperamento difícil, nestas situações revelou-se uma outra pessoa.

Observadora Diana Monteiro (Estagiária Mestrado em Educação Pré-Escolar)

Apêndice VI – Narrativa de Aprendizagem “A conquista da D*”

Título: A conquista da D* (26/06/2018)



O que aconteceu: A D* queria subir o máximo possível pelo tronco mas estava com algumas dificuldades. Cada vez que tentava subir um pouco mais, as mãos e as pernas escorregavam. Após algumas tentativas, a D* decidiu colocar uma mão e uma perna no tronco do lado, o que lhe permitiu criar estabilidade. Ao tomar essa decisão, a D* conseguiu subir de forma estável e confiante.

Que significado tem esta experiência: A D* demonstrou perseverança e confiança para lidar com os desafios.

Oportunidades e Possibilidades:

Proporcionar desafios.

Proporcionar ações que explorem o equilíbrio.

Comentário dos pais:

Qual a opinião dos pais acerca desta aprendizagem.

É muito bom saber que a "D" arranja alternativas para alcançar os objetivos dela.

Observadora Diana Monteiro (Estagiária Mestrado em Educação Pré-Escolar)

Apêndice VII – Narrativa de Aprendizagem “A descoberta da C*”

Título: A descoberta da C* (26/06/2018)



O que aconteceu: A C* estava a brincar na floresta. Sentou-se em cima de um tronco caído dizendo que era um autocarro. Agarrou um pequeno pau e disse que era a chave do autocarro. A partir desse momento procurou um buraco para colocar o pau que fazia de chave. Após algumas tentativas numa superfície lisa, a C* desistiu e procurou um buraco numa superfície rugosa. Foi nessa superfície que encontrou o buraco e que colocou o pau. A C* ficou contente por conseguir colocar “a chave” no seu “autocarro”.

Que significado tem esta experiência: A C* demonstrou confiança quando se envolveu e entregou profundamente na brincadeira, expressando as suas ideias.

Oportunidades e Possibilidades:

Proporcionar momentos exploratórios.

Explorar o diálogo, tendo por base a brincadeira.

Comentário dos pais:

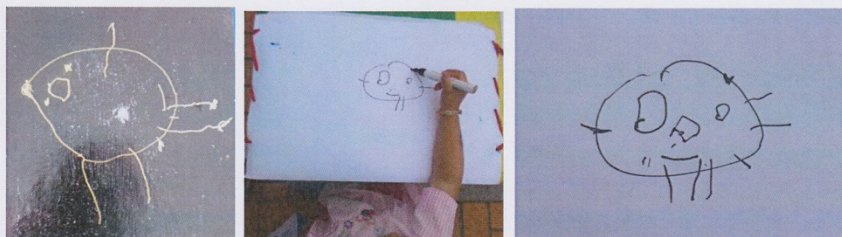
Qual a opinião dos pais acerca desta aprendizagem.

A interação com o exterior é por si uma experiência única, permite que as crianças explorem o mundo. É de facto uma método de aprendizagem único e muito produtivo. A descoberta dos textos de natureza é para o desenvolvimento de crianças muito interessante. Com estas iniciativas elas podem explorar a natureza e criar um mundo inacessível à volta de coisas simples ao alcance de todos.

Observadora Diana Monteiro (Estagiária Mestrado em Educação Pré-Escolar)

Apêndice VIII – Narrativa de Aprendizagem “A figura humana da M*”

Título: A figura humana da M* (27/06/2018)



O que aconteceu: A primeira fotografia revela a figura humana realizada pela M* em abril, na qual se observa a cara, com alguns pormenores, os braços e as pernas. Em junho, a M* desenhou a sua própria figura humana na pasta dos trabalhos (fotografia 2 e 3). Ao longo da concretização da figura humana, a M* observava o corpo das outras crianças.

Que significado tem esta experiência: A M* demonstrou capacidade de observação no momento em que estava a realizar o desenho.

Oportunidades e Possibilidades:

Explorar a motricidade fina.

Incentivar o gosto pelas artes.

Comentário dos pais:

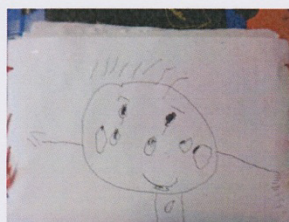
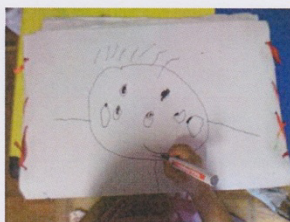
Qual a opinião dos pais acerca desta aprendizagem.

Interessante.

Observadora Diana Monteiro (Estagiária Mestrado em Educação Pré-Escolar)

Apêndice IX – Narrativa de Aprendizagem “A figura humana da D*”

Título: A figura humana da D* (28/06/2018)



O que aconteceu: Em junho, a D* desenhou a sua própria figura humana na pasta dos trabalhos realizados ao longo do ano. Ao longo da concretização da figura humana, a D* ia comentando o que estava a desenhar.

Que significado tem esta experiência: A D* demonstrou envolvimento e confiança no desenho que estava a fazer, expressando as suas próprias ideias.

Oportunidades e Possibilidades:

Explorar a motricidade fina.

Explorar a noção de esquema corporal.

Incentivar o gosto pelas artes.

Comentário dos pais:

Qual a opinião dos pais acerca desta aprendizagem.

O facto de já saber desenhar a figura humana e juntamente ir comentando é muito interessante.

Observadora Diana Monteiro (Estagiária Mestrado em Educação Pré-Escolar)

Apêndice X – Narrativa de Aprendizagem “A partilha da C* e do T*”

Título: A partilha da C* e do T* (28/06/2018)



O que aconteceu: A C* estava a brincar com uma caixa no exterior. O T* apercebeu-se e quis brincar com a mesma caixa que a C* estava a brincar. Tanto a C* como o T* tentaram, inicialmente, ficar com a caixa só para si. Mas, após algumas tentativas, não foram bem sucedidos. Nesse momento, decidiram brincar os dois, partilhando a mesma caixa.

Que significado tem esta experiência: A C* revelou interesse e curiosidade na caixa, demonstrando confiança ao expressar as suas ideias. Revelou também responsabilidade pela equidade e disposição para tomar o ponto de vista do outro.

Oportunidades e Possibilidades:

Incentivar a partilha entre pares.

Deixar as crianças resolverem os seus próprios conflitos.

Comentário dos pais:

Qual a opinião dos pais acerca desta aprendizagem.

Este tipo de aprendizagem é muito importante no relacionamento com os outros. Ajuda-o a compreender o respeito pelo outro.

Observadora Diana Monteiro (Estagiária Mestrado em Educação Pré-Escolar)

Apêndice XI – Entrevista à educadora cooperante sobre as narrativas de aprendizagem

Entrevista

Cara Educadora, sou a Diana, aluna do 2ºano de Mestrado de Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Coimbra, e, venho por este meio pedir a sua colaboração para a entrevista que estou a realizar no âmbito do estudo de caso do meu relatório final, que se intitula “*A Avaliação da Criança em Creche: As Narrativas de Aprendizagem*”. Esta pequena entrevista consiste em perceber qual a sua opinião sobre as narrativas de aprendizagem, um instrumento de avaliação recente.

1. Enquanto educadora, o que achou das narrativas de aprendizagem, como um instrumento de avaliação?

R: As narrativas de aprendizagem, não sendo aplicadas no meu dia-a-dia, nem por mim, aparentam ser um documento tão válido como os outros experienciados pelas estagiárias em outros contextos.

2. Sentir-se-ia confortável a utilizar as narrativas de aprendizagem, como um instrumento de avaliação?

R: Sentir-me-ia confortável, como me sinto na aplicação de outros instrumentos de avaliação.

3. Quais as diferenças notórias entre as narrativas de aprendizagem e os instrumentos de avaliação que habitualmente utiliza?

R: Normalmente não associo estes três fatores: registo fotográfico, comentário/descrição por parte do educador/estagiária e comentário dos pais.

4. Acha que pode conjugar as narrativas de aprendizagem com a avaliação que emprega?

R: Sim.

5. As narrativas de aprendizagem conferem-lhe interesse e utilidade?

R: As narrativas de aprendizagem conferem-me o mesmo interesse e pertinência que outros. Como não apliquei, não consigo contextualizar na prática, a sua utilidade versus o tempo de preparação.

6. Enquanto educadora, qual a sua opinião sobre esta forma de documentar as aprendizagens?

R: Uma vez que os pais não participam na observação da aprendizagem, parece-me subjetivo o seu comentário.

7. Considera que as narrativas de aprendizagem são um instrumento útil de reflexão, com a equipa educativa, acerca das aprendizagens das crianças?

R: Sim.

8. Considera que as narrativas de aprendizagem são um instrumento útil para a interação com os pais?

R: Penso que existem outros instrumentos mais importantes para este tipo de trocas de informação, como por exemplo, as conversas/diálogos informais de manhã ou ao fim do dia. Não entendo este instrumento de avaliação como forma de interação.

Obrigada pela colaboração