

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Carla Filipa Nunes Ribau

Avaliação e portfólios digitais: um percurso formativo e investigativo  
na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico



Viseu, 2014



Carla Filipa Nunes Ribau

Avaliação e portfólios digitais: um percurso formativo e investigativo na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico

**Relatório Final de Estágio**

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

**Trabalho efetuado sob orientação de:**

Doutor Belmiro Rego

Doutora Maria Figueiredo

Viseu, 2014



## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Carla Filipa Nunes Ribau n.º 8446 do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico declara sob compromisso de honra que o relatório final de estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

....., ..... de ..... de 20.....

A Aluna, \_\_\_\_\_

## **Dedicatória**

Dedico este trabalho investigativo às pessoas mais importantes da minha vida, pelos ensinamentos que transmitiram, por todo um apoio incessante que mantiveram e por acreditarem naquilo que eu sou.

Dedico especialmente à minha “Avózita”, estrelinha que me guia de forma incondicional, a quem prometi, dias antes de partir para uma longa viagem sem rumo, que este trabalho iria ser terminado o mais breve possível e assim aconteceu!

Ausência física, ausência da voz, das risadas, das conversas e brincadeiras, ausência das canções, ausência da comida, saudade da amizade e de ser criança, mas a lembrança permanecerá para sempre dentro de mim. Um eterno e sincero obrigada  
Avó “Xananda”!

## **Agradecimentos**

O trabalho investigativo que aqui se apresenta reflete o percurso de aprendizagem a nível pessoal e profissional que só teve viabilidade porque os intervenientes se disponibilizaram a colaborar, cada um com diferentes papéis, todos cruciais, no seu desenvolvimento. Ao finalizar este trabalho, são escassas as palavras existentes para transparecer todo este sentimento que adeja sobre mim, a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para que este tão desejado trajeto fosse alcançado.

Sendo assim, agradeço, em primeiro lugar, e como não poderia deixar de ser, aos meus orientadores Doutor Belmiro Rego e Doutora Maria Figueiredo, pela dedicação, empenho e disponibilidade colocada em todas as orientações.

Agradeço, especialmente, aos meus pais de quem me orgulho eternamente, pelo apoio incondicional, paciência, carinho, compreensão. Apesar de toda a distância que nos separava, e todos os obstáculos que tiveram de ultrapassar, sempre se demonstraram disponíveis para me apoiarem em todo o meu percurso académico. Um particular agradecimento aos que eu considero como segundos pais (Eneida Bela e Fausto Oliveira) que sempre me apoiaram nos momentos mais difíceis deste percurso e me incentivaram a seguir em frente, sem nunca desistir.

Agradeço às três educadoras de infância que tive a oportunidade de contactar e que se demonstraram disponíveis, desde logo, para participarem neste estudo.

A todos, o meu sincero agradecimento, porque só assim foi possível tornar este desafio real.

## **Resumo**

O presente relatório final de estágio inclui uma reflexão crítica sobre as práticas de ensino supervisionadas vivenciadas em contexto de estágio no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e uma investigação cuja temática surgiu do interesse pela avaliação em educação pré-escolar, enquanto parte integrante da prática educativa, e pela utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação, enquanto recurso para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e dos profissionais.

A realização da reflexão crítica sobre as práticas implementadas em contexto de estágio permitiu observar uma evolução das mesmas e do conhecimento profissional que as sustenta.

A temática do trabalho investigativo encontra-se relacionada com a avaliação na educação pré-escolar e como esta se pode tornar um processo fulcral para o desenvolvimento das crianças. Sendo a avaliação entendida como um meio de recolha e interpretação de informação, destaca-se o seu carácter imprescindível no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Neste âmbito, optámos por nos focar nos portfólios digitais, enquanto parte integrante da discussão sobre avaliação na educação pré-escolar, pelo que foi possível definirmos a questão problema que nos propusemos estudar: quais as potencialidades e constrangimentos do uso de portfólios digitais na educação pré-escolar, na perspectiva de educadores de infância?

Em termos empíricos, a investigação foi norteada recorrendo a uma metodologia qualitativa, em que o instrumento selecionado foi a entrevista semiestruturada. A recolha junto de três Educadoras de Infância permitiu perceber que perspetivas tinham sobre portfólios digitais, procurando delimitar as potencialidades e os constrangimentos que resultam da sua potencial utilização.

Palavras-chave: Avaliação em Educação Pré-Escolar, Portfólios Digitais, Tecnologias da Informação e Comunicação, Reflexão.

## **Abstract**

The following report includes a critical reflection about supervised teaching practices in context experienced under the Master's Degree in Early Childhood Education and Primary School Teaching and an investigation whose thematic emerged from the interest in assessment in Early Childhood Education, as an integral part of the educational practice, and in ICT for the development and learning of children and professionals.

The critical reflection on the practices implemented in the practicum allowed us to observe an evolution of the professional knowledge and practical competences. The theme of the research work is related to the assessment in Early Childhood Education and how it is a key for children's development process. Assessment is understood as a process of collection and interpretation of information, essential for the teaching-learning process of children.

In this context, we have chosen to focus on the digital portfolios, as part of the discussion on assessment in Early Childhood Education, so it was possible to define the question we set out to study: what are the potentials and constraints of the use of digital portfolios in Early Childhood Education, from the perspective of teachers?

Empirically, the research was guided using a qualitative methodology, in which the selected instrument was the semi-structured interview. The perspective from three Early Childhood Education teachers were analyzed, seeking to delimit the possibilities and constraints that result from the use of digital portfolios in Early Childhood Education.

**Keywords:** Early Childhood Education, Digital Portfolios, Information and Communication Technologies, Reflection.

## Índice

Introdução geral .....	1
Introdução .....	6
Capítulo I - Contextualização das práticas desenvolvidas no estágio na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico.....	8
1.1. Caracterização da prática de ensino supervisionada II .....	8
1.2. Caracterização da prática de ensino supervisionada III .....	10
Capítulo II - Análise das práticas concretizadas em educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico .....	12
2.1. Análise da prática de ensino supervisionada II.....	12
2.2. Análise da prática de ensino supervisionada III.....	16
Capítulo III - Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos .....	21
3.1. Análise na educação pré-escolar .....	21
3.2. Análise no 1.º ciclo do ensino básico .....	22
Conclusão .....	24
Parte II- Trabalho investigativo .....	26
Introdução .....	27
Capítulo I - A avaliação no ensino e na aprendizagem .....	29
1.1. Polissemia e delimitação do conceito de avaliação.....	29
1.2. Função da avaliação .....	32
1.3. Tipos de avaliação .....	34
1.3.1. Avaliação diagnóstica.....	34
1.3.2. Avaliação formativa .....	35
1.3.3. Avaliação sumativa .....	37
Capítulo II - Avaliação na educação pré-escolar .....	39
2.1. Breve olhar sobre uma perspetiva histórica da avaliação em educação pré-escolar em Portugal .....	42
2.2. Observação na educação pré-escolar .....	46
2.3. Documentação pedagógica .....	49
2.4. Revisão de estudos sobre avaliação na educação pré-escolar .....	51
Capítulo III - O sentido do portefólio: como instrumento de documentação pedagógica e de avaliação .....	55
3.1. Definição, objetivos, conteúdos do portefólio .....	55
3.1.1. Tipos de portefólios .....	57
3.2. O uso de portefólio na educação pré-escolar como instrumento de avaliação das crianças .....	59
Capítulo IV – As TIC na educação pré-escolar: o portefólio digital .....	63
4.1. A utilização das TIC na educação pré-escolar .....	63
4.2. Definição de portefólios digitais .....	66

4.3. Potencialidades e constrangimentos dos portfólios digitais .....	69
Capítulo V – Dispositivo de Investigação .....	73
5.1. Delimitação de questão de investigação .....	73
5.2. Definição dos objetivos de investigação .....	73
5.3. Tipo de estudo.....	73
5.4. Participantes no estudo e justificação da escolha .....	74
5.5. Recolha e análise de dados.....	75
5.6. Análise dos dados.....	76
Capítulo VI - Resultados .....	78
6.1. Apresentação, análise e discussão dos dados.....	78
6.2. Caraterização das participantes do estudo.....	78
6.3. Utilização das TIC .....	79
6.4. Avaliação na Educação Pré-Escolar.....	82
6.5. Portfólios Digitais – potencialidades e constrangimentos.....	88
Conclusão .....	92
Conclusão geral .....	95
Referências Bibliográficas.....	97

## **Índice de Figuras**

Figura 1 - Orientações globais para o educador (Precato, Damiano & Nascimento, 2009).....	46
---	----

## **Índice de Quadros**

Quadro 1- Comparação entre avaliação normativa e criterial .....	32
Quadro 2- Síntese de caracterização das participantes .....	75

## **Introdução geral**

A avaliação possibilita aos educadores e professores reconhecer se os métodos educacionais que utilizam contribuem para a construção de conhecimentos, saberes-fazer e atitudes e o consequente desenvolvimento das crianças, entre outros aspetos da sua intervenção.

Dada a importância cada vez mais reforçada da avaliação em educação pré-escolar, como parte integrante da rotina diária no jardim de infância, torna-se relevante conhecer os processos e instrumentos avaliativos utilizados para esse fim. A avaliação centra-se na criança através dos processos de observação, documentação e interpretação de atitudes, ações, produções e comportamentos. Este processo permite ao educador refletir sobre as suas práticas educativas.

Um dos instrumentos avaliativos que tem sido alvo de interesse para os profissionais da educação é o portfólio no jardim de infância, que permite à criança envolver-se no seu próprio trabalho e implica que o educador documente e avalie as aprendizagens das crianças.

Neste sentido, a Escola Superior de Educação de Viseu visou proporcionar um caminho formativo que permitiu que nos desenvolvêssemos a nível pessoal, social e profissional, no âmbito do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico. Parte essencial desse percurso foi concretizado nas unidades curriculares enunciadas como Prática de Ensino Supervisionada II e III (PES II e III).

Ao finalizar este curso, que nos habilita profissionalmente para a área da docência, o relatório final de estágio pretende demonstrar a nossa capacidade de refletir sobre os acontecimentos que sucederam durante as intervenções realizadas nos dois contextos, nomeadamente na educação pré-Escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, referentes ao segundo e terceiro semestres, do presente mestrado.

No decorrer deste percurso foi possível contactar com diferentes dimensões de formação desde gestão pedagógica, conhecimentos administrativos, didáticos, componentes curriculares, ambiente educativo, entre outros fatores. Ao longo da prática profissional é importante adquirir uma visão mais realista e crítica, onde há a oportunidade de integrar novas atitudes, saberes-fazer que são fundamentais na formação de professores e educadores.

A oportunidade de contactar com a realidade permite identificar os nossos medos, angústias, ânsias, falhas, conquistas através de uma reflexão crítica sobre as mesmas. O desafio acresce quando temos de lidar com crianças/alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, uma vez que temos de conseguir corresponder às

reais necessidades que são apresentadas no quotidiano escolar e às expectativas por nós estabelecidas, mas também determinadas pelas crianças/alunos.

Neste sentido, este trabalho, numa primeira parte, sustenta-se nas práticas pedagógicas vivenciadas nos contextos acima referidos que vão sendo descritas num registo crítico-reflexivo. No que diz respeito a esta reflexão crítica, relacionar-se-á com as práticas pedagógicas que foram realizadas em contexto de estágio aludindo, de forma reflexiva, aos espaços e aos grupos de crianças/alunos que fizeram parte desta prática. Posteriormente, será feita a análise das práticas implementadas nos contextos, baseada nos diversos materiais que foram desenvolvidos, nomeadamente planificações, relatórios crítico-reflexivos e documentos de avaliação das crianças.

A segunda parte foi destinada ao trabalho de investigação que se debruçou sobre “perspetivas de educadoras de infância sobre potencialidades e constrangimentos de portfólios digitais na educação pré-escolar”. Ao abordar esta temática, exige-se que se faça uma análise dos contextos e das políticas educativas que foram elencadas pelo Ministério da Educação. A avaliação é fundamental para o trabalho com crianças pequenas e deve ter um grande reconhecimento por parte dos profissionais de educação, na vida de cada criança e na sua vida profissional.

Atualmente, os educadores deparam-se com a grande complexidade de como avaliar, observar ou realizar registos de aprendizagens das crianças que incluam os progressos, conquistas, necessidades e dificuldades destas. Um estudo realizado por Alves (2007) permitiu perceber que perspetivas as educadoras de infância entrevistadas tinham acerca da avaliação das crianças, e concluiu que “sem dúvida que, sentem dificuldade em avaliar pois não obtiveram qualquer formação nesse sentido, acrescido a outro factor, o elevado número de crianças a seu cargo” (Alves, 2007, p. 14).

Neste seguimento, sublinha-se um instrumento de avaliação que possibilita ao educador/professor perceber cada criança, bem como demonstrar que potencialidades é que o grupo de crianças apresenta. O portfólio como base da avaliação das crianças pretende que tanto as crianças como os educadores selecionem um conjunto de trabalhos, segundo critérios negociados com as crianças que num processo posterior representarão o desenvolvimento das suas aprendizagens. A organização deste deve ser uma tarefa partilhada entre o educador e a criança. Este tipo de documento pode facultar um olhar mais amplo e detalhado das diferenças que existem entre as crianças do grupo, ilustrando os percursos de aprendizagem que são percorridos pelas

mesmas, salientando os progressos e as dificuldades que são por elas manifestadas (Bertram & Pascal, 2009).

Num portfólio, é importante que as crianças consigam aperceber-se do seu desenvolvimento e conhecer quais são os aspetos que necessitam de ser melhorados, bem como as suas potencialidades.

Uma das formas de organizar portfólios é em formato digital, segundo Barrett (2005). A partir da experiência de Mateus (2012), é possível considerar a possibilidade de construir portfólios digitais com crianças de educação pré-escolar, com vantagens para o processo de avaliação participada pelos pais.

Embora sem um foco específico na avaliação, as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) remetem para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação pré-escolar. As metas de aprendizagem (Ministério da Educação, 2010) também afirmavam que é importante que se utilizem as novas tecnologias, fazendo uso do computador. As metas de aprendizagem referem que a criança no final da educação pré-escolar devia:

- Identificar as tecnologias como meios que favorecem a comunicação e o fortalecimento de relações de reciprocidade com outras pessoas (família/escola; comunidade/escola; escola/escola);

- Participar na definição de regras, comportamentos e atitudes a adotar relativamente ao uso dos equipamentos e ferramentas digitais, incluindo regras de respeito pelo trabalho dos outros.

Segundo Bolstad (2004, cit. por Mateus, 2012, p. 11), há três razões fundamentais para que se utilize as TIC na educação pré-escolar:

a) atualmente as TIC já influenciam as pessoas e o ambiente que envolve as crianças; b) as tecnologias oferecem novas oportunidades para melhorar e fortalecer vários aspetos da prática do jardim de infância; c) existe apoio e interesse no setor da educação para que as TIC sejam desenvolvidas e integradas nas políticas educativas, nos modelos curriculares e na prática dos profissionais da educação de infância.

De um modo geral, é partindo destas informações que o trabalho de investigação se justifica. Assim, apresenta-se a revisão da literatura, começando por referir, no capítulo referente à parte do trabalho de investigação, uma breve abordagem à avaliação no ensino e na aprendizagem, identificando diferentes definições e delimitações do conceito de avaliação, esclarecendo algumas das suas características, bem como referenciando os diversos tipos de avaliação considerados. Relativamente ao capítulo II é feita uma retrospectiva histórica desta temática e fazemos uma alusão à avaliação em educação pré-escolar, procurando esclarecer a

importância da observação no jardim de infância, na avaliação das crianças. Este capítulo ainda abrange um tópico que diz respeito à documentação pedagógica que pretende apoiar os educadores de infância na construção e reconstrução das suas práticas por forma a desenvolverem-se profissionalmente. Posteriormente, no capítulo III, procuramos definir o portfólio como instrumento de apoio na avaliação delimitando objetivos e conteúdos para um portfólio. Num subponto constará a importância do uso deste tipo de instrumento para a educação pré-escolar.

No capítulo IV, fazemos alusão ao uso das TIC na educação pré-escolar, referenciando os portfólios digitais, enquanto instrumento de avaliação das crianças, indicando quais as possíveis potencialidades e constrangimentos da sua utilização no jardim de infância, segundo a literatura.

O capítulo V dedica-se à apresentação do estudo empírico, procurando demonstrar que tipo de metodologia foi utilizado, no decorrer do processo investigativo. Neste capítulo, pretendemos descrever as diferentes etapas que marcaram este estudo, no qual identificarmos e contextualizarmos a metodologia de investigação por nós adotada, mencionado a trajetória pela qual esta passou. Assim, daremos início a este capítulo com a delimitação de questão de investigação, definindo os objetivos da mesma.

Segue-se a análise dos dados e das informações recolhidas, bem como a discussão dos mesmos, que se encontra no capítulo VI.

Considerando a relevância deste estudo como catalisador de um trabalho reflexivo e colaborativo, o sentido da nossa investigação foi tentar perceber que constrangimentos e potencialidades são reconhecidos ao uso de portfólios digitais enquanto meio de avaliação do grupo de crianças, na educação pré-escolar. Nesta perspetiva, espera-se que este estudo sirva de motivação para a investigação de linhas de inquirição que são sugeridas nas conclusões do estudo.

Por último, segue-se a parte relativa à conclusão geral de todo este trabalho, em que se analisa e se reflete sobre os aspetos mais relevantes do percurso de desenvolvimento profissional de que se dá conta neste relatório final de estágio.

## **Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto**

## Introdução

O presente relatório final de estágio pretende espelhar, sob forma reflexiva e autocrítica, o trabalho realizado durante o segundo ciclo de estudos, correspondente ao mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico. Este percurso académico foi constituído por diversas experiências de aprendizagem e de construção de competências possibilitadas pela Escola Superior de Educação de Viseu e pelas escolas em parceria.

O mestrado em educação pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do ensino básico visa proporcionar um conjunto de conteúdos científicos e didáticos, que são relevantes para a prática pedagógica, na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico e, simultaneamente, promover competências ao nível da investigação e reflexão sobre estas práticas pedagógicas, quer pessoais quer da comunidade que integra a nível profissional (ESEV, 2011). O segundo ciclo de estudos possibilita um contato direto com a realidade educativa, permitindo desenvolver “competências pessoais e profissionais adequadas às diferentes dimensões de desempenho de Educador de Infância e de Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico” (ESEV, 2011, p. 4).

Esta prática foi concretizada através das unidades curriculares designadas por Prática de Ensino Supervisionada I, II, III (PES I, II, III), que são articuladas e configuradas como unidades curriculares semestrais localizadas nos 1.º, 2.º e 3.º semestres. Desta forma, a Prática de Ensino Supervisionada é considerada como uma ferramenta fundamental, única e imprescindível para a formação profissional, visto proporcionar momentos significativos para a profissionalização futura, na área da docência. Os programas referentes às unidades de PES II e PES III dão continuidade ao trabalho desenvolvido na PES I, uma vez que há um maior envolvimento e mais tempo de intervenção nas dinâmicas da educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. Neste sentido há uma maior reflexão sobre a importância do papel que o educador/professor deve ter, sob uma perspetiva de autonomia supervisionada.

A finalidade deste relatório é de um aprimoramento da prática, os objetivos desta sustentaram-se na promoção de uma aprendizagem ativa e centrada na criança/aluno, por forma a abranger todas as áreas curriculares, possibilitando o repensar de todo o percurso percorrido.

Assim, a reflexão crítica das práticas em contexto encontra-se organizada em três partes essenciais, em que a primeira corresponde à caracterização dos contextos em que a prática decorreu, a segunda corresponde a uma análise acerca das práticas

concretizadas e, na terceira e última parte, remete-se para a análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos durante a prática.

Tendo por pressuposto o pensamento de Dewey (2002, p. 26), em que a instituição escolar tem

a possibilidade de associar-se à vida, de tornar-se uma segunda morada da criança, onde ela aprende através da experiência direta, em vez de ser apenas um local onde decora lições, tendo em vista, numa perspectiva algo abstrata e remota, uma hipotética vivência futura,

pretendemos neste ponto, caracterizar a prática que foi desenvolvida em contexto de educação pré-escolar e de 1.º ciclo do ensino básico.

## **Capítulo I - Contextualização das práticas desenvolvidas no estágio na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico**

### **1.1. Caracterização da prática de ensino supervisionada II**

A Prática de Ensino Supervisionada II realizou-se num jardim de infância pertencente a um agrupamento de escolas situado na zona urbana de Viseu. A duração do estágio foi 14 semanas, em que três dias (2.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> feiras) eram destinados aos momentos de intervenção em grupo e individual. Durante as duas primeiras semanas, houve a oportunidade de observar, tendo sido possível participar nas atividades que eram propostas pela educadora, ao grupo de crianças.

Neste jardim existiam vários espaços, em que cada um respeitava uma dada função, tendo uma adequada inserção sociocultural e urbana, visto encontrar-se situado nas proximidades do centro da cidade.

Era uma instituição que pertencia à rede pública, oferecia componente de apoio à família, com almoços e prolongamento de horário. Situava-se num edifício de rés-do-chão e único, que englobava um parque espaçoso, térreo e vedado com gradeamento metálico. O acesso era feito através de uma pequena entrada, a qual dava acesso a um passeio que circundava todo o edifício, incluindo a porta principal. Na entrada existia um *hall*, onde se encontravam os cabides para as crianças guardarem as suas mochilas e os casacos. Este espaço servia também de receção das crianças, contendo dois placards, que permitiam a comunicação com os pais. Deste hall acedia-se à sala de atividades. Existiam quatro espaços de arrumação, duas casas de banho, uma cozinha, um gabinete de trabalho e uma sala polivalente onde se realizava a componente de apoio à família e atividades pedagógicas.

Relativamente aos recursos humanos, o jardim de infância dispunha de uma educadora, uma auxiliar de ação Educativa e duas auxiliares de serviços gerais, sendo que durante o ano letivo referente à prática supervisionada, tinha uma educadora auxiliar em horário zero, que ajudava a educadora nos trabalhos administrativos.

O grupo de crianças que integrava o jardim de infância era constituído por vinte e cinco crianças, em que nove eram do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino, tratando-se de um grupo heterógeno, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. Na generalidade, era um grupo de crianças ativas, necessitando de estarem constantemente motivadas para os vários momentos de intervenção e com uma enorme capacidade para partilhar experiências, vivências, situações do seu

quotidiano. Demonstravam interesse pelos desafios, principalmente na área da matemática.

O grupo de crianças proporcionava um contexto bastante positivo de interação social na relação entre o educador/criança e criança/criança. Era bastante participativo e adorava expor as suas ideias, apresentando uma imaginação extremamente desenvolvida, relativamente à solicitação de atividades a serem propostas.

No momento em que chegavam ao jardim, as crianças, de forma autónoma, dirigiam-se para as mesas a fim de explorarem diferentes jogos ou realizarem as suas brincadeiras. Geralmente, tomavam a iniciativa de procurar os colegas para formarem equipas, na realização de determinadas atividades, não perdendo uma oportunidade para apresentarem aos restantes colegas e adultos os trabalhos que eram realizados, durante o momento das atividades livres. Verificou-se que as crianças eram muito críticas e autocríticas, visto que expunham sempre a sua opinião, em relação, por exemplo aos aspetos que poderiam ser melhorados.

O trabalho em grande grupo era privilegiado, visto que desenvolvia competências ao nível da partilha de ideias, convivência e interação. Quando eram propostas atividades em grupos, estes eram distribuídos de modo a que as crianças mais velhas apoiassem as mais novas no desempenho das tarefas. Mas, por outro lado, durante a realização de outras tarefas, não era visível uma organização rígida, não sendo esta baseada em critérios de idades, pois cada criança tinha a oportunidade de escolher quem queria para a realização das tarefas propostas.

Relativamente às crianças mais velhas que, no ano letivo que se aproximava, iriam ingressar no 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, era notório o interesse pela aprendizagem de conteúdos, nomeadamente no âmbito da leitura e da escrita.

No âmbito das diferentes áreas de conteúdo, verificou-se algumas dificuldades ao nível da oralidade, da compreensão, da atenção, concentração e no reconhecimento de alguns aspetos relacionados com a área do conhecimento do mundo.

Embora o grupo apresentasse interesses e preferências diversificados, na sua maioria agiam como um todo, auxiliando-se e interagindo mutuamente.

No que concerne à avaliação, destaca-se que as crianças realizavam a sua própria avaliação, através do preenchimento de *smiles* que eram colocados nas suas fichas e dispondo-se no final do dia, de um momento de reflexão, onde o grupo de crianças revelava as dificuldades sentidas, ao longo do dia e os aspetos que mais gostaram durante os diferentes momentos.

## 1.2. Caracterização da prática de ensino supervisionada III

No que respeita à Prática Supervisionada III, desenvolveu-se com uma turma do 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico de uma Escola Básica pertencente à cidade de Viseu.

Relativamente ao tempo de permanência no 1.º ciclo de ensino básico, no 1.º ano, no total houve oportunidade de intervir durante catorze semanas, destas, quatro semanas foram destinadas à intervenção individual.

Esta instituição pertencia à rede pública e era constituída por doze salas de aulas referentes ao 1.º ciclo do ensino básico, e quatro salas de atividades para a educação pré-escolar, biblioteca, mediateca, cozinha, refeitório, bar, um espaçoso salão polivalente e um grande e amplo espaço destinado ao recreio. A escola dispunha de uma unidade de Autismo, denominada por sala TEACCH e um Centro de Recursos TIC para auxiliar a área de Educação Especial, um gabinete para a coordenação desta e de serviços administrativos.

A turma do 1.º ano era constituída por vinte e um alunos inscritos (onze raparigas e dez rapazes), com idades correspondidas entre os seis e os oito anos de idade. Importa referir que uma aluna de oito anos de idade integrou a turma no 2.º período. Embora se encontrasse a frequentar o 2.º ano de escolaridade na escola em que se encontrava anteriormente, houve a necessidade de regressar ao 1.º ano, devido ao facto de apresentar várias dificuldades a nível de aprendizagem. Na turma existia um aluno com Necessidade Educativas Especiais (NEE), especificamente com trissomia 21 e que tinha o acompanhamento e os apoios técnicos e especializados de que necessitava.

A turma do 1.º ano, na sua globalidade, era dinâmica, calma, participativa e apresentava uma grande capacidade de entreatajuda, interação entre os colegas, e acima de tudo respeito entre os adultos e os colegas. Um dos seus maiores interesses incidia nas atividades lúdicas e na manipulação de diferentes materiais, como os blocos lógicos, tangram e o *cuisenaire*, bem como demonstravam querer apoiar os colegas, nas eventuais dificuldades que poderiam surgir.

Regularmente sugeriam exemplos de atividades para serem concretizadas em contexto de sala de aula. Estas sugestões revelavam a grande capacidade que possuíam em estabelecer relações com as aprendizagens construídas previamente,

independentemente da área curricular. Mas era evidente o gosto especial pelo Português. Em virtude de estarem a aprender a ler, os alunos desejavam querer aprender novas palavras diariamente. Nos jogos de leitura que foram realizados, sobretudo aqueles que pressupunham a atribuição de pontos, era visível a motivação e o interesse pela descoberta de novos vocábulos e a sua posterior escrita.

Na área da Matemática, era perceptível em alguns grupos de alunos o nível das aprendizagens, nomeadamente na realização de contagens progressivas e regressivas, bem como no estabelecimento de relações numéricas que envolviam operações numéricas de adição e subtração.

No que diz respeito à área de expressões, a maioria dos alunos demonstravam estar constantemente motivados, entusiasmados e envolvidos nas atividades propostas.

O trabalho desenvolvido com a turma do 1.º ano visou a procura de relações estreitas com todos, e quando necessário havia uma atenção individualizada, para os alunos que apresentavam mais dificuldades.

Relativamente à avaliação que foi realizada consistiu na utilização de instrumentos como fichas de trabalhos, observação direta realizada durante as aulas e houve a oportunidade de realizar uma ficha de avaliação de conhecimentos de final de período, de acordo com as áreas curriculares para o 1.º ano do ciclo do ensino básico.

## **Capítulo II - Análise das práticas concretizadas em educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico**

Esta parte do trabalho pretende analisar, de forma reflexiva, as práticas concretizadas no âmbito da educação pré-escolar e no contexto de 1.º ciclo do ensino básico, concretamente no 1.º ano, equacionando algumas questões que são de extrema importância para a prática, em cada um dos contextos. “Uma prática reflexiva confere poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 29). Para tal, torna-se relevante ter uma capacidade reflexiva, na medida em que promove o reconhecimento de um dado problema, para a sua posterior resolução.

Como já fora referenciado, na PES I houve a oportunidade de contactar com diferentes contextos. Mas foram tanto a PES II como a PES III que permitiram a concretização das práticas, nos diferentes contextos.

Ao longo das práticas em ambos os contextos, o trabalho foi realizado em grupo, independentemente de existirem semanas em que nos encontrávamos a intervir individualmente. É importante o trabalho colaborativo, uma vez que se tornava proveitoso e favorável, para a resolução dos vários problemas que surgiram ao longo das intervenções.

### **2.1. Análise da prática de ensino supervisionada II**

Relativamente ao trabalho desenvolvido no âmbito da Prática Supervisionada II, referente à educação pré-escolar, o grupo de crianças envolvido era deveras interessado e empenhado, principalmente em propostas desafiadoras.

Este contexto já era por nós conhecido, visto que tínhamos tido a oportunidade de o frequentar durante a Prática Supervisionada I. O conhecimento anterior ao início de PES II tanto por parte do grupo de crianças, como da equipa educativa tornou-se um aspeto positivo, pois já estávamos familiarizadas com os interesses e as dificuldades que as crianças apresentavam.

Como referido, todo o trabalho prévio fora realizado em equipa, realçando a entajuda entre os elementos pertencentes ao grupo, permitindo uma preparação adequada, por forma a corresponder às necessidades existentes. A equipa educativa, constituída por duas educadores e uma auxiliar de ação educativa, sempre se mostrou disponível para ajudar durante as dinamizações, visto que como futuras profissionais,

é necessário que os nossos atos sejam criticados, assim como valorizados, tornando-se uma mais-valia para conseguirmos aperfeiçoá-los.

Durante este período de intervenções, constatou-se que a prática docente é repleta de desafios constantes, tornando-se necessário que haja uma construção de conhecimentos, baseados numa pesquisa permanente e numa reflexão, como forma de tentar ultrapassar as dificuldades com que nos deparamos.

Uma das grandes dificuldades iniciais relacionava-se com as planificações, uma vez que era notória a falta de noção de tempo, durante as atividades propostas. Mas, esta noção de tempo começou-se a desenvolver no momento que se conheceu melhor o grupo de crianças.

Um outra dificuldade a salientar estava relacionada com a forma de apresentação de informações. Por vezes esta não era feita explicitamente, acabando por suscitar dúvidas. Para ultrapassar esta situação, foi importante refletir sobre as posturas que se tinham de ter, perante aquele grupo de crianças, optando-se por desenvolver atividades ajustadas e de interesse comum a todas as crianças.

Ao longo deste tempo foram vivenciadas e experienciadas algumas situações complexas, de tal forma que se tornou desafiante o facto de tentar encontrar soluções, com vista ao melhoramento das atividades que se pretendia desenvolver e estabelecer com o grupo de crianças. É fundamental que haja um trabalho e este necessita de passar por um processo de atualização diária, no qual o educador consegue reinventar, consciencializando-se que se deve colocar como um aprendiz constante durante as suas ações. Este tipo de trabalho é árduo e requer uma grande dedicação no momento da escolha das atividades a serem propostas.

Relativamente aos materiais, na maioria das vezes estes eram elaborados juntamente com o grupo de crianças, uma vez que era motivante para todas elas. E em alguns casos, as tarefas eram propostas pelas próprias crianças.

Um dos aspetos a salientar esteve relacionado com a canção dos bons dias pois o grupo, em conjunto, apresentou uma nova música fazendo-se acompanhar com o instrumento musical – guitarra. Foi um momento enriquecedor e motivante, porque a maioria das crianças aprendeu rapidamente a letra, fazendo o uso da coreografia, quando cantavam.

Uma vez que no jardim de infância se privilegiava o contato com o meio exterior, foi possível realizar-se alguns passeios, a pé, dentro da localidade. Nas várias vezes em que tal sucedeu, verificou-se que um pequeno grupo de crianças tinha algumas dificuldades no andar, uma vez que apresentavam uma coordenação rítmica

pobre, dificuldade em manter a posição correta e direita, havendo, por vezes, uma perda de equilíbrio. Este grupo apresentava movimentos rígidos e indecisos e eram visíveis e evidentes as dificuldades em levantar o pé do chão. Estas habilidades motoras fundamentais são a capacidade que o indivíduo tem para explorar os potenciais motores do seu corpo, movimentando-se através do espaço, e podem ser caracterizadas de três formas: de *estabilidade* (padrões motores que favorecem obtenção e manutenção de equilíbrio do indivíduo; de *manipulação* (padrões motores que permitem contacto motor rudimentar e refinado com objetos) e, por fim, de *locomoção* (padrões motores que permitem a exploração do espaço, onde o corpo é transportado numa direção, vertical ou horizontal, de um sítio para o outro), nas quais se insere o andar (Gallahue & Ozmun, 2001).

Por vezes, tentou-se criar atividades motoras com o intuito de esse grupo de crianças se desenvolvesse, tentando, assim, duas vezes por semana estabelecer um momento dedicado aos conteúdos motores, por exemplo na fase do acolhimento, através de jogos de movimento e danças.

Enquanto futura educadora é necessário dar atenção à forma como é colocada a voz, quando se pretende transmitir algo às crianças. É necessário ter determinação nas palavras no momento em que são proferidas.

Considera-se que as crianças que frequentam a educação pré-escolar encontram-se numa fase áurea da vida. As teorias do desenvolvimento apoiam a ideia de que a educação pré-escolar é favorável na vida humana, porque é considerada como uma etapa em que os fundamentos da personalidade do indivíduo começam a tomar formas claras e definidas. É fundamental que se valorize as crianças. Se o educador confiar nas potencialidades do seu grupo, de certa forma irá estimulá-lo favorecendo a autonomia e as relações com o ensino-aprendizagem, para que as crianças comecem a consciencializar-se, enquanto seres organizadores e transformadores da sua própria história de vida.

Penso que só será possível existirem mudanças ao nível da prática docente em função de uma ação reflexiva, no sentido de se fazer um trabalho que possa ser repensado e reavaliado, para que nunca prejudique as capacidades das crianças.

Na perspetiva de Freire (1996), quanto mais se exercita a capacidade de aprender e de ensinar, mais os sujeitos se conseguem desenvolver, porque a natureza de uma criança é, naturalmente, curiosa. Deste modo, é fundamental que se estabeleça uma relação entre os pares no momento da realização das tarefas.

É importante que o educador proporcione às crianças diversas experiências de aprendizagens. Estamos cientes que vivemos numa sociedade tecnologicamente avançada e como as crianças nascem com uma aptidão natural para explorar vários objetos que as rodeiam no seu dia-a-dia, torna-se essencial que as TIC façam parte do seu quotidiano diário. A integração das tecnologias no jardim de infância promove novas situações de aprendizagem. Uma vez que o computador é uma das ferramentas que a criança tem oportunidade de contactar desde cedo, torna-se relevante que, numa sala de jardim de infância, se disponibilize à criança essa ferramenta e que seja utilizada com intuito de elaborar atividades com significado real.

No final da reflexão de estágio concluí que as tecnologias poderiam ter sido utilizadas de forma mais frequente, no decorrer de toda a minha prática. Face ao investimento feito no capítulo 3 da parte II deste trabalho, considero que o seu uso ficou aquém noutras dimensões, uma vez que poderia ter utilizado alguns dos materiais tecnológicos para a realização de atividades.

Vasconcelos (1998) vê na criança alguém competente, comparativamente a um investigador nato, assim poderia ter optado pela utilização do computador mais frequentemente para fazer pesquisas acerca de um dado tema, tendo a minha supervisão, devido ao facto de a maioria das crianças ainda não ter a capacidade de ler e escrever. É importante que as crianças façam parte do processo de ensino-aprendizagem, partindo dos seus saberes pessoais, valorizando-os, podendo servir como meio para construção de novas aprendizagens. Deve-se promover a autoestima, o que por conseguinte levará à construção de uma personalidade segura essencial para a sua vida futura, como Dewey (1971) afirma, “toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes” (p. 17).

Ao refletir sobre a minha prática saliento uma das falhas que estava relacionado com a capacidade de organização do trabalho, isto é, propunha às crianças uma determinada atividade e começava por explicar as suas regras, uma vez que não eram estabelecidas de forma clara e completa gerava-se confusão por parte das crianças. É importante esclarecer com as crianças através de instruções sobre aquilo que irá decorrer, de maneira a que criança comece a criar o sentido de organização do seu trabalho. Deste modo, após ter dado as instruções é essencial perceber se foram compreendidas por todas as crianças.

Outro aspeto negativo que nas primeiras semanas cometia estava relacionado com o acolhimento, a falta de promoção de dinamização durante esse momento. As

crianças passavam praticamente uma hora sentadas na manta, o que fazia com que acabassem por dispersar a atenção. Os períodos de concentração das crianças são reduzidos, desta forma deveria proporcionar diversas situações eficientes para as envolver. Mas ao longo das intervenções foi possível observar-se uma certa evolução a esse nível, tendo em consideração essa falha. O momento de acolhimento, com o decorrer do tempo tornou-se diferente e mais dinâmico, porque era dada oportunidade às crianças para abordarem os temas que mais lhes interessavam. Este momento começou a ser marcado por danças, canções, brincadeiras proporcionadas pelas mesmas, nesta fase as crianças tinham a liberdade para escolher o que queriam trabalhar.

Ao concluir esta fase, senti que por vezes a angústia, a ansiedade e a insegurança eram sentimentos que pairavam em algumas das minhas intervenções, mas após o momento em que foi possível criar vínculos com as crianças verifiquei que as propostas de atividades surgiam mais facilmente e conseguia envolver as crianças que me rodeavam. No meu ponto de vista, foi sem dúvida uma experiência bastante enriquecedora, porque tive a oportunidade de contactar com diversas realidades, com diferentes personalidades. O que fez com que eu crescesse, enquanto educadora, o que é imprescindível para minha vida futura.

## **2.2. Análise da prática de ensino supervisionada III**

A PES III decorreu no 1.º ciclo do ensino básico, numa turma do 1.º ano, como fora referido anteriormente. Esta turma não nos era conhecida, bem como a professora cooperante, de modo que as primeiras semanas foram para observação e adaptação ao meio.

Como já foi mencionado, a turma do 1.º ano era bastante participativa, no momento em que lhes eram propostas as atividades.

Antes de retratar de forma reflexiva este percurso, é de destacar o sentimento relativo à perspectiva de estagiar neste ano de escolaridade, visto que se tratava de uma faixa etária cativante. Como anteriormente, na PES I, a prática interventiva, relativamente ao 1º ciclo do ensino básico, tinha sido num 3.º ano, o primeiro pensamento foi sem dúvida a facilidade que seria planificar para o 1.º ano. Deste modo, e comparativamente com a prática anterior, um outro sentimento que predominou residiu no facto de o trabalho que iria ser feito não se distanciava daquele que fora desenvolvido no jardim de infância. Mas, durante o período de observação e analisando o trabalho que fora desenvolvido pela professora cooperante com os

alunos, constatou-se que em parte este pensamento não seria decerto o mais correto. Tal verificou-se no momento de fazer as primeiras planificações, nomeadamente ligado à área curricular de Português. Algumas questões foram levantadas das quais destacamos: “Quais os métodos eficazes para ensinar a ler? E a escrever?”, “Será que existe um só método?”, “Quais as atividades a serem realizadas para esse fim?”.

Nesse momento deparamo-nos com a falta de conhecimentos fundamentais, para conseguir corresponder e responder às questões mencionadas.

O professor deve ser um facilitador de aprendizagens, independentemente do contexto em que se insere e deve estar numa atualização contínua mediante as mudanças que ocorrem no mundo globalizado de hoje (Belotti & Faria, 2010). Para Nóvoa (2002, cit. por Belotti & Faria, 2010), “o aprender contínuo é essencial, se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (p.23). Perante isto, é essencial que haja sempre uma formação continuada, na procura da melhor maneira para se construir e mobilizar o conhecimento e o saber.

No que diz respeito ao método de ensino, relativamente ao ensino da leitura e da escrita, que era utilizado na sala de aula, recaía no método global. Em contra partida com o método analítico, aquele incide no facto dos alunos aprenderem primeiro o texto escrito e à medida que se relacionam com este, começam a identificar palavras que lhes são familiares. Quanto à escrita, é proposto que os alunos escrevam frases, num caderno liso (sem linhas), pois nesta fase não interessa o traçado ou o tamanho de cada letra, mas sim o significado da mancha que lá se encontra escrita. Mas, este método só terá resultado se for repetido todos os dias, para que os alunos consigam aprender o significado de cada palavra (Oliveira, 2008).

Assim, é importante ir ao encontro de estratégias diversificadas que sejam capazes de motivar os alunos para o desenvolvimento de novos conhecimentos. Para Sim-Sim (2009), “a entrada na escola é sentida por muitas crianças como um passo mágico que lhes vai permitir lerem sozinhas” (p. 7).

Apercebemo-nos que ao longo das intervenções os alunos mostravam-se mais motivados, no momento em que lhes eram propostos jogos de leitura. Portanto, foi importante criarem-se estes momentos lúdicos, para esse fim, sem descurar da importância que deve ser dada à faixa etária para o uso destes jogos. Torna-se assim crucial que este tipo de atividades seja adequado ao grau de dificuldades e capacidades de todos os alunos e que o nível de ensino de aprendizagem esteja em concordância. Assim, é de ressaltar que um dos erros que era cometido, em algumas

das intervenções, estava relacionado com o grau de dificuldade dos textos que eram apresentados aos alunos. É fundamental que os textos que são expostos apresentem palavras com as quais os alunos já se encontram familiarizados.

Um outro aspeto a salientar, relaciona-se com a apresentação e dinamização dos textos. Em primeiro lugar, quando se apresenta um texto à turma, a leitura deste deve ser primeiramente pelo adulto, de modo a que os alunos contactem com as palavras que fazem parte deste, porque “sempre que o professor lê para a turma, revela as múltiplas possibilidades que os textos oferecem” (Andrade, 2012, p. 1). Muitas vezes, o que acontecia, era que apresentava um texto e solicitava a um aluno para fazer a sua leitura, verificando que este, na maioria das vezes, fazia uma leitura silabada, esta dificuldade surgia porque eu não tinha feito uma pré-leitura, isto é, o texto não tinha sido apresentado à turma. E sendo um 1.º ano, era crucial realizar-se uma primeira leitura para o apresentar.

Ao longo destes meses, os sentimentos que predominaram foram diversos, pois a prática docente é repleta de desafios constantes, tornando-se necessário que se valorize intrinsecamente a construção de conhecimentos, baseados em pesquisas constantes e na reflexão que é parte integrante das práticas, como forma de ultrapassar as dificuldades diárias com que nos deparamos.

Relativamente à postura e atitude perante uma turma do 1.º ano, é de ressaltar uma infinidade de aspetos que necessitavam de ser melhorados. Ao longo do tempo de estágio vivenciei e experienciei algumas situações complexas, tentando encontrar soluções de forma a tomar decisões, com vista a melhorar as atividades que pretendia desenvolver com o grupo de alunos. Destaca-se, no momento de apresentar informações aos alunos, a importância da organização e explicitação das mesmas, para que não suscitem dúvidas.

Por vezes, a falta de firmeza e de clareza nas minhas palavras, relativamente às atividades que pretendia propor conduzia a que se gerasse uma certa confusão e dificuldade, por parte dos alunos, para entenderem o que eu pretendia, porque partia do pressuposto que estes já possuíam conhecimentos relativamente a um dado conteúdo. Posto isto, é essencial que as regras dos jogos e das atividades que são propostos sejam explicadas de forma clara e perceptível a todos os alunos, e se possível exemplificando o que irá ser realizado e verificando a compreensão.

Um outro aspeto a evidenciar, remete-se para a existência de momentos “mortos”, estes, eram notórios ao longo das primeiras intervenções isto porque propunha atividades e enquanto alguns alunos continuavam a realizar as atividades

sugeridas, outros já as tinham terminado. Esse momento de espera, enquanto os outros terminavam as atividades, era motivo suficiente para distrair os colegas, destabilizando os que ainda se encontravam a trabalhar. Para tal, para que estes momentos não sucedam deverá levar-se algo pensado, como por exemplo, uma ficha, um desenho, mas, nem sempre será importante isso acontecer. Visto que é fundamental desenvolver-se no aluno a autonomia, poderá ser proposto que quando terminar a tarefa, este poderá decidir o que fazer, sem que esta decisão interfira no trabalho dos restantes colegas. Uma vez estipulada esta proposta à turma, o aluno quando terminada a atividade, dirige-se ao professor e sugere a atividade que quer desenvolver.

Relativamente às planificações, é importante mencionar alguns aspetos que necessitaram de ser melhorados. Uma planificação deve ser organizada, pensada e planeada de tal forma que as experiências de aprendizagem sejam enriquecedoras. Uma das grandes dificuldades iniciais dizia respeito à gestão do tempo, isto é, a falta de noção que tinha para conseguir concretizar uma dada atividade, tendo em conta a turma. Penso que só com o tempo é que consegui desenvolver esta capacidade pois comecei a conhecer as suas necessidades, os seus gostos e as suas vontades. Este tipo de trabalho é árduo e requer uma grande dedicação no momento da escolha das atividades, sendo que devo procurar ter sempre em consideração a turma. Freire (1996) afirma que “ensinar não é transferir conhecimentos é antes criar condições para sua construção” (p. 32). E acrescenta que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 32). Assim, existe uma relação constante e simultânea entre o professor e o aluno, no momento da criação e construção das aprendizagens. Perante o exposto, o envolvimento pessoal do professor é crucial para a construção profissional docente, sendo que quanto maior for esta envolvimento, mais preciosas e diversificadas serão as aprendizagens realizadas pelos alunos.

O uso de materiais manipuláveis, como os blocos lógicos, o tangram e o *cuisenaire* foram sem dúvida uma mais-valia, para a realização de atividades que envolveram a área da Matemática, possibilitando uma aprendizagem diversificada. Para Fiscarelli (2007), o uso de material didático, em sala de aula, proporciona, por parte dos alunos, uma participação enriquecedora de conhecimentos, e mais ativa no processo de ensino-aprendizagem, porque é algo “mais concreto, menos verbalístico, mais eficaz e eficiente” (p.1).

O contexto educativo enche-se de novos desafios constantes, no que diz respeito ao conhecimento pedagógico, científico e cultural, aumentando as responsabilidades que são atribuídas face a uma maior diversidade estudantil.

### **Capítulo III - Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos**

É fundamental que as práticas sejam analisadas de modo a construir conhecimento a partir da experiência.

Esta análise das competências e conhecimentos profissionais que foram desenvolvidos ao longo da Prática Supervisionada II e III será baseada no Decreto-Lei n.º 240/2001 e no Decreto-Lei n.º 241/2001, ambos de 30 de agosto, onde são definidos os perfis geral e específico de desempenho tanto, do educador de infância como do professor do ensino básico.

No Decreto-Lei n.º 240/2001, são mencionados pontos referentes à prática docente, “evidenciando exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes” (artigo 1.º, anexo I). Numa dimensão profissional, social e ética, o artigo 1º, anexo II, referencia que o docente deve promover aprendizagens curriculares fundamentadas, fazendo uso do seu saber, integrando ações concretas dessa mesma prática social. Para tal, é necessário assumir-se como “um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui ativamente”.

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, apresenta o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, que assenta em vários pontos, mas incidiremos, tendo por base as práticas experienciadas, na organização do ambiente educativo e no âmbito da planificação e avaliação.

#### **3.1. Análise na educação pré-escolar**

No que diz respeito ao trabalho que foi desenvolvido ao nível da educação pré-escolar, o grupo tentou sempre acompanhar as crianças, tanto individualmente como coletivamente, estimulando-as para que desenvolvessem a sua autonomia. Por vezes, existiam conflitos interpessoais entre as crianças e para tal, estas foram sendo incentivadas a resolvê-los de forma autónoma. Um dos cuidados que tivemos esteve relacionado com a forma como lidávamos com o grupo de crianças, uma vez que havia crianças que vinham de contextos familiares muito diferentes (a nível religioso, por exemplo), de forma a garantir o bem-estar de todas as crianças. Por outro lado, devido à existência de uma grande discrepância de idades na sala em que nos

encontrávamos a estagiar havia também diferentes níveis de desempenho, havendo assim, a necessidade de se criar diferentes atividades.

Relativamente à conceção e desenvolvimento do currículo, ao longo da prática foram realizadas intervenções individuais e uma planificação a longo prazo, que tinham como intuito ir ao encontro das necessidades das crianças. Na organização do ambiente educativo, não houve a necessidade de se alterar, apenas foi criado o cantinho da ciência, onde as crianças tinham a oportunidade de realizar experiências, relacionadas com a área de conhecimento do mundo.

No âmbito da observação e avaliação, como já foi mencionado, tivemos o cuidado de observar a criança de forma tanto individual como coletivamente, propondo-lhes atividades a serem realizadas em pequeno e grande grupo, ou individualmente, com vista à realização de atividades adequadas às necessidades de cada uma, essenciais para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Um dos aspetos com que nos preocupamos foi o envolvimento das famílias, pois tiveram a oportunidade de participar em diversas atividades propostas pelas estagiárias. Durante a semana da leitura, os pais foram convidados diariamente a dirigirem-se ao jardim de infância para contar uma história, com a participação da criança. Um outro momento esteve relacionado com a semana dos jogos tradicionais, em que tantos os pais como os avós das crianças foram convidados para ir ao jardim de infância falar com as crianças acerca das brincadeiras que eram feitas antigamente. Na área do conhecimento de mundo, o grupo também fez questão que as famílias participassem, no tema relacionado com a reciclagem. Foi então proposto aos alunos, com a ajuda dos pais a criação de animais utilizando materiais e objetos reciclados.

De forma generalizada, ao finalizar esta etapa verificamos que muitas das competências foram desenvolvidas, mas no entanto ainda há um longo caminho a percorrer, devendo-se sempre promover estratégias de ensino inovadoras e que envolvam o grupo de crianças.

### **3.2. Análise no 1.º ciclo do ensino básico**

No que concerne ao trabalho desenvolvido no contexto 1.º ciclo do ensino básico, esta breve análise será baseada no perfil específico de desempenho profissional do professor, referenciado no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, numa dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, presente neste decreto, uma vez que importa referir que o professor é capaz de desenvolver

“estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos” (artigo 4º, anexo III).

Ao longo da intervenção, o grupo preocupou-se em apresentar atividades motivadoras e, quando possível, era solicitado aos alunos que propusessem tarefas para serem realizadas, na sala de aula.

No trabalho, por nós desenvolvido, tentámos criar e estabelecer relações positivas entre todos os alunos, o que favoreceu as intervenções seguintes. Apesar de alguns imprevistos que sucederam, houve sempre a oportunidade de os melhorar, contando com a ajuda da professora cooperante.

Como já foi referenciado, as observações, as fichas e até uma ficha de avaliação serviram como instrumento de avaliação, por forma a entendermos quais as maiores dificuldades que os alunos apresentavam.

As reflexões realizadas pelos supervisores foram sem dúvida uma mais-valia, visto que nos ajudaram a melhorar aspetos que são cruciais para a nossa prática futura.

## Conclusão

Durante o percurso realizado ao longo dos dois estágios é importante refletir sobre as dificuldades sentidas e os sucessos alcançados.

Um dos sucessos, visível em ambos os estágios, remete-se para as relações de afeto que se estabeleceram com as crianças. Salienta-se o facto que no início de ambos os estágios, como as crianças e os alunos não nos conheciam, sentia-se que não havia um elo de ligação, mas com o decorrer do tempo este vínculo começou a estabelecer-se. Uma vez estabelecido tornou-se mais fácil, durante as intervenções, motivar as crianças e os alunos na apresentação das atividades. É crucial que as crianças/alunos estejam motivados, porque só assim é que tanto o trabalho do educador/professor é concretizado como as aprendizagens das crianças/alunos são alcançadas.

Relativamente às dificuldades sentidas em ambos os níveis destaca-se a adequação do tipo de vocabulário que era utilizado. No início das intervenções, tanto no jardim de infância como no 1.º ciclo do ensino básico, senti uma grande dificuldade em adequar o vocabulário aos diferentes níveis de ensino. O que por vezes acontecia era utilizar uma linguagem demasiadamente científica o que provocava dúvidas por parte das crianças/alunos do que era para fazer. Ao longo do tempo, tive em consideração esse aspeto tentando melhorá-lo.

Uma outra dificuldade que foi sentida inicialmente relacionava-se com a gestão do tempo, devido ao facto de ainda não estar familiarizada com o meio e a falta de experiência, por vezes era difícil cumprir com as planificações na sua totalidade.

Saliento ainda, uma outra dificuldade, que pode ser crucial para a minha prática futura. Essa prendia-se com o facto de entender se aquilo que eu transmitia às crianças/alunos era percebido na sua globalidade. Pois, em algumas intervenções quando os questionava sobre o que tinha estado a abordar, percebíamos que algumas crianças/alunos não tinham compreendido. Na minha perspetiva, penso que isso acontecia porque as crianças/alunos tinham vergonha de expressar as suas dúvidas e outras relevaram ser bastante tímidas. Mas, com a criação de vínculos com o grupo, começou a existir uma maior disponibilidade por parte tanto das crianças como dos alunos, em questionarem e apresentarem as suas dúvidas. E isso deveu-se à relação que foi sendo estabelecida, porque “a força da relação professor-aluno é significativa e acaba produzindo resultados variados” (Belloti & Faria, 2010, p. 1).

Sabendo que no jardim de infância não existiam fichas formativas, como acontece no 1.º ciclo do ensino básico para se avaliar os alunos, achei curioso

conhecer a forma como a avaliação era concretizada na educação pré-escolar. Isto aconteceu porque ao longo das observações realizadas no jardim de infância, quer ao nível da licenciatura, quer ao nível do mestrado, foi possível constatar que as educadoras não utilizavam os mesmos instrumentos avaliativos.

Perante isto, o nosso trabalho de investigação incide-se na avaliação em educação pré-escolar mas, quisemos ir mais além. Devido ao facto de vivermos constantemente aliados às novas tecnologias, pretendemos também perceber se as TIC estavam a ser utilizadas no jardim de infância e como é que estavam a ser usadas.

Por sua vez, em 2012, no decorrer do estágio, tive a oportunidade de assistir à apresentação de um trabalho intitulado “E-portfólios e práticas de avaliação participadas”, no âmbito de um estudo integrado no mestrado de Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Viseu. Uma vez interessada na temática sobre a avaliação em educação pré-escolar e sob o emergência do uso das TIC, no dia-a-dia, delineou-se a opção de realizar o estudo tentando procurar saber que perspetivas têm os educadores de infância acerca dos portfólios digitais em contexto pré-escolar.

## **Parte II- Trabalho investigativo**

## Introdução

A avaliação no jardim de infância pressupõe que o ensino e a aprendizagem, da criança seja apreciado, tal facto é possível através do uso de instrumentos variados. Para tal, é importante que se recorra a meios coesos com atividades que são elaboradas diariamente no jardim de infância.

O portfólio é um outro instrumento avaliativo, utilizado por alguns educadores, o que lhes permite perceber os progressos e realizações, elaboradas pela criança, ao longo do tempo. Através do portfólio, a criança consegue autoavaliar o seu trabalho e perceber que possíveis dificuldades tem, de modo a ultrapassá-las. É importante que a criança comece a desenvolver a capacidade de refletir sobre a sua avaliação, com o auxílio do educador. “O momento de reflexão é um dos meios através dos quais encorajam as crianças e a refletir acerca das suas próprias experiências e a partilhar a avaliação” (Sirja-Blatchford, 2004, p. 39).

Na era em que vivemos e com a crescente evolução da tecnologia, começam a surgir novos métodos de avaliação, que se podem tornar um desafio para os educadores, permitindo implementar no jardim de infância novas formas de ensinar e de aprender.

Devido à presença de diversos instrumentos avaliativos e com a existência, cada vez mais acrescida das TIC, surgem, assim, os portfólios digitais. Este tipo de instrumento assume uma acuidade na organização do portfólio tradicional e na forma como permite verificar a evolução do avaliado.

Nos dias que correm, os portfólios digitais estão em constante aperfeiçoamento, desde a sua implementação ao seu processo de evolução. Cada vez mais, há uma maior preocupação em registar e analisar as aprendizagens das crianças. É uma estratégia que congrega a ação, reflexão e avaliação da criança como um ser singular. Assim, este tipo de instrumento permitirá ao educador documentar os trabalhos produzidos pelas crianças, por forma a obter resultados avaliativos das mesmas, permitindo aos pais reviver esses mesmos trabalhos e participarem na avaliação das suas crianças.

Neste âmbito, o nosso estudo foca-se nos portfólios digitais, perceber que perspetivas têm os profissionais da educação, em contexto de jardim de infância. Assim, iniciamos a parte II do nosso trabalho com o enquadramento teórico do tema proposto, elucidando diferentes perspetivas de vários autores.

Posteriormente, iremos descrever a metodologia, por nós utilizada, fazendo referência ao tipo de investigação utilizada, os participantes no estudo, os

instrumentos de recolha de dados, como também as técnicas para realizar a sua análise.

Na parte final do trabalho são apresentados os resultados referentes a esta investigação, como as conclusões.

## Capítulo I - A avaliação no ensino e na aprendizagem

### 1.1. Polisssemia e delimitação do conceito de avaliação

A avaliação é uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação (Ribeiro, 1997, p.75).

O conceito de avaliação é, como muitos outros conceitos, polissêmico. Sendo assim, são diversas as definições de avaliação e a delimitação das funções que desempenha. Nesta concepção, a avaliação apresenta várias definições que são determinadas por vários autores, associadas a diferentes concepções de ensino e educação.

A proposta de Tyler, relativamente a este conceito, referenciada já em 1949, permite-nos verificar que a avaliação encontra-se fortemente centrada nos objetivos que se pretende atingir, sendo que nesta perspetiva a avaliação é considerada como um “processo para determinar até que ponto os objetivos educacionais foram realmente alcançados” (cit. por Kliebard, 2011, p. 31).

Perante o exposto, “a avaliação é o processo pelo qual o indivíduo compara as expectativas iniciais, sob forma de objetivos comportamentais, com os resultados” (Kliebarb, 2011, p. 31). Este é um processo segundo o qual se determina as mudanças necessárias que deverão ser feitas para que, conseqüentemente se definam quais os objetivos educacionais que se pretendem atingir. É importante provocar mudanças significativas no comportamento dos alunos. Tyler (1950) desenvolveu um modelo de avaliação que pressupunha a comparação entre os objetivos definidos previamente e os resultados alcançados e considerava que os objetivos educativos eram

essencialmente mudanças produzidas nos seres humanos, quer dizer, já que os objetivos alcançados produzem certas alterações desejáveis nos modelos do comportamento do estudante, então a avaliação é o processo que determina o nível alcançado realmente por essas mudanças de comportamento (Tyler, 1950, cit. por Parente, 2004, p. 14).

A avaliação é aqui apresentada não como um teste, “mas sim como um processo com três etapas: identificar, obter e proporcionar informação. Começa-se por identificar as necessidades e, a partir daí, procede-se à elaboração de programas “que englobem processos que não estejam intrinsecamente ligados aos resultados” (Fernandes, 2010, p. 63).

Scriven (1967), por sua vez, defendia que “na avaliação dos resultados do ensino se devem estimar os resultados previamente definidos pelos objetivos ou

metas mas também os resultados não previstos, que até podem ser mais relevantes que os primeiros” (Fernandes, 2010, p. 64).

Na perspectiva de Guba e Lincoln (1989), não existe uma maneira “certa de definir avaliação, de modo que se possa de uma vez por todas pôr fim à discussão sobre como realizar a avaliação e quais os seus objetivos (p. 21). Mas, tal não é possível devido à sua natureza polissêmica e à “diversidade de orientações no âmbito da compreensão da avaliação” (Castilho, 2011, p. 21).

Na perspectiva de Stufflebeam e Shinkfield (1989) a avaliação é considerada como um processo de identificação, recolha e apresentação da informação útil e descritiva, de acordo com as metas pretendidas na planificação, da realização e do impacto de um dado objeto, com o intuito de servir de orientação, na tomada de decisões e conseqüente compreensão dos fenómenos envolvidos

A avaliação implica seleção e escolha de algo perante um ato deliberativo, na tomada de uma qualquer decisão. Para tal, avaliar é ajuizar sobre algo, em que o avaliador assume um papel de “juiz”, que obtém informações úteis para julgar decisões possíveis (Gonçalves, 2008). Estas informações são decisivas para o processo de ensino-aprendizagem, no sentido de conseguir criar estratégias fundamentais para que as crianças se desenvolvam e aprendam.

Mas avaliar não pode somente medir, comparar ou julgar, é importante para o processo educativo, que se fomente estratégias eficazes para formação pessoal e social da criança.

Numa perspectiva que se centra no modelo do aprender e não no modelo do ensinar, Pinto e Santos (2006, cit. por Gonçalves, 2008, p. 63), afirmam que a avaliação é entendida como:

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

Valadares e Graça (1998, cit. por Gonçalves, 2008) designam a avaliação como “uma necessidade vital do ser humano, porque lhe serve para orientar, de forma válida, as decisões individuais e coletivas” (p. 56). É imprescindível que, na vida de cada um de nós, consigamos avaliar diversas situações que acontecem no nosso dia-a-dia, pois as decisões que tomarmos podem ser decisivas para a nossa sobrevivência.

Guba e Lincoln (1989, cit. por Gonçalves, 2008) consideram que “a avaliação tem sido marcada por quatro gerações diferentes, aplicáveis a diversos contextos

(político, educativo, social, histórico, etc)” (p. 56). Estas gerações são representadas por mudanças que são feitas de forma progressiva, até aos dias de hoje.

A primeira mudança relaciona a avaliação como medida, ou seja, é feita uma comparação entre as pessoas, em que se estabelece uma norma, e o elemento principal é o desempenho do aluno. Nesta perspetiva, Pinto e Santos (2006, cit. por Gonçalves, 2008) demonstram que este modelo avaliativo remete para o ato de ensinar “no qual o professor é detentor do saber, aquele que transmite adequadamente os conhecimentos” (p. 56). Neste caso, é atribuído ao aluno o papel passivo no processo de ensino-aprendizagem, em que o professor avalia o aluno, através dos seus conhecimentos.

A segunda geração designa-se avaliação como congruência entre os objetivos e os desempenhos dos alunos. Esta geração destaca-se pela enumeração que é feita dos pontos fracos e pontos fortes, tendo em conta os objetivos educacionais que estão definidos. Neste caso, ao professor compete a responsabilidade de desenvolver uma relação de confiança com o aluno, tendo por base a comunicação e a motivação (Gonçalves, 2008).

Uma terceira geração de avaliação intitula-se como julgamento de especialistas. “Este período caracteriza-se pela atenção dedicada aos objetivos, aos instrumentos, à decisão da ação, ao contexto e ao próprio avaliador” (Gonçalves, 2008, p. 60). Nesta fase, é atribuída importância aos instrumentos que são utilizados pelo avaliador, durante a ação. Assim, quanto mais fiável for o instrumento usado, mais fácil será conseguir alcançar os propósitos estabelecidos.

A quarta e última geração remete para uma avaliação representativa e construtivista. Este é o período em que “os olhares se deslocam para as consequências e os significados do processo de avaliação, apresentando-se do ponto de vista da equidade na negociação da avaliação entre os diversos atores” (Gonçalves, 2008, p. 63). Nesta geração a avaliação destaca-se como sendo um processo interativo, que assenta no facto de todos os participantes envolvidos neste processo, terem a oportunidade de se ouvirem e de serem ouvidos. “Trata-se de uma avaliação também responsiva, na medida em que todos os atores participam em todas as fases de avaliação” (Fernandes, 2010, p. 68).

Perante diversos significados e variadas referências que são atribuídos a este conceito, Sobrinho (2002) assume que avaliação é plurireferencial, uma vez que é uma área bastante debatida em diversas disciplinas e práticas sociais, independentemente do lugar académico, político ou social. É necessário uma

“pluralidade de enfoques e a cooperação ou concorrência de diversos ramos de conhecimentos e metodologias de várias áreas, não somente para que seja minimamente entendida ou reconhecida, mas também para poder ela própria se exercitar concretamente de modo fundamentado” (p. 15).

Nesta perspectiva, iremos fazer referência à avaliação criterial e à avaliação normativa, visto tratar-se de “duas interpretações que têm como base referentes distintos” (Ferraz, et al.,1994a, p. 1). Este tipo de perspectivas são abordagens alternativas, por vezes, complementares. Sendo que “as vantagens e desvantagens de cada uma delas dependem das finalidades que se têm em vista, sendo ainda em função dessas finalidades que o avaliador se orienta numa ou noutra direção” (Ferraz, et al., 1994a, p. 1). A tabela seguinte apresenta uma comparação entre avaliação normativa e a avaliação criterial, apresentada por Ferraz et al. (1994b, p. 4.).

**Quadro 1- Comparação entre avaliação normativa e criterial**

Avaliação Normativa	Avaliação Criterial
<b><u>Normas</u></b>	<b><u>Critérios</u></b>
O desempenho de cada aluno é <u>comparado com o desempenho médio do grupo</u> de que faz parte.	O desempenho do aluno é <u>analisado por referência e objetivos</u> de aprendizagem.

Após a comparação entre estas duas interpretações, relativas à avaliação, de seguida serão apresentados e caracterizados os tipos de avaliação.

## 1.2. Função da avaliação

A avaliação constitui uma estratégia de ensino que pode facilitar ou obstruir o processo de aprendizagem (Boggino, 2009, p.81).

Como temos vindo a verificar, a avaliação é uma vertente complexa e ao longo dos tempos tem sido assumida como uma das dimensões essenciais para uma prática educativa de qualidade. A avaliação assume várias funções, mas sem dúvida a que se torna mais visível, é a avaliação dos alunos, permitindo através dela obter informações sobre o percurso de aprendizagem de cada um, orientando a ação educativa do professor. Mas, a avaliação não pode ser somente considerada como o culminar de método ou processo, mas sim como parte de uma estratégia de ensino que permite reconhecer os êxitos atingidos pelos alunos e as dificuldades que possuem, durante a realização de uma tarefa, ou seja, em função do que é proposto pelo professor.

Deste modo, a avaliação assume um papel preponderante na prática educativa, uma vez que as ações sistematicamente praticadas pelo docente se relacionam com as aprendizagens dos alunos.

Um outro objetivo que a avaliação apresenta consiste em ajudar o aluno a perceber quais são os seus pontos fortes e fracos, através de uma reflexão mútua, entre o professor e o aluno, para que juntos consigam ir ao encontro de novos conhecimentos, saberes e aprendizagens.

Numa perspetiva pedagógica, Fernandes (2009, cit. por Pacheco 1994) apresenta quatro dimensões avaliativas: pessoal, didática, curricular e educativa. Pretende-se numa dimensão pessoal, informar os alunos e professores sobre os seus percursos de aprendizagem por forma a criar condições que possibilitem o sucesso educativo da maioria dos alunos, através da regulação do processo de ensino-aprendizagem. No que respeita à dimensão didática, pretende-se diagnosticar as dificuldades dos alunos, as suas necessidades e ritmos de aprendizagem, para que o professor realize uma intervenção educativa, no sentido de se desenvolver processos formativos de aprendizagem e que seja adequado às características do aluno. A dimensão curricular diz respeito à elaboração dos planos individuais de trabalho dos alunos, através de uma perspetiva flexível de currículo. E por fim, a dimensão educativa de avaliação serve como factor de qualidade do sistema educativo, em que o sucesso ou insucesso deste sistema poderá não constituir um único fator que contribui para a qualidade educativa.

Um dos documentos orientadores referentes à avaliação em educação pré-escolar, que o Ministério da Educação elenca, relaciona-se com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Neste documento são mencionados as funções da avaliação realçando que:

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

A circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 refere que uma das finalidades da avaliação é “conhecer a criança e o seu contexto, numa perspetiva holística, o que implica desenvolver processos de reflexão, partilha de informação e aferição entre os vários intervenientes – pais, equipa e outros profissionais – tendo em vista a aferição do processo educativo” (para. 11).

### 1.3. Tipos de avaliação

Avaliar é um processo que permite reflexão acerca de uma dada realidade, partindo de conhecimentos, dados e informações, de forma a emitir um julgamento que impulse na tomada de determinadas decisões. A avaliação é uma componente do processo de gestão curricular, como nos recorda Gonçalves (2008).

A avaliação na aprendizagem permite acompanhar o aluno, durante o percurso, permitindo identificar quais as metas já alcançadas e definir possíveis dificuldades, para que estas sejam solucionadas e não interfiram no seu processo de construção do saber. Para Ribeiro (1997), é necessário no processo de ensino-aprendizagem existir:

um caminho a seguir entre um ponto de partida e um ponto de chegada, naturalmente que é necessário verificar se o trajeto está a decorrer em direção à meta, se alguns pararam por não saber o caminho ou por terem enveredado por um desvio errado (p. 75).

Nesta linha de pensamento, existem vários tipos de avaliação, mas para este trabalho apenas nos vamos debruçar em três tipos de avaliação – diagnóstica, formativa e sumativa, uma vez que consideramos serem aquelas a que na sua generalidade os docentes recorrem com maior frequência. Conforme Ribeiro (1997) afirma, “cada um destes tipos de avaliação tem uma função específica, complementar das restantes, constituindo, assim, um conjunto indispensável ao professor” (Ribeiro, 1997, p. 79). Não representam um método ou estratégia avaliativa e alternativa, apresentam funções distintas de acordo com a sua função, mas apenas se completam.

#### 1.3.1. Avaliação diagnóstica

Ribeiro (1997) apresenta-nos uma definição de avaliação diagnóstica que tem como intuito “averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar a dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes” (p. 79).

É importante que, antes de desencadear um processo de ensino-aprendizagem, este tipo de avaliação pois permite diagnosticar a situação em que os alunos se encontram, orientando o docente para o desenvolvimento do seu processo de ensino futuro.

Na grande maioria dos casos, este tipo de avaliação é utilizada no princípio de novas aprendizagens, por forma a dar início a um projeto educativo. “A função

essencial da avaliação diagnóstica é verificar se o aluno está de posse de certas aprendizagens anteriores que servem de base à unidade seguinte, isto é, a que se vai iniciar” (Ribeiro, 1997, p. 79). Posto isto, este tipo de avaliação permite verificar se os alunos são detentores de certos pré-requisitos de uma dada temática, uma vez que sem essas aprendizagens, as suas aprendizagens poderão não ser bem-sucedidas. Entenda-se por pré-requisitos “os conhecimentos, atitudes ou aptidões indispensáveis à aquisição de outros que deles dependem e que, sem eles, não é possível adquirir” (Ribeiro, 1997, p. 80).

A avaliação diagnóstica permite informar o docente sobre o contexto com que irá contatar, bem como informações acerca daqueles que irão fazer parte desse meio (alunos) e pode fornecer dados essenciais para se tomar uma decisão mais adequada.

Este tipo de avaliação é preconizada nas OCEPE que conjectura seis etapas interdependentes: observar para diagnosticar e analisar as necessidades das crianças, planificar e agir, avaliar, comunicar e articular.

A Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 refere nos processos de avaliação que a avaliação diagnóstica é realizada pelo educador e “tem em vista a caracterização do grupo e de cada criança”. Este tipo de avaliação permite ao educador “conhecer o que cada criança e o grupo já sabem e são capazes de fazer, as suas necessidades e interesses e os seus contextos familiares”, que são a base para a tomada de decisões da ação educativa (p. 4).

### **1.3.2. Avaliação formativa**

A expressão “avaliação formativa” foi criada por Scriven em 1967 e implicou uma significativa renovação dos conceitos de avaliação escolar, enriquecendo-os, alargando-os, tornando-os mais adaptados tanto à complexidade das situações de ensino-aprendizagem como dos alunos. Para Ribeiro (1997), pretende-se com este tipo de avaliação “determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução” (p. 84). A avaliação formativa acompanha o processo de ensino-aprendizagem, pretendendo-se identificar quais as aprendizagens que são bem-sucedidas e as aprendizagens que necessitam de ser melhoradas. Scriven (1967, cit. por Gonçalves, 2008, p. 68) pressupõe que avaliação formativa encontra-se “ao serviço de um programa em desenvolvimento, com objetivo de o melhorar”. Pinto e Santos (2006 cit. por Gonçalves, 2008, p. 69) afirmam que este tipo de avaliação “tem como função principal o (re)investimento da

formação produzida em função dos dados recolhidos, no processo de ensino e aprendizagem através dos dispositivos de regulação”.

A avaliação formativa, segundo o Decreto-Lei n.º 50/2011 é contínua e sistemática, “permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista à definição e ao ajustamento de processos e estratégias” (Decreto-Lei n.º 50/2011, artigo 11.º). Um dos princípios gerais consiste em “estabelecer os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens” (artigo 1.º).

Para Roldão (2003, cit. por Moreira, 2012, p. 16), é a capacidade de mobilizar conhecimentos próprios, selecioná-los e integrá-los adequadamente, de modo a resolver o problema/situação. O primeiro pressuposto para a questão de avaliar competências “é trabalhar e ensinar para que os alunos desenvolvam solidamente competências, construídas sobre os saberes e saberes fazer, sedimentando capacidade e disponibilidade para compreender e agir”.

Desta forma, este tipo de avaliação quando aplicada de forma coerente, leva a que o aluno faça uma autoavaliação, de forma consciente em relação aos conhecimentos que possui e ao docente é-lhe permitido refletir de forma atempada, relativamente ao seu trabalho, uma vez que perante os resultados que se obtém com este tipo de avaliação, pode promover um melhoramento da sua prática pedagógica. Assim sendo, a avaliação formativa permite indicar de forma descritiva e qualitativa as eventuais dificuldades de aprendizagem, que os alunos possuem, de modo a que se crie estratégias passíveis de serem concretizadas, para atenuar essas mesmas dificuldades.

Posto isto, este tipo de avaliação, tem uma finalidade pedagógica, uma vez que ajuda a captar avanços e dificuldades que são manifestadas, ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que através do seu uso, apercebemo-nos do que está acontecer, com todos os alunos.

Mas, é importante realçar que a avaliação formativa não é o mesmo que avaliação contínua, porque este tipo de avaliação é realizada constantemente, o que se verifica é que “de facto, a avaliação contínua mais não é do que uma avaliação formativa contínua” (Ribeiro, 1997, p. 84).

Podemos concluir que a avaliação formativa (Ferraz et al., 1994b, cit. por Moreira, 2012, p. 17):

- É interna ao processo de ensino-aprendizagem;

- Interessa-se mais pelos processos do que pelos resultados;
- Torna o aluno protagonista da sua aprendizagem;
- Permite diferenciar o ensino;
- Serve ao professor para, através das informações colhidas, reorientar a sua atividade;
- Serve ao aluno para auto regular as suas aprendizagens, consciencializando-o de que a aprendizagem não é um produto de consumo mas um produto a construir, e de que ele próprio tem um papel fundamental nessa construção.

Em suma, a avaliação formativa permite informar o docente, o aluno e os encarregados de educação acerca do percurso académico que estão a desenvolver, informando também, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. “É uma parte diária e contínua do ciclo de ensino e aprendizagem”, em que se observa aquilo que os alunos “sabem, compreendem e conseguem fazer”, por forma a planear e criar momentos de aprendizagem relacionado com aquilo que o aluno necessita de fazer (Fisher, 2004, p. 35). A avaliação formativa permite posicionar o aluno para o cumprimento dos objetivos que se pretende atingir, uma vez que consente em verificar, na realidade, qual a qualidade do ensino e a formação em que se encontra o aluno

### **1.3.3. Avaliação sumativa**

O Decreto-Lei n.º 50/2011, já referido anteriormente, define a avaliação sumativa como um:

juízo globalizante que conduz à tomada de decisão, no âmbito da classificação e da aprovação em cada disciplina, área não disciplinar e módulos, quanto à progressão nas disciplinas não terminais, à transição para o ano de escolaridade subsequente, à conclusão e certificação do nível secundário de educação (artigo 11.º).

Assim sendo, este tipo de avaliação pretende “ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino” (Ribeiro, 1998, p. 89). Para Scriven (1967), a avaliação sumativa “orienta para comprovar a eficácia de um programa em desenvolvimento” (cit. por Gonçalves, 2008, p. 68).

Nesta perspetiva a avaliação é considerada como um instrumento que regula o processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação sumativa permite fazer um balanço final, permitindo que se consiga obter uma visão de tudo o que tem sido realizado, ao longo do percurso académico. A

função deste tipo de avaliação permite certificar a eficácia de todo o trabalho que é produzido, permitindo que se consiga mensurar com clareza as aprendizagens. A avaliação sumativa torna-se pertinente de ser realizada “no final de um qualquer segmento, já longo de aprendizagem”, uma vez que este tipo de avaliação “complementa os restantes, desempenha uma função distinta das cometidas a outros tipos de avaliação”, porque com esta avaliação permite resolver problemas de ensino “numa dimensão diferente, e serve finalidades não acessíveis através da avaliação diagnóstica e formativa” (Ribeiro, 1998, pp.89-90).

## Capítulo II - Avaliação na educação pré-escolar

A avaliação desafia os educadores a refletirem na sua preparação, capacidades pedagógicas e planeamento do currículo. É aqui que se podem tirar notas para ajustar ou refinar o planeamento futuro (Fisher, 2004, p. 21).

Partilhando a ideia que encerra esta pequena referência de Fisher (2004), avaliação em educação pré-escolar é um processo complexo, que faz parte do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A avaliação na educação pré-escolar assume uma dimensão formativa e intencional, que utiliza a observação de forma contínua e sistemática. Avaliar as crianças torna-se uma tarefa particularmente desafiadora, podendo ser considerada como uma das tarefas mais difíceis e árduas, mas sem dúvida como uma das mais importantes, que faz parte do processo educativo.

No âmbito da avaliação, Parente (2004) revela-nos que, em Portugal, nem sempre se considerou a avaliação como "uma dimensão pedagógica relevante na educação de infância. As educadoras não avaliavam de forma sistemática e, também, não havia a tradição de os pais ou entidades responsáveis solicitarem às educadoras os resultados desse processo" (p. 1). As conversas informais que eram estabelecidas no momento em que os pais levavam as crianças ao jardim-de-infância eram consideradas relevantes e suficientes.

Mas, através da análise realizada aos documentos de orientação relativas à educação pré-escolar, entretanto providenciados aos educadores de infância, refletiu-se que era essencial atribuir uma importância significativa ao papel desempenhado pela avaliação numa dimensão pedagógica. Aliás, quando não se avalia uma criança de forma sistemática, ao nível do seu processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem, todo o trabalho profissional providenciado pela comunidade educativa estará a ser desvalorizado. Portanto, no que diz respeito aos processos de avaliação das crianças, é importante que os educadores consigam encontrar formas de "sintetizar a riqueza e variedade de informações e evidências que foram recolhendo (através de sínteses organizadas por áreas de conteúdo, portfólios, etc)" (Parente, 2004, p. 51). "Porém, quando a atenção dos professores se dirige para os processos, então os professores estão a *olhar* para os resultados como algo intrínseco aos próprios processos" (Azevedo, 2009, p.8). Nesta vertente, a avaliação passa a fazer parte integrante do processo de aprendizagem, de tal forma que os professores

conseguem criar formas capazes de entender como as crianças desenvolvem o seu conhecimento e pensamento. Deste modo, e devido às características da faixa etária com que se depara a educação pré-escolar, é remetido aos educadores uma acrescida responsabilidade no processo educativo, que estará na base do êxito e inclusão de todas as crianças. Dada esta premissa, é necessário pensar na importância que a avaliação representa para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Como já foi mencionado é um processo complexo, e através da sua utilização poder-se-á ajudar as crianças a desenvolverem-se de uma forma mais saudável e harmoniosa. Porém, se for realizada de uma forma menos cuidada, poderá traumatizar as crianças (Gaspar, 2010). Nesta perspetiva, é necessário, em contexto pré-escolar, propor uma avaliação reguladora e mediadora, na qual esta seja reflexiva e desafiadora para o educador.

Por outro lado, “avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes” (Portugal, 2012, p. 596). A mesma autora afirma ainda que uma avaliação e uma monitorização contínua “no decurso da experiência de jardim-de-infância configuram-se como uma abordagem mais autêntica, fidedigna e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (p. 596). Nesta linha de pensamento surge a avaliação autêntica que é considerado por Neisworth e Bagnato (2004, cit. por Portugal, 2012, p. 596) como

o processo de recolha sistemática de informações, feito por adultos próximos e que conhecem bem as crianças, sobre os seus comportamentos nos seus contextos naturais de vida (casa ou jardim de infância), sendo considerada a funcionalidade desses comportamentos e as crianças encorajadas a demonstrar competências em diversas e múltiplas situações (*versus* procedimentos estandardizados e descontextualizados).

A avaliação autêntica permite ao sistema educativo que almeja igualdade, a todas as crianças, oferecendo aos educadores uma oportunidade de serem uns bons profissionais, na medida em que conheçam o seu grupo de crianças, motivando-as a mostrarem capacidades que possuem, em diversas áreas, e em determinadas situações.

A avaliação é um elemento que faz parte da prática pedagógica, envolvendo a criação de procedimentos adequados às atividades educativas a serem realizadas em jardim de infância. Avaliar implica uma tomada de consciência durante a ação, permitindo que haja uma recolha sistemática das informações, baseadas num processo contínuo de análise, tendo por base as necessidades e os interesses de cada criança (Fitas, 2012, p. 22). Nesta linha de pensamento, surge a ideia de Zabalza

(2000, p. 30), que caracteriza a avaliação como sendo uma “peça fundamental do trabalho dos bons profissionais da educação: é em todos os níveis do sistema educativo, e é também, como não podia deixar de ser, no caso da educação de infância”.

Este processo avaliativo é sem dúvida bastante trabalhoso, uma vez que através dele o educador recolhe diversas informações sobre as necessidades das crianças, bem como dados acerca do seu desenvolvimento. Estas informações tornam-se cruciais no momento de planificar. Nesta perspetiva, Fisher (2004) afirma que deve existir uma avaliação e um planeamento que sejam eficazes, isto é, o planeamento tem valor quando é influenciado por uma avaliação sistemática do que foi aprendido e ensinado e a avaliação é, sobretudo, importante quando influencia o que é planeado.

Desta forma, quando avaliamos a criança, estamos a fazê-lo de forma individual, mas como alguém que se insere no grupo. Nestes momentos, o educador terá de ter em conta o desenvolvimento, as necessidades e o crescimento das crianças do seu grupo. Cabe ao educador melhorar as aprendizagens das crianças, promovendo alternativas para a avaliação, planeando de acordo com os conhecimentos, interesses e ideias que partam do grupo de crianças (Marchão & Fitas, 2014).

A avaliação no jardim de infância não é exprimida de forma quantitativa, pelo contrário fornece ao educador informações acerca das atividades que este propõe desenvolver. Na perspetiva de Fisher (2004), o adulto planeia, ensina e depois avalia os resultados do processo de ensino. Este é um ciclo importante a ter em conta, quando se inicia o processo de avaliação. Estas ideias encontram-se refletidas nas Orientações Curricular para Educação Pré-Escolar. Neste documento, é possível constatar que avaliação permite ao educador “ir corrigindo e adequando o processo educativo à evolução das crianças e ir aferindo com os pais os seus progressos” (Ministério da Educação, 1997, p. 94). A Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, refere a avaliação como um “instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa” (p. 2).

Deste modo, para a construção de um currículo que seja adequado, é importante ter-se em conta os saberes que as crianças possuem e aquele conhecimento que necessitam de saber.

## **2.1. Breve olhar sobre uma perspetiva histórica da avaliação em educação pré-escolar em Portugal**

Uma breve análise de alguns documentos oficiais, sobre as orientações da educação pré-escolar, em Portugal nos últimos tempos, permitiu verificar a importância que começou a ser atribuída a esta temática.

Já na década de 1970, mesmo antes de existir uma rede pública para a educação pré-escolar, surge o primeiro documento estatal, criado pelos serviços do Ministério da Educação e Cultura. Esse documento denominado como “Guia de trabalho” pressupunha um suporte a um “planeamento individual e flexível, de acordo com a personalidade da educadora, sempre adaptado às características dos seus educandos” (Ministério da Educação e Cultura, 1978, p. 3).

O ano 1977, foi criado um “ano preliminar nas escolas primárias, para crianças de 5 anos” (Cardona, 1997, p. 81). Este ano tinha como principal objetivo a “preparação para a escolar, numa tentativa de diminuir as altas percentagens do insucesso escolar nos primeiros anos de escolaridade obrigatória” (Cardona, 1997, p. 81).

No guia de trabalho é possível verificar de forma indireta que já se abordava a avaliação na educação pré-escolar, uma vez que se afirma que “a educadora estará atenta no sentido de permitir que cada criança possa ir encontrando, ao seu ritmo, as suas próprias soluções e uma forma de ordenar as suas tendências contraditórias, sem a pressionar intelectualmente ou afetivamente” (Ministério da Educação e Cultura, 1978, p. 16). Neste documento, o papel da educadora ainda se encontrava “bastante indefinido” mas mostrava que a educadora tinha de avaliar as capacidades das crianças, na medida em que implicava que esta devesse “estar atenta no sentido de detetar dificuldades (sensoriais, motores ou outras) por forma a encaminhar o seu tratamento precoce” (Ministério da Educação e Cultura, 1978, p. 28).

Uma das primeiras referências acerca da avaliação na educação pré-escolar surgiu no âmbito das orientações e estratégias pedagógicas a implementar na educação pré-escolar que referia “a metodologia – qualquer que seja – exigirá sempre que a educadora concilie o interesse da criança e a integração no meio, estimulando, apoiando, confrontado e avaliando, para proporcionar e viver cada dia uma experiência feliz, num processo recíproco e de mais saber” (DGEBS/DEPE, 1991, p.6). No mesmo documento, é possível verificar o conceito de avaliação que é referido quando se explicita que as “caraterísticas da avaliação na educação de infância, (...) deverão incluir uma avaliação contínua, efetuada pela educadora, capaz de tornar

possível a melhoria da ação educativa e a reformulação constante do trabalho” (Castilho, 2011, p. 4). É importante “compreender o comportamento das crianças e a intervenção da educadora aos interesses e necessidades de cada uma”, através da observação e dos registos realizados para esse fim (DGEBS/DEPE, 1991, p. 12).

“Avaliar implica selecionar de entre um conjunto de informações e critérios os mais adequados ao objetivo fixado, para tomar uma decisão” (Pinho, 2008, p. 105). A avaliação e a observação são os meios que devem existir, para que o educador consiga construir uma boa relação com a criança e vice-versa. Deste modo, a observação é considerada como um processo que abrange uma “atenção voluntária e inteligência” com o intuito de se recolher informações de uma determinada situação (Pinho, 2008, p. 105).

Já na década de 1994, na perspetiva de Rosa, é através da observação “e do registo das estruturas fundamentais do desenvolvimento da criança” que os educadores “podem aprender melhor múltiplas especificidades que estão implicadas e realizar uma melhor monitoragem dos equilíbrios e desequilíbrios que os processos de desenvolvimento naturalmente implicam, verificando como a criança se vai situando nessa dinâmica” (p. 13). PODEM APRENDER A MELHOR, TA ERRADO

A educação pré-escolar insere-se no sistema educativo e é considerada como a primeira etapa da educação básica. A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei n.º 5/97) que decreta o princípio comum e os objetivos gerais pedagógicos, bem como o Programa de Expansão e Desenvolvimento (Decreto-Lei n.º 147/97), estabelecem como princípio geral que

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

Neste mesmo ano surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), documento que pretende demonstrar “pontos de apoio para a prática pedagógica dos educadores, sendo um espelho da sua coerência profissional, permitindo uma maior afirmação social da educação pré-escolar (Vasconcelos, 1990, pp. 38-44). Assim, cabe aos educadores de infância criarem condições propícias para um bom desenvolvimento das crianças, na medida em que promovam a autoestima e a autoconfiança, com vista à realização pessoal e social da cada criança.

O Decreto-Lei n.º 241/2001 delimita o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e afirma que um educador de infância “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos

adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Capítulo II, ponto 3, alínea e) – anexo n.º 1).

A Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 apresenta a avaliação como um “elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (p. 1). Esta avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, p.1). A mesma circular associa a avaliação formativa, que denomina como sendo um processo integrado que implica o desenvolvimento de métodos adequados às características das crianças pertencentes ao grupo, a uma perspetiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação dessas mesmas aprendizagens. “Avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da ação educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens” (p. 2). Este tipo de avaliação serve como um instrumento que apoia e ajuda os educadores na tomada de decisões que são importantes para que haja sucesso na intervenção educativa.

Os documentos sugeridos pelo Ministério da Educação, especificamente a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, referente aos procedimentos de avaliação, norteiam os educadores de infância para uma avaliação formativa, sugerindo que cada educador utilize técnicas, instrumentos de observação e registos diversificados, nomeadamente: “a observação, as entrevistas, fotografias; gravações áudio e vídeo; registos de autoavaliação, portfólios construídos com as crianças; questionários a crianças, pais, entre outros” (p. 5).

Por outro lado, a conceção de metas de aprendizagem serve como instrumento de apoio à gestão do currículo porque identificam as competências e desempenhos que são esperados pelas crianças, orientando os educadores de infância para “planearem processos, estratégias e modos de progressão para que todas as crianças possam ter realizado aprendizagens em cada área de conteúdo, antes de ingressarem no 1º ciclo do ensino básico” (Ministério da Educação, 2010, p. 2).

O princípio geral e os objetivos que são enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar enquadram a organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, Despacho nº 5220/97 (2.ª série) de 10 de Julho). Neste sentido,

e como o próprio documento refere, estas orientações não devem ser comparadas a um programa, uma vez que “adotam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” em que o educador deve ser visto como um gestor do currículo e deve construí-lo com “a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e das suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos” (Ministério da Educação, 1997, p. 13).

Neste mesmo documento, é referido na parte relativa direccionada à intencionalidade educativa, que o educador deve refletir sobre a sua ação, no sentido de corresponder às necessidades das crianças, reconhecendo a avaliação como um processo que “permite reconhecer a pertinência e sentidos das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender” (Ministério da Educação, 1997, p. 93).

Por ser um sistema que responde às características de avaliação propostas pelos documentos orientadores e de apoio ao trabalho dos educadores no âmbito da avaliação ligada à planificação aqui fazemos também referência ao Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). Tendo como inspiração diversos autores experientes na área da educação desenvolveu-se um projeto relativo à avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal & Laevers 2010). Este projeto apresenta ao educador a base para avaliação e para o desenvolvimento do currículo, relativa à prática quotidiana. É atribuída à avaliação uma função formativa, que auxilia e contribui para as aprendizagens das crianças, por forma a facilitar o processo educativo.

É importante que haja um ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, tendo em consideração o bem-estar, a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, como sendo uma dimensão norteadora e que faz parte de todo o processo (Portugal, 2010). O Sistema de Acompanhamento das Crianças está orientado pelo pensamento de Vygotsky, tendo em conta o desenvolvimento da criança. Na perspectiva de Vygotsky, a abordagem avaliativa relaciona-se com a qualidade das interações que são feitas, permitindo que o nível potencial da criança se torna em real.

## 2.2. Observação na educação pré-escolar

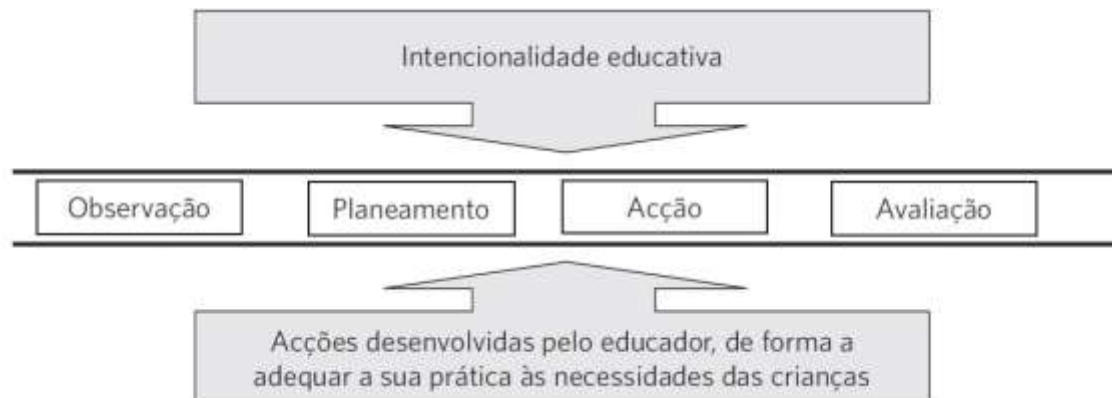
Olhar, ver e escutar crianças quando estão envolvidas em atividades sozinhas, com pares ou com o apoio de adultos torna possível obter descrições ricas sobre o que as crianças fazem e quais as suas potencialidades (Parente, 2012, p.8).

A maioria das atitudes e competências do educador, relativamente ao processo de avaliação, estão propostos em vários documentos, bem como nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que são emanadas pelo Ministério da Educação.

Assim, cabe aos educadores consciencializarem-se da importância que deve ser dada ao ambiente educativo, às áreas de conteúdo, à continuidade educativa e à intencionalidade educativa, sendo que esta intencionalidade remete para uma “intervenção profissional”, que deve passar por diferentes etapas interligadas, que se vão desenrolando e aprofundando (Despacho nº 5220/97, 10 de Julho).

A figura seguinte refere-se à intencionalidade educativa na perspetiva de Precato, Damião e Nascimento (2009, p. 12).

**Figura 1 - Orientações globais para o educador (Precato, Damião & Nascimento, 2009)**



Esta intencionalidade educativa permite ao educador uma reflexão “sobre a sua ação e a forma como adequa às necessidades das crianças, e, ainda sobre os valores e intenções que lhes estão subjacentes”, uma vez que esta reflexão pressupõe por parte do educador o “planeamento; acompanha a ação no sentido de adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas, realiza-se depois da ação, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos” (Ministério da Educação, 1997, p. 93).

O Despacho nº 5220/97 (2.ª série) de 10 de Julho, que aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, refere-se à observação como meio de

conhecer as “capacidades, interesses e dificuldades, e para recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem”, uma vez que estas são informações imprescindíveis para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, para que assim seja possível “adequar o processo educativo às suas necessidades” (p. 3). “O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica, que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades”, o que necessita de uma observação contínua, por parte do educador (p. 3).

Estas referências resultam do produto que é realizado por parte da criança, nomeadamente, os desenhos feitos pela própria ou trabalhos que são por elas elaborados, ao longo do tempo em que se encontra no Jardim.

A observação é uma etapa extremamente importante, porque constitui a “base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Despacho nº 5220/97 (2.ª série) de 10 de Julho, p. 3). Para Fisher (2004) “o planeamento tem valor quando é influenciado por uma avaliação sistemática do que foi aprendido e ensinado e a avaliação é sobretudo importante quando influencia o que é planeado” (p. 21). Este planeamento aparece antes da avaliação, porque o educador primeiramente planeia as atividades que pretende apresentar ao grupo de crianças, ensina e os resultados que são obtidos deste processo de aprendizagem, é que são avaliados.

Para tal, observar tanto o grupo de crianças, como a criança no seu individual, permite ao educador planear as suas atividades, investindo numa diferenciação pedagógica. Este conceito “constitui-se como uma resposta orientada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem, essencial para dar resposta à heterogeneidade de alunos que frequentam a escola atual” (Santos, 2009, p. 52). A observação irá prever o potencial que as crianças do grupo apresentam, nomeadamente, em relação ao vocabulário que utiliza, durante os diversos diálogos que cria, os conhecimentos que transmitem para o grupo, as suas preferências e interesses e as capacidades que tem face ao uso de determinadas atitudes, que são elementos cruciais no seu desenvolvimento (Santos, 2009).

Para Fisher (2004), quando se observa deve-se ter em conta todas as áreas de aprendizagem, incluindo diversos momentos de aprendizagem, que são iniciadas pelo educador e também pela criança. “As observações também devem ser levadas a cabo quando as crianças estão a trabalhar em grupo ou individualmente” (Fisher, 2004, p. 23). Nesta perspetiva a autora refere-nos que as observações devem ser tanto

“sistemáticas como espontâneas”, uma vez que permitem ao educador identificar situações de aprendizagens proporcionadas pelas crianças, o que revelará o que elas já sabem e o que estão a aprender (Fisher, 2004, p. 36).

Fisher (2004) enuncia que num jardim de infância é necessário criar um clima de abertura e liberdade, na medida em que as crianças “explorem, investiguem, testem e experimentem” diversos momentos para a aprendizagem (p. 22). Para tal, o educador deverá ser claro nas suas intenções de aprendizagem e ser capaz de identificar comportamentos, capacidades e vocábulos, representados pelas crianças, que estão inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, para que isto suceda, remete-se ao uso da observação (Fisher, 2004). No que concerne a este tipo de competência, a mesma autora acrescenta ainda que ao fazer uso da folha de registo de observação, nela deve constar os seguintes itens: data, contexto, observação e análise de aprendizagem, em que cada observação dever conter um objetivo claro, por forma auxiliar o educador, para que este, não se confunda com a tarefa, em questão a ser observada.

Nesta linha de pensamento, Parente (2002) sugere alguns formatos de observação direta como: descrições diárias, os registos de incidentes críticos, os registos contínuos e as listas de verificação. De seguida e de forma sucinta, será apresentado cada um destes formatos que nos são sugeridos por Parente (2002):

- As descrições diárias são matrizes de observação narrativa em que as descrições, realizadas diariamente, podem ser mais ou menos detalhadas, abarcando o registo de novos comportamentos que possam ter acontecido num domínio específico de aprendizagem e de desenvolvimento.
- Os registos de incidentes críticos constituem breves relatos isentos de juízos de valor, que descrevem rigorosa e objetivamente acontecimentos pontuais, percebidos como significativos e como ilustrativos, em função dos objetivos que são estabelecidos e das dimensões que se pretende observar e registar.
- O registo contínuo têm a vantagem de tornar possível a realização de um relato compreensível, capaz de incluir a riqueza e complexidade dos comportamentos e/ou acontecimentos no contexto natural.
- As listas de verificação são listas de traços especificamente agrupados numa ordem lógica. Existem diversos formatos relativamente ao ato de observar, apesar do resultado esperado ser o mesmo, isto é, com a observação o educador pode registar informações que são úteis e relevantes, de acordo com aquilo que pretende observar. Estes formatos de observação e de registo, na perspetiva de Parente (2004)

“apresentam características específicas, vantagens e desvantagens que devem ser estudadas e compreendidas pelas educadoras de forma a serem capazes de fazer em cada momento, a escolha do formato que dê resposta aos objetivos específicos da observação” (p. 42). Para Bentzen (1993, cit. por Parente, 2004, p. 42), “cada um dos procedimentos de observação é mais adequado sob certas condições para certos objetivos”. A observação deve ser estruturada de forma cuidada, para permitir que se faça a recolha de informações, competências e evidências de aprendizagem para garantir a retificação da avaliação de qualidade, de acordo com os contextos.

Em suma, a observação não pode ser considerada apenas como um instrumento descritivo, mas sim como um recurso de investigação e de planeamento que é indispensável para acompanhar o desenvolvimento da criança, permitindo valorizar e referenciar momentos em que esta de forma voluntária, natural ou espontânea comunica. Através do uso deste recurso pode revelar conhecimentos, saberes, intenções, dificuldades que as crianças aparentam ter sobre o mundo que as rodeia.

Ao observar uma criança, com olhar de quem a conhece no seu constante desenvolvimento e construção de conhecimento, transforma a posição do educador, não só numa dimensão pedagógica, mas também a nível social e ético. Ao transformar esta observação em avaliação, o educador está a ajuizar sobre aquilo que vê ou que ouve, na medida em que lhe possibilita conhecer todo o grupo de crianças, no seu global e de forma individualizada.

### **2.3. Documentação pedagógica**

O ato de documentar é essencial para referenciar os diversos processos que são vivenciados, neste caso para a nossa investigação, esses momentos inserem-se no jardim de infância. Na perspetiva de Azevedo (2009, p. 10). a documentação “é mais do que a simples observação porque se baseia na escuta ativa da criança”, enquanto que observar significa “escutar e reconhecer que no processo de construção de conhecimento existem muitos caminhos diferentes, igualmente válidos, ou seja, existem muitas possibilidades”. A documentação pedagógica permite dar visibilidade a diversas formas dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, uma vez que permite ao educador um maior aperfeiçoamento do seu trabalho. Azevedo (2009) acrescenta que é possível melhorar a prática avaliativa através da documentação das aprendizagens das crianças, sendo que esta tem um grande destaque na educação pré-escolar. A autora considera que a documentação

representa “uma das conquistas do século XX, no âmbito da pedagogia da infância, que possibilitou à comunidade profissional descrever, compreender, interpretar e atribuir sentido ao quotidiano pedagógico e à aprendizagem” (p. 4). Oliveira-Formosinho (2007, cit. por Azevedo, 2009) demonstra-nos que a “documentação pedagógica constitui uma excelente oportunidade para os professores (re)escutarem, (re)verem e (re)visitarem tanto individualmente como em companhia” (p. 5). Na perspetiva de Rinaldi (2006, cit. por Azevedo, 2009), a documentação é como “um processo de construção de significado” (p.6).

A documentação permite que a criança tenha a oportunidade de visitar, refletir e interpretar as suas ações, de modo a que auto-organize o seu conhecimento. A autoavaliação das crianças é um processo fundamental para o desenvolvimento de cada uma, na medida em que lhes permite verem-se a si próprias, noutra perspetiva, por forma a consciencializarem-se que todo o trabalho que realizam é significativo, o que implica que haja uma construção de conhecimento e de identidade por parte de cada uma (Azevedo, 2009). Neste contexto, a mesma autora faz referência à documentação, visto que “documentar é mais do que realizar observações e recolher registos das mesmas, isto é uma “forma de narrar experiências e atividades que a criança realiza no quotidiano”, uma vez que é possível “registar o seu processo de aprendizagem” (Parente, 2012, p. 15).

Neste processo, os educadores, após os seus registos, têm de analisar e interpretar, para construírem de forma reflexiva perceções acerca do que foi observado e posterior análise do que fora registado. Através do processo de documentação é possível observar e colecionar as “diversas evidências de suporte, na análise e interpretação e reflexão sobre as evidências recolhidas”, para que assim se possa contrastar com as “perspetivas de outras educadoras, outros profissionais e com as famílias”, uma vez que importa a participação dos pais, para este processo de documentação (Parente, 2012, p. 15). Esta documentação supõe um olhar para uma trajetória de aprendizagens que cada criança atravessa, em que o educador faz uso da observação nos momentos em que a criança se encontra a brincar, a jogar, a trabalhar, através da escuta, quando esta fala sobre as suas idealizações e preferências, o que permite ao educador entender a forma como cada criança resolve um dado problema (Parente, 2012). Perante o exposto, considera-se que avaliação é um processo que é “realizado ao longo do tempo e com diferentes etapas, é essencial que o educador faça registos das mesmas. Para além disso, as observações realizadas têm de ser analisadas e interpretadas” (Parente, 2010, p, 34).

A documentação pedagógica não se forma apenas e somente através da observação torna-se necessário registrar, analisar e refletir, na medida em que o educador consiga perceber qual foi o desenvolvimento da criança de forma a planificar o futuro do seu trabalho, no contexto educativo. Esses registos podem fazer parte de um portfólio e por isso este instrumento avaliativo tem potencial para sustentar a documentação pedagógica.

#### **2.4. Revisão de estudos sobre avaliação na educação pré-escolar**

Avaliar é uma tarefa difícil e complexa e que preocupa os educadores de infância. Analisar diversas investigações empíricas que foram realizadas em torno da avaliação em educação pré-escolar permitiu-nos perceber que perspetivas apresentam os entrevistados, nomeadamente os educadores de infância, acerca desta temática.

O estudo realizado por Martins (2007, p. 62), permitiu conhecer “De que modo a avaliação no Jardim de Infância pode assumir-se como uma avaliação capaz de respeitar e de ser congruente com a singularidade desse espaço educativo, as suas finalidades e idiosincrasias?”. Partindo da análise deste estudo realizada através de entrevistas, foi possível constatar que “todas as [as educadoras] sem exceção defendem a especificidade da avaliação no Jardim de Infância”, visto que a “valorização atribuída por todas as Educadoras de Infância à avaliação realizado no Jardim de Infância” foi consensual “em detrimento da avaliação produzida na Escola” (Martins, 2007, p. 87). Relativamente ao tipo de avaliação presente nas entrevistas, trata-se da avaliação sumativa, em que nos discursos de todas as Educadoras entrevistadas há referências a este tipo de avaliação. Sendo que este tipo de avaliação é “muito útil para que seja possível efetuar a transmissão das informações necessárias, relativas às crianças quando estas transitam para o 1.º Ciclo” (Martins, 2007, p. 100). Mas neste estudo foi possível constatar relativamente a esta mesma avaliação “que o facto de estar ser efetivamente levado a cabo, tem simultaneamente, na sua origem as exigências relativas à administração”. Contudo, as Educadoras entrevistadas referiram-se “à necessidade de a colocar em prática, para responder a estas exigências que lhes são solicitadas” (Martins, 2007, p. 100). No que concerne aos riscos da avaliação em jardim de infância, neste estudo foi possível perceber que há uma grande preocupação por parte das inquiridas, no que respeita aos “riscos que se podem correr ao realizar a avaliação” (Martins, 2007, p. 110). Mas, as entrevistadas afirmaram que “do ponto de

vista dos princípios, a avaliação no Jardim de Infância deve contribuir para a afirmação da singularidade educativa deste contexto de educação” (Martins, 2007, p. 118).

Perante tudo isto, este estudo procurou responder à questão enunciada previamente o que permitiu concluir “que é incontestável a existência de tal especificidade e singularidade e que se tem, inevitavelmente, de refletir numa avaliação congruente com essas características e idiosincrasias” (Martins, 2007, p. 121). E foi possível perceber que “o tipo de avaliação levado a cabo por cada uma das Educadoras é completamente indissociável do modelo pedagógico que rege as suas práticas educativas no Jardim de Infância” (p. 122).

Relativamente ao estudo realizado por Gaspar (2010) permitiu “saber o que pensam os educadores de infância sobre a avaliação na educação pré-escolar” e perceber como é que “os educadores de infância avaliam as crianças, ou seja, quais as práticas avaliativas utilizadas na educação pré-escolar” (Gaspar, 2010, p. 111). Com a realização desta investigação foi possível perceber que, de forma geral, as educadoras inquiridas “concordam que a avaliação é importante, para se fazer uma recolha sistemática e contínua de informações sobre o desenvolvimento, as capacidades, as aprendizagens, os retrocessos e as necessidades das crianças” (Gaspar, 2010, p. 142). Gaspar (2010), com este estudo conclui que “a avaliação é mais um processo de observação do que avaliação” (p. 143), mas a ideia foi reformada, na medida em que foi salientado por uma das educadoras inquiridas de que “ a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa” (p. 143). A avaliação permite ao educador observar “e, conseqüentemente, avalia a evolução e os retrocessos das crianças para posteriormente planificar e/ou reorganizar a sua prática educativa de acordo com as necessidades de cada criança como um ser individual e inserido num grupo”, onde desenvolve e adquire competências (Gaspar, 2010, p. 144).

Em suma, com esta investigação relativamente à avaliação em Educação Pré-Escolar foi possível constatar que “para as educadoras entrevistadas, avaliar é observar a evolução, o desenvolvimento, os progressos, as aprendizagens e as capacidades das crianças, bem como as suas necessidades e limitações” (Gaspar, 2010, p. 152). A avaliação também é considerada como “um suporte de planeamento”, onde o educador tem a tarefa de adequar a sua prática pedagógica, de modo a que as crianças evoluam de forma significativa (Gaspar, 2010, p. 152).

O estudo de Castilho (2011) tinha como objetivo estudar as práticas avaliativas de três salas de atividades de Jardim de Infância. “Com incidência especial na

identificação no modo como os atores participantes organizam, vivenciam e operacionalizam essas práticas de avaliação e interpretar a sua relação com a pedagogia da infância” (Castilho, 2011, p. 342).

Esta investigação foi sustentada através da análise integrada dos dados recolhidos que correspondeu ao discurso das educadoras, à análise documental e à observação de atividades, como diversas situações de aprendizagem, realizadas nas respetivas salas de atividades. “Os dados mostram que a *avaliação* concretiza-se num processo que envolve comunicação, registo e documentação e é um fenómeno capaz de revelar concepções de quem a realiza” (Castilho, 2011, p. 344). Os dados obtidos mostram “que o processo de avaliação serve para informar a(s) educadora(s) sobre áreas curriculares, sobre as necessidades da criança e para revelarem que medida o currículo desenhado foi ou não eficaz” (Gullo, 1997)” (Castilho, 2011, p. 344). Os processos avaliativos eram realizados através “das diversas evidências recolhidas e organizadas mostra como é efetuada a gestão do currículo, ao mesmo tempo que permite concretizar uma planificação capaz de responder às necessidades e interesses das crianças” (MacDonald, 1997) (Castilho, 2011, p. 344). Com esta investigação foi possível perceber que relevância é dada à prática avaliativa, para a “identificação das preferências individuais de cada criança e no tipo de trabalho realizado no quotidiano da ação pedagógica” (Castilho, 2011, p. 345).

Este estudo permitiu revelar que “a recolha de informação sobre a participação das crianças nas atividades coloca a avaliação na educação pré-escolar em formas alternativas de avaliação que tornam possível esclarecer o itinerário de concepções e práticas de avaliação” (Castilho, 2011, p. 346). No que respeita à importância da avaliação em educação pré-escolar, Gaspar (2010) afirma que “esta é considerada tão importante como nos restantes níveis de ensino” e que “a avaliação deve valorizar mais os progressos do que os resultados” (p. 152).

Uma outra investigação relacionada com a avaliação na educação pré-escolar permitiu perceber que concepções têm os educadores de infância face à avaliação. “Neste estudo não se pode afirmar que as três educadoras tenham uma ideia bem definida sobre o conceito de avaliação. Abrangem-no de uma forma muito geral, consideram-no importante mas não explicam muito bem qual a sua importância” (Fonseca, 2012, p. 89). Relativamente aos tipos de avaliação, as educadoras inquiridas reforçaram a avaliação formativa, no qual se revêm nas suas práticas pedagógicas. Na sua generalidade, este estudo, através da realização de entrevistas, permitiu perceber que há uma grande “necessidade de promover a avaliação nas suas

práticas, ao mesmo tempo que revelam insegurança e pouco à vontade para com a realização da mesma na sua prática pedagógica” (Fonseca, 2012, p. 106).

## **Capítulo III - O sentido do portfólio: como instrumento de documentação pedagógica e de avaliação**

### **3.1. Definição, objetivos, conteúdos do portfólio**

Abriu um portfólio bem feito é como abrir uma arca do tesouro (Shores & Grace, 2001, p. 45).

A definição do conceito de portfólio é bastante diversificada e está na origem de atividades profissionais, especificamente ligadas à imagem e ao grafismo, como a fotografia, pintura, entre outros. Deste modo, a este nível pretende-se com a sua utilização registar e apresentar trabalhos, de acordo com uma dada área.

Para Gomes (2006), um portfólio “pode ter muitos objetivos de natureza distinta” (p. 295). Na perspetiva de Santos (2013), o termo portfólio “assume-se como sendo um conceito vasto que compreende uma multiplicidade de aceções, uma vez que é utilizado em diferentes contextos” (p. 25).

Este instrumento começou a ser adaptado em várias áreas, alargando assim o leque de possíveis objetivos relacionados com a sua utilização, começando a emergir nos campos educacionais e na formação escolar. Contudo, a sua utilização a nível educativo ainda é muito restrita, sendo reconhecido como um instrumento de avaliação e uma estratégia para a promoção de aprendizagens.

Neste sentido, os portfólios são coleções sistemáticas e organizadas de trabalhos dos alunos que podem incluir amostras de trabalhos, trabalhos de arte, registos de observação, amostras de competências de resolução de problemas. Esta coleção é utilizada como evidência para monitorar o crescimento ao nível de conhecimentos, competências e atitudes (Gullo, 1994).

No campo educacional este instrumento de avaliação é definido por Clarke (1996, cit. por Gonçalves, 2008, p. 90) como sendo

Um meio de desenvolver no aluno a capacidade de refletir sobre o que fez e como o fez e de lhe dar maior autonomia para tomar decisões, quer na seleção dos materiais constituintes do portfólio quer na sua organização, permitindo assim atribuir ao aluno um papel mais interveniente na avaliação.

Para tal, os documentos dos alunos são arquivados, tendo em conta diversos aspetos que são importantes para o desenvolvimento de cada um, relativamente a uma determinada área. Segundo Bernardes e Miranda (2003, cit. por Gonçalves, 2008, p. 89), o portfólio de um aluno é visto como “uma coleção significativa dos trabalhos do seu autor que ilustram os seus esforços, os seus progressos e as suas realizações num ou em diferentes domínios”. Na fase de construção deste instrumento

é importante que haja uma forte interação entre o docente e o discente, na medida em que este poderá aprender com as questões que são colocadas pelos professores. Já o professor poderá conhecer de forma mais aprofundada o aluno, tendo acesso aos seus pontos de vista e olhares sobre propostas de aprendizagem por si feitas, e ser levado a sentir uma maior necessidade de explicitação do que pretende do aluno, em particular dos critérios de avaliação. Contudo há algumas orientações ou características que são importantes na construção de portfólios, que Santos et al. (2010, p. 19) referem:

a) Informação

Antes de iniciar a construção do portfólio é importante clarificar juntos dos alunos e dos encarregados de educação o que se entende por portfólio e quais as suas potencialidades pedagógicas deste instrumento.

b) Apoio

O professor deve dedicar algumas aulas ou parte delas para apoiar os alunos na sua elaboração. Se a sua construção é realmente importante, então é algo que se tem de discutir e trabalhar na sala de aula. Pode-se construir um guião de apoio a esta tarefa, incluindo questões orientadoras.

c) Representatividade

A natureza destas tarefas é determinada pelo contexto onde o portfólio é proposto, que tanto pode ser no âmbito de uma disciplina como num conjunto de disciplinas e pelas experiências de aprendizagem que são, ao longo do tempo, oferecidas/propostas dos alunos. Cabe, assim, ao professor discutir com os alunos o tipo de tarefa que habitualmente são trabalhadas e em conjunto fazerem uma listagem de diversidade de tarefas que o portfólio deverá apresentar. Mas uma vez que se procura uma seleção, deve ficar definido à partida do número máximo de tarefas de cada tipo a incluir no portfólio.

d) Flexibilidade

Pode-se incluir uma nova reflexão a acompanhar a nova produção, conter uma parte explicativa referente a substituição realizada.

e) Globalidade

Uma das características do portfólio é o da variedade de situações que podem ser nele incluído. Tal facto permite, concluir várias dimensões de aprendizagem, entendida, no seu sentido amplo.

f) Continuidade

Uma outra oportunidade que o portfólio apresenta é de se poder aceder que por parte do professor, quer do aluno, à evolução do aprendente ao longo do tempo. Mas para que tal seja possível é necessário que sejam registadas as datas de entrada de cada elemento constitutivo do portfólio.

g) Acessibilidade

O uso deste instrumento poderá facilitar o trabalho na escola, rentabilizando certos momentos que eram reservados ao trabalho com os portfólios.

A realização deste instrumento pressupõe que estimule “o questionamento, a discussão, a suposição, a preposição, a análise a reflexão”, independentemente do contexto que se pretende construir o portfólio (Shores & Grace, 2001, p. 15).

### 3.1.1. Tipos de portfólios

Gullo (1994, cit. por Parente, 2004, p. 58) apresenta três tipos de portfólio: portfólio de trabalhos atuais que podem conter todos os trabalhos que a criança vai elaborando ao longo do tempo, o portfólio geral que “contém uma seleção de trabalhos que a criança e o professor escolheram e que são representativos de certos critérios e o portfólio contínuo que apresenta amostras de trabalhos recolhidos de forma contínua ao longo do tempo”.

Na perspetiva de Danielson e Abrutyn (1997, cit. por Gaspar, 2010, p. 88), existem também três tipos de portfólio: “o portfólio de trabalho, o portfólio de apresentação (...) e o portfólio de avaliação”.

Por sua vez, Wotthan, Barbour e Desjean-Perrota (1998, cit. por Gaspar, 2010, p. 89) afirmam existir quatro tipos de portfólios “que podem ser usados na educação pré-escolar”, nomeadamente: portfólio de avaliação que permite “avaliar os progressos realizados pelas crianças”, o portfólio de trabalho que “possibilita à criança e ao educador avaliarem conjuntamente os progressos realizados e atingidos”. Existe ainda um terceiro tipo de portfólio denominado como portfólio demonstrativo onde apenas constam os “melhores trabalhos das crianças” e por fim o portfólio de arquivo que é “utilizado para fornecer à educadora do ano seguinte uma visão mais ampla e alargada do desenvolvimento cognitivo e motor das crianças, bem como, as aprendizagens e conhecimentos que esta adquiriu”.

Finalmente, na perspetiva de Shores e Grace (2001, p. 44) que identificam três tipos de portfólios. Um desses tipos de portfólio é o demonstrativo, referenciado anteriormente, que contém amostras representativas de “avanços ou problemas

persistentes” no desenvolvimento da criança. Um outro tipo de portfólio é denominado por portfólio particular que “poderá ser considerado como um documento confidencial”, por apresentar dados pessoais sobre as crianças (Gaspar, 2010, p. 90). O outro tipo de portfólio é o de aprendizagem que permite ao educador e à criança selecionarem anotações e trabalhos que tenham sido elaborados pelas crianças fornecendo “elementos de aquisição de aprendizagens por parte das crianças e motiva a reflexão o que conseqüentemente estimulará a aprendizagem” (Gaspar, 2010, p. 90).

É possível verificar que não existe um consenso geral acerca dos tipos de portfólio, mas consta-se que todos eles têm um ponto em comum, a criança, “o seu desenvolvimento, as suas características, aprendizagens, aquisições e conhecimentos, sem esquecer nunca as suas necessidades, dificuldades e limitações” (Gaspar, 2010, p. 90).

### **3.2. O uso de portfólio na educação pré-escolar como instrumento de avaliação das crianças**

Neste ponto iremos focar o conceito de portfólio, enquanto instrumento de trabalho, utilizado na educação pré-escolar, que auxilia o educador, na avaliação das crianças.

O uso deste instrumento começou a emergir em meados da década de 1980, derivado ao aparecimento de “novas abordagens educativas que evidenciavam e valorizavam as aprendizagens significativas e realçavam o papel da criança, bem como do educador no processo de ensino-aprendizagem” (Gaspar, 2010, p. 82).

Na perspectiva de Gaspar (2010), compete ao educador, no processo avaliativo, “conceber e desenvolver o currículo, através da planificação, da organização e da avaliação do ambiente educativo bem como, das atividades e projetos curriculares com vista à construção de aprendizagens integradas” (p. 75). Segundo Gonçalves (2009), “a análise do portfólio é um elemento potenciador da reflexão do aluno acerca da sua aprendizagem e, simultaneamente, um recurso para o professor, no que respeita ao planeamento, à avaliação e ao desenvolvimento do currículo” (p. 90).

Perante o exposto, o portfólio pode ser definido como uma “compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e aprendizagens de uma criança realizada ao longo do tempo” (McAfee & Leong, 1997, cit. por Parente, 2004, p. 52). É possível verificar num portfólio bem organizado, uma infinidade de informações através dos trabalhos realizados pelas crianças, para que seja possível, numa fase posterior, observar o desenvolvimento, as dificuldades e as necessidades, que as crianças apresentam. Para Gaspar (2010, cit. por Vavrus, 1994, p. 204), os portfólios “são um meio de avaliação de comportamentos, atitudes, valores e competências adquiridas pelas crianças ao longo de um determinado período de tempo”. Para Grubb e Courtney (1996, cit. por Parente, 2004, p.52) “o portfólio é utilizado como uma estratégia de avaliação, tornando possível documentar o processo de aprendizagem da criança”. Nesta perspectiva, o portfólio é entendido como “uma estratégia de aprendizagem e da avaliação”, que visa criar um espaço oportuno, em que a criança seleciona, reflete e expressa-se “de forma autónoma as suas competências, emoções e preferências” (Parente, 2012, p. 307).

Como já foi mencionado anteriormente, o conceito de portfólio é utilizado em várias áreas e não existe uma definição consensual e única, apesar disso este termo apresenta aspetos comuns que nos permite mencionar, que estamos na presença de um portfólio. Desta forma, Parente (2004, p. 52) apresenta alguns elementos que

estão presentes na conceção deste conceito como sendo uma “implicação pessoal, seleção ao nível de conteúdos, reflexão, autoavaliação e controlo entre variedade e profundidade de representação”.

No caso da educação pré-escolar, devido à idade das crianças e ao nível de autonomia que possuem, o educador deve apoiar bastante a criança ao longo do seu processo de desenvolvimento. Para tal, o portfólio, segundo Gonçalves (2008, p. 89), “deve ser construído de uma forma participada, com a intervenção do aluno, do educador e de outros que se percebam atuantes”. Conforme afirma a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, é importante realizar-se uma reflexão, “a partir dos efeitos que se vão observando, possibilita estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança, individualmente e em grupo, tendo em conta a sua evolução” (p. 2).

Este instrumento está intrinsecamente ligado com a avaliação, sendo que esta é entendida como um processo desafiador, em que o educador precisa de elementos fundamentais que lhes permita saber quais as competências, conhecimentos, saberes que a criança possui. Estes elementos estão ao alcance do educador nomeadamente através da observação, da escuta da criança e o registo de momentos que são cruciais para o desenvolvimento da criança. Tudo isto permite ao educador ter uma “imagem rica e compreensiva do que a criança sabe e é capaz de fazer, assim como, dos seus interesses” (McAfee & Leong, 2006, cit. por Parente, 2012, p.305). O portfólio assume assim um papel proeminente no que respeita à avaliação, devendo ter um grande significado, pois reflete os conhecimentos, as motivações, os interesses, os valores e a experiência de vida de cada criança. Neste instrumento de avaliação pode-se incluir trabalhos de diferentes naturezas, como desenhos, pinturas, recortes, colagens, registos orais, ilustrados e escritos da criança, atividades extracurriculares, poemas, histórias, fotografias, gravações áudio e vídeo, eventos, entre outros.

Nesta vertente, a avaliação deve focalizar-se de forma simultânea “no contexto, na criança e na rede de relações e interações que estabelece com os pares” (Parente, 2012, p. 305). Os contextos e as relações que as crianças estabelecem entre si e entre o grupo que as rodeia, são “dimensões chave para compreender a aprendizagem da criança” (Parente, 2012, p. 305). As mais variadas informações que são recolhidas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem que a criança atravessa podem então serem organizadas num portfólio de aprendizagem e de avaliação. O portfólio pode ser utilizado por todos os elementos que participam no

processo educativo, permitindo ao educador apoiar-se para planificações futuras nomeadamente em atividades, jogos.

A construção deste instrumento “pressupõe que os diversos participantes possam contribuir com os seus múltiplos olhares e perspetivas por forma a documentar as aprendizagens e o desenvolvimento da criança” (Parente, 2012, p. 306). Nos portfólios pode-se incluir informações provenientes dos mais diversos contextos sociais que a criança tem a oportunidade de conhecer e de pertencer.

Como refere Parente (2012, p. 306), quando se participa no processo de registo de observações de aprendizagens e ao compartilhar e debater a avaliação documentada para ser abarcada nos portfólios “crianças, educadores e pais podem realizar movimentos diversos de ir e vir, entre um e outro contexto, ampliando o estatuto e o valor do portefólio como objeto de fronteira”. A mesma autora considera também que ao utilizar-se o portfólio para documentar e avaliar as aprendizagens das crianças

é uma resposta educacional ao desafio de aperfeiçoamento de procedimento de avaliação alternativa que, tenham em conta a atividade, a competência e direito de participação da criança e que apresentem características adequadas para avaliação de crianças.

Na perspetiva de Gullo (1997, cit. por Mateus, 2012, p. 22), o portfólio apresenta vantagens claras e evidentes, “portfolios provide a way for early childhood professionals to look at children’s strengths in their developmental and learning processes. Portfolios also provide a means for targeting those areas of development and achievement where is a need for support”.

A ideia de se criar um portfólio, de forma deliberada e refletida, conferida pelos trabalhos que são gerados pelos seus intervenientes é no fundo a forma de conseguir ter uma imagem, sólida e nítida, o quanto possível, das aprendizagens que são desenvolvidas ao longo de um dado período de tempo, contendo experiências, êxitos, dificuldades e progressos alcançados. A este nível é a criança a autora do trabalho, acabando por este instrumento ser “um exemplar autenticamente seu, único e genuíno” (Gaspar, 2010, p. 86). Esta ideia surge da necessidade de consolidar com a existência de novos métodos avaliativos, tornando a avaliação mais autêntica e reflexiva, como já fora referenciada ao longo deste trabalho. Na perspetiva de uma avaliação alternativa, surge Oliveira-Formosinho (2002), afirmando que é um processo contínuo que

requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, a partir da sua estrutura de criação de significado para a experiência educacional desta outra criança individual que, embora da mesma idade, tem já outra história, outra experiência, outra família, outra cultura.

De acordo com esta ideia, Gullo (2005, cit. por Gonçalves, 2010, p. 75) apresenta objetivos inerentes à avaliação autêntica, que passam pela inclusão de um trabalho de grupo para uma avaliação individual.

The first goal of alternative assessment is to incorporate actual classroom work into individual assessment. Secondly, a critical goal of alternative assessment procedures is to enhance both children's and teacher's participation in the assessment process. Finally, alternative assessment attempts to meet some of the accountability concerns of school districts and funding agencies.

Para Parente (2004), a avaliação alternativa “ênfatiza a distinção entre estas novas formas de avaliação e a avaliação convencional dominada pelos testes” (p. 28).

Este tipo de avaliação centra-se naquilo que a criança realiza no seu quotidiano, apreciando-a de forma direta quando ela elabora tarefas significativas. A avaliação autêntica aprecia as crianças “na realização de tarefas ou problemas da vida real ou próxima da vida real” (Parente, 2004, p. 29). No quotidiano em que vivemos, e perante o tipo de avaliação convencionalizada pelos testes é importante termos em conta novas formas de avaliar. Estes instrumentos de avaliação permitem à criança refletir sobre aquilo que faz. Relativamente a estas mudanças, e considerando o portfólio como um instrumento de avaliação que permite colecionar trabalhos devidamente organizados durante um determinado período de tempo, verifica-se que este instrumento representa uma possibilidade alternativa de avaliação, tornando-a mais autêntica. Quando implementada a avaliação autêntica, segundo Parente (2004, p. 29), “produz transformações significativas” assistindo-se a uma mudança de papéis por parte da criança, educador e pais, porque as crianças deixam de ter “uma atitude passiva passando a desempenhar um papel ativo nas atividades de avaliação”, existindo uma maior flexibilidade nos métodos avaliativos.

## Capítulo IV – As TIC na educação pré-escolar: o portfólio digital

### 4.1. A utilização das TIC na educação pré-escolar

A literacia tecnológica constitui uma nova forma de literacia e que é cada vez mais entendida como representando um direito curricular essencial em qualquer currículo abrangente e equilibrado para o século XXI (Siraj-Blatchford & Whitebread, 2003, cit. por Bolstad, 2004, p. 7).

Atualmente, nas sociedades europeia e ocidental, as Tecnologias de Informação e Comunicação encontram-se omnipresentes nas ações que empreendemos no nosso dia-a-dia, contribuindo para processos diversos desde o lazer ao funcionamento de bancos, escolas, empresas variadas, sistemas de controlo de tráfego, etc.

Ponte (2002) considera que as TIC são

um instrumento de trabalho essencial do mundo de hoje que é necessário conhecer e dominar. Mas representam também um suporte do desenvolvimento humano em numerosas dimensões, nomeadamente de ordem pessoal, social, cultural, lúdica, cívica e profissional. São também, convém sublinhá-lo, tecnologias versáteis e poderosas, que se prestam aos mais variados fins e que, por isso mesmo, requerem uma atitude crítica por parte dos seus utilizadores (p.2).

Na atualidade, as crianças são verdadeiros nativos digitais, porque desde que nascem estão em contacto direto com meios tecnológicos como é exemplo, as máquinas fotográficas, leitor de DVD, televisão, radio e nomeadamente os computadores, entre outros.

Com o crescimento da tecnologia na sociedade atual emerge uma sociedade mais aberta, tecnologicamente mais complexa e que depende de um maior número de sistemas de informação e comunicação. Torna-se fulcral que as crianças, desde cedo, tomem consciência do papel das tecnologias no seu mundo, pois estas já farão parte do seu quotidiano e do seu futuro. A relação que existe entre a criança e tecnologia pode ser concetualizada desde o acesso físico à tecnologia ao seu uso e consumo crítico.

As escolas, como fazem parte desta sociedade, não podem ficar alheias a esta realidade devendo estar preparada para a inovação tecnológica. Perante isto, hoje em dia é indiscutível a importância que a educação pré-escolar, porque com ela desenvolvem-se diversas competências e habilidades o que “contribui para a definição de normas, valores e atitudes, cuja interiorização e apropriação se projetará, não só a níveis subsequentes, como na vida do futuro cidadão” (Brito, 2010, p. 4). Desta forma, é importante apresentar às crianças a oportunidade de manusearem e de explorarem

instrumentos tecnológicos no contexto educativo de educação pré-escolar. As tecnologias podem “desenvolver as capacidades cognitivas e sociais, devendo ser utilizadas como uma de muitas opções de apoio à aprendizagem”, quando aplicadas de forma própria e adequada (Moreira, 2002, p. 12).

Assim, o sistema educativo deve ter em consideração a igualdade de acesso para todos os alunos. A formação de profissionais e o equipamento de escolas deve proporcionar uma educação que permita às crianças perceber, existir e criar num mundo tecnológico e é um desafio com que todos os sistemas educativos se deparam. A escola deve estar estruturada de modo a adaptar-se às mudanças tecnológicas em consonância com os alunos e com a comunidade que dela faz parte, para que não se atrase relativamente às mudanças sociais que surgem a um ritmo cada vez maior, sob pena de se “tornar obsoleta por não responder aos múltiplos desafios e papéis dos tempos atuais, que se caracterizam pela profunda transformação tecnológica operada pela rápida evolução e difusão de novas tecnologias, principalmente as associadas às comunicações e aos computadores” (Brito, 2010, p. 3).

Amante (2003) cita diversos autores, na sua tese de doutoramento em Ciências de Educação, que demonstram o valor da familiarização da criança com as tecnologias de informação, “quer porque estas fazem parte inquestionável do mundo que a rodeia, quer pela relevância educativa das experiências que lhes pode proporcionar” (Brito, 2010, p. 4). Como Amante (2004a, p. 139) afirma, quer isto dizer que um

computador numa sala de jardim de infância deverá constituir-se como um instrumento que as crianças utilizam não como finalidade em si mesma, mas antes como um meio cultural de que se apropriam no sentido de realizar atividades que assumem significado real e que se inserem num contexto integrado e social de aprendizagem, do qual o computador também faz parte.

Amante (2007) elucida a importância que as TIC apresentam em contexto educativo de educação pré-escolar, visto que promovem: “o desenvolvimento da linguagem e da literacia, nomeadamente ao nível das competências verbais”, como também “o pensamento matemático e a emergência de conceitos matemáticos”, através da exploração das TIC é possível relacionar elementos ligados com o conhecimento do mundo. É uma “comunicação fácil e em tempo real através de e-mail e videoconferências e a educação para a diversidade” (Mateus, 2012, p. 6). Amante (2007, p. 60) afirma ainda que

melhorar a qualidade da educação passa, entre muitas outras coisas, por saber tirar partido dessa tecnologia, por pô-la ao serviço de um projeto educativo renovado em

que para além do que se aprende, se aprende a aprender. Assim, mais uma vez, a resposta possível não está na tecnologia mas sim nas pessoas e nas instituições.

Para Amante (2004a), as TIC na educação pré-escolar devem ser entendidas “como um instrumento cultural que seja utilizado na prática pedagógica com finalidades sociais autênticas que lhe confirmem significado” (p. 139). As crianças devem ser encorajadas a observar e a conversar sobre o uso das TIC, porque as motivam a nível cognitivo, emocional e social. Em idade pré-escolar deve-se proporcionar às crianças experiências iniciais importantes para que mais tarde, façam o uso correto e adequado da tecnologia. É neste sentido que os educadores começam a interiorizar e a compreender a relevância do uso das TIC em contexto educativo.

Segundo a legislação emanada do Ministério da Educação (1997), “A educação pré-escolar pode facilitar a relação do audiovisual com outras formas de expressão, como o desenho e a pintura, utilizando-o como meio de informação e registo” (Ministério da Educação, 1997, p. 72). Este tipo de registo serve como meio de representação individual ou coletiva para a criança. Nas metas de aprendizagem, numa análise de Mateus (2012), no domínio da produção com as TIC, considera-se que a criança no final da educação pré-escolar deve representar os acontecimentos e experiências da vida do quotidiano ou situações imaginadas, utilizando com o apoio do educador, ferramentas digitais, de forma a permitir inserir imagens, palavras e sons. No mesmo documento, no capítulo alusivo às áreas de conteúdo, concretamente na área de expressão e comunicação no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita aparece referência às TIC e que considera que as mesmas: a) são formas de linguagem com que muitas crianças contactam diariamente; b) são meios de expressão individual e coletiva de transmissão do saber e da cultura; c) são vistos pelas crianças como algo lúdico que lhes proporciona prazer (Mateus, 2012, p. 8).

Nesta perspetiva, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997, p. 72) elucidam que a “utilização dos meios informáticos a partir da Educação Pré-Escolar, pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático cada vez mais necessário”.

Nas metas de aprendizagem também surge referência à utilização das TIC na Educação Pré-Escolar como sendo uma área que transversal a toda a educação básica, visto que atualmente tem uma importância acrescida e terá benefícios se iniciada precocemente. Esta é uma “área na qual se privilegia o desenvolvimento da criança numa construção articulada com do saber” (Mateus, 2012, p. 9).

No Decreto-Lei n.º 242/2001, de 30 de agosto, relativo ao Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância refere-se que se deve mobilizar e gerir “os recursos educativos, nomeadamente os ligados à tecnologia da informação e comunicação (alínea d, ponto 2).

Relativamente aos propósitos para aperfeiçoar e fortificar as diversas configurações da prática em jardim de infância, algumas investigações empíricas referem que as TIC podem, “por um lado, apoiar e reforçar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos educadores de infância” e que por outro lado deve-se “apoiar e reforçar a relação e a comunicação entre os jardins de infância, pais e outros adultos que cooperem com os mesmos” (Mateus, 2012, p. 11).

## 4.2. Definição de portfólios digitais

An e-portfolio is a digitized collection of artifacts including demonstrations, resources, and accomplishments that represent an individual, group, or institution (Lorenzo & Ittelson, 2005, p. 1).

Com o aparecimento das novas tecnologias, o interesse pelo seu aproveitamento para o ensino e aprendizagem tem vindo aumentar no sentido de aperfeiçoar a prática, nos contextos educativos. Este interesse progressivo, na área da educação, deve-se ao facto do aparecimento de várias ferramentas educativas, fazendo com que a aprendizagem tradicional tenha a oportunidade de mudar e de se transformar. “De facto, a união das novas tecnologias com a educação é considerada por muitos como a ansiada solução para os problemas existentes atualmente neste sector” (Silva, 2008, p. 7).

“While the history of education has been filled with instances in which students and teachers were focused on student-oriented learning, today’s pedagogical evolution has added technology to the equation” (Conrad & Donaldson, 2004, p. 6). Assim, com a globalização da Internet e com um maior acesso à informação e ao conhecimento, torna-se fundamental que as instituições escolares acompanhem os contínuos avanços tecnológicos. Esta evolução tecnológica impulsiona a sociedade para que esta olhe para o futuro de forma diferente, na medida em que o conceito aprendizagem se transforme. Deste modo, começam a surgir novos contextos educativos onde se procura promover aprendizagens dirigidas e pretende-se “transformar a informação em conhecimento e o conhecimento em ação” (Dutton, 1999, cit. por Alves, 2007, p. 74).

Desta forma, surgem os e-portfolios também referenciados como portfólios digitais que, segundo Amante (2011), constituem “uma forma alternativa de avaliação

que se integra claramente numa conceção construtivista da aprendizagem” (cit. por Mateus, 2012, p. 24). A autora considera ainda que “o desenvolvimento dos e-portfólios tem acompanhado os avanços tecnológicos, pelo que atualmente existem e-portfólios em vários suportes tecnológicos, off-line e on-line” (p. 24). Os portfólios digitais permitem a inclusão de elementos em diversos formatos, nomeadamente em formato texto, em formato gráfico, vídeo ou áudio, em que se pode recorrer ao uso de hiperligações, onde se torna possível navegar no portfólio (Barret, 2005). Nos dias de hoje o “uso da tecnologia multimédia tem um reconhecido impacto no processo de ensino-aprendizagem, dotando o estudante de caminhos alternativos na construção e estruturação do seu conhecimento” (Tavares, 2008, p. 1).

Este tipo de instrumento surgiu no início da década de 1990, nos EUA, sendo acompanhado pelos avanços tecnológicos e “oferecendo funcionalidades acrescidas e novas potencialidades relativamente aos portefólios de formato papel” (Alves, 2007, p. 74). A palavra e-portefólio é uma apropriação do termo portfólio empregada para designar portfólios em formato digital. Os termos associados ao e-portefólio são diversos, sendo que existem algumas diferenças entre o e-portefólio, o webfólio, o digifólio e o portfólio digital (Marques & Reis, 2013). “Estas terminologias, por vezes, aparecem associadas ao facto de terem a base de dados alojadas na internet ou simplesmente serem desenvolvidas no computador, carecendo de maior acessibilidade visto não terem uma ligação à internet” (Alves, 2010, p. 28).

Como se descreve na citação inicialmente referida, da autoria de Lorenzo e Ittelson (2005, p. 1).

An e-portfolio is a digitized collection of artifacts including demonstrations, resources, and accomplishments that represent an individual, group, or institution. This collection can be comprised of text-based, graphic, or multimedia elements archived on a Web site or on other electronic media such as a CD-ROM or DVD. An e-portfolio is more than a simple collection – it can also serve as an administrative tool to manage and organize work created with different applications and to control who can see the work. E-portfolio encourage personal reflection and often involve the exchange of ideas and feedback.

Gary (2008) acrescenta ainda que o portfolio digital “is the product, created by the learner, a collection of digital artefacts articulating experiences, achievements and learning” (p. 6). O portfólio digital apresenta as potencialidades do portfólio tradicional acrescido das potencialidades que são apresentadas pelas TIC, nomeadamente: “mobilidade, transferibilidade, acessibilidade, certificação, transparência do processo, maior facilidade de comunicação, interação, colaboração em rede, feedback atempado, articulação do local com o global, carácter dialógico com possibilidade de ser atualizado ao longo da vida” (Alves, 2010, pp. 28-29).

O portfólio digital é um indicador de competências, fazendo parte da sua estruturação e organização os trabalhos que são produzidos ao longo do tempo. Face a isto podemos afirmar que o portfólio digital passou a ser percecionado como um instrumento cultural e foi “utilizado na prática pedagógica com finalidades sociais autênticas” (Amante, 2004a, p. 139). É conferido ao estudante a “liberdade para construir o seu conhecimento, escolher os melhores trabalhos, opinar sobre os temas em estudo ou em debate, refletir sobre a sua aprendizagem, assumindo o papel central e ativo de todo o processo de ensino e aprendizagem” (Júnior & Coutinho, 2008, cit. por Alves, 2010, p. 29).

O portfólio digital é um testemunho de capacidades e um instrumento que contribui para revelar competências e experiências de aprendizagem, uma vez que são imprescindíveis para o desenvolvimento das “capacidades de escrita e comunicação multimédia, assim como para o desenvolvimento dos conhecimentos informáticos e tecnológicos dos seus utilizadores” (Silva, 2008, p. 11).

Geralmente, num portfólio digital incluem-se as seguintes características, que são referenciadas por vários autores (Beetham, 2005, Barret & Wilkerson, 2004, cit. por Cruz, 2009, p. 33)

- Uma coleção de recursos digitais;
- Promove as evidências e as realizações de um indivíduo;
- Criado a partir de atividades de aprendizagem formais ou informais;
- Que é pessoalmente administrado pelo indivíduo;
- Que pode ser utilizado para análise, reflexão e planeamento da sua evolução pessoal;
- Que pode ser seletivamente acedido por outras partes interessadas, como por exemplo, professores, colegas e potenciais empregadores, entre outros.

Na perspetiva de Mateus (2012), para o portfólio digital “é importante que as ferramentas tecnológicas disponíveis e o seu *design* não perturbem os intervenientes de estarem focados no essencial, o processo avaliativo” (p.24). O portfólio digital quando feito individualmente torna-se autêntico, sendo por isso uma ferramenta única de cada autor que o desenvolve. “O processo de criação de um e-portefólio pode ser resumido nas seguintes ações: colecionar, selecionar, refletir e relacionar” (Barros, 2009, p. 38). O estudo de Mateus (2012) com e-portfólios em educação pré-escolar

sugere que se acrescenta os verbos partilhar e comunicar – no caso com os pais das crianças mas potencialmente com o indivíduo.

### **4.3. Potencialidades e constrangimentos dos portfólios digitais**

O conceito de portfólio digital deriva da união entre o portfólio tradicional, sendo uma coleção de trabalhos realizados e idealizados pelo autor que o cria e o desenvolve, com a valorização que é proporcionada pelas tecnologias da informação e da comunicação.

Em meados da década 1980, com o aparecimento dos primeiros computadores, começou-se a utilizar os portfólios de forma diferente e conseqüentemente houve um “aumento significativo do seu potencial” (Silva, 2008, p. 9). Com isto, foi possível digitalizar trabalhos que eram produzidos pelo autor do portfólio, em que facilmente estes eram arquivados em CD-ROM, passando a usar-se um suporte digital. Mas, uma das desvantagens que foi sentidas residiu no facto deste suporte não poder ser atualizado. Este constrangimento deixaria de ter significado com o surgimento da Internet, “ao permitir uma divulgação mundial de conteúdos, acessíveis em qualquer lugar, e constantemente atualizáveis” (Silva, 2008, p.9).

A elaboração de portfólios digitais apresenta diversas potencialidades, como parte integrante da educação, quer para os educadores quer para as próprias crianças e que são evidenciados por Wiedmer (1998, cit. por Silva, 2008, p.13).

No que respeita ao aluno/criança:

- Maior aprofundamento no processo individual de seleção e conceção;
- Estímulo da reflexão nas decisões de seleção;
- Maior sentido de responsabilidade pessoal na aprendizagem;
- Motivação acrescida para a obtenção de resultados;
- Maior interesse na aprendizagem;
- Ajuda na perceção de crescimento pessoal.

No que respeita ao professor/educador:

- Melhoria da autoconfiança;
- Maior intervenção académica;
- Redução da quantidade de papel utilizado e arquivado;

- Estímulo do profissionalismo e da colaboração;
- Resumo de experiências num produto compacto e portátil;
- Possibilidade de reflexão das filosofias e métodos de aprendizagem e ensino.

Na globalidade este instrumento educativo utilizado pelas crianças/alunos, também apresenta um grande potencial para os educadores, bem como para as instituições “na medida em que incentivam a uma organização e a atualização constantes, culminando num reconhecimento global quando divulgados através da Internet ou através de outro meio de comunicação” (Silva, 2008, p.7).

Na perspetiva de Gomes (2006), uma das grandes potencialidades que são evidentes na utilização de portfólios digitais relaciona-se com o facto de se adotar uma “abordagem multimédia, nomeadamente através da possibilidade de integração de imagem estática, animada ou vídeo, texto e som”, permitindo na organização da informação uma “adoção de uma estrutura hipermediática”, na qual é possível recorrer-se ao uso de “hiperligações internas, entre diferentes documentos ou mensagens do portefólios, ou externas para recursos disponíveis na web” (p. 298). A mesma autora acrescenta ainda o facto de algum do *software* que pode servir de suporte à elaboração destes portfólios digitais “permitir a colocação de contributos de outros sujeitos que não o autor principal do portefólio permitindo a colocação de comentários e contributos que apoiam uma construção crítica e colaborativa” deste instrumento (p. 298).

No ponto de vista de Alves e Gomes (2009), os portfólios digitais “construídos e disponibilizados *online* possuem frequentemente características que maximizam algumas das potencialidades que normalmente são atribuídas aos portfólios construídos em papel” (p. 9). Destaca-se assim algumas potencialidades dos portfólios digitais: têm uma “visibilidade acrescida e facilitada, permitem um acesso simultâneo” entre os educadores, as crianças e as famílias, gerando-se “condições para um *feedack* por parte do professor, mais frequente, mais célere, e por isso mais oportuno e eficaz” (p. 9). Com a evolução da tecnologia, é possível criarem-se formas alternativas para o desenvolvimento dos portfólios digitais, o que permite a criação de “todo um conjunto de novas possibilidades inexistentes ou pouco funcionais” quando os portfólios são desenvolvidos em suportes físicos mais convencionais como é o caso do portefólio em papel. Lorenzo e Ittelson (2005) afirmam que os benefícios do portefólio “derivam da troca de ideias e do feedback entre o autor e aqueles que interagem” com este tipo de instrumento (p. 2). Alves e Gomes (2009, p. 10) afirmam ainda que

Quer sejam desenvolvidos por alunos, quer sejam desenvolvidos por professores, os portfólios têm vindo a adotar versões digitais, por vezes *online*, ampliando as condições para assumirem uma dimensão multi(hiper)média, terem uma maior visibilidade, implicarem a aquisição de competências tecnológicas acrescidas e poderem ser desenvolvidos numa forma mais partilhada, mais interativa podendo mesmo ter uma dimensão colaborativa e/ou coletiva.

Mateus (2012) sintetiza perspetivas acerca das potencialidades do uso de portfólios digitais, comparativamente aos portfólios de papel. Deste modo os portfólios digitais apresentam:

- a) Uma melhor documentação do trabalho do aluno, b) melhor organização dos portfólios dos alunos, c) desenvolvimento de competências TIC para os professores e alunos, d) melhor acessibilidade e visibilidade do portfólio do aluno, e) melhor *feedback* do trabalho do aluno, f) mais momentos de partilha e colaboração, g) constituição de portfólios mais reflexivos, e h) maior motivação e maior envolvimento dos alunos na construção do portfólio (p.25).

Em suma, o uso de portfólios digitais oferece vários benefícios tanto para as crianças como também para os educadores, na medida em que este instrumento permite criar e refletir sobre experiências de vida que são significativas. É um instrumento que reflete uma imagem e dá aos outros a imagem do que se quer transmitir, através dos mais variados trabalhos que constam no portfólio em versão digital. Com o uso deste instrumento há uma maior gestão do conhecimento pessoal, em que é possível fazer-se uma comparação entre os trabalhos que são elaborados, ao longo do tempo, controlando pessoalmente o desenvolvimento de competências e habilidades de cada criança. O portfólio digital é uma ferramenta diferente dos instrumentos tradicionais e padronizados, referentes à avaliação permitindo uma maior interação entre a criança e o educador, dando oportunidade à criança de expressar as suas ideias, conhecimentos e saberes registando-os sob forma de uma crítica construtiva, em que é possível haver uma participação ativa, por parte das famílias. Sendo uma ferramenta digital permite um acesso direto e rápido à informação, o que melhora a qualidade de trabalhos tanto da criança como do educador. Os educadores melhoram a forma de avaliar as suas crianças e estas adquirem conhecimentos de forma ativa e participativa.

Apesar das evidentes vantagens do uso de portfólios digitais, há ainda diversos constrangimentos a referenciar. Não sendo uma desvantagem, mas sim um facto, pois o portfólio digital ainda é um instrumento desconhecido por parte dos educadores, “talvez por estes não possuírem formação adequada em relação a esta estratégia” (Barreira, 2001, cit. por Gaspar, 2010, p. 100). Nesta linha de pensamento, Barreira (2001, cit. por Gaspar, 2010, p. 100) considera que, para que os educadores adotem e apliquem este instrumento é necessário que “se mostrem disponíveis para renovar as

suas práticas pedagógicas e de avaliação, que conheçam melhor a utilidade e as vantagens que estas técnicas podem trazer à sua prática” e que saibam como esta ferramenta pode ser concretizado e aplicada para a sua prática. Nesta perspectiva, Gaspar (2010) apresenta a ideia de que as desvantagens deste instrumento podem ser reduzidas se “os intervenientes da sua construção estiverem motivados para isso e se na prática se colocarem métodos e formas pedagógicas que influenciem direta e positivamente a forma como se ensina, como se aprende e, essencialmente, como se avalia e como se deve avaliar” (p.100).

## **Capítulo V – Dispositivo de Investigação**

### **5.1. Delimitação de questão de investigação**

A temática pela qual nos interessamos encontra-se relacionada com a avaliação na educação pré-escolar e como esta se pode tornar um processo fulcral para o desenvolvimento das crianças. A avaliação é entendida como um meio de recolha e interpretação de informação imprescindível no processo de ensino-aprendizagem das crianças devendo ser dada uma grande importância a esta temática. Neste âmbito, optámos por nos focar nos portfólios digitais, enquanto parte integrante da discussão sobre avaliação na educação pré-escolar, pelo que foi possível definirmos a questão problema que nos propomos estudar: Quais as potencialidades e constrangimentos do uso de e-portfólios na educação pré-escolar, na perspectiva de educadores de infância?

### **5.2. Definição dos objetivos de investigação**

Com esta investigação pretende-se estudar a perspectiva de educadores de infância sobre os portfólios digitais, procurando delimitar as potencialidades e os constrangimentos que resultam da sua utilização, contando com o contributo de três educadoras de infância, selecionadas criteriosamente. Considerando o problema que foi enunciado previamente, elucidamos os objetivos que o estudo se propôs alcançar.

Desta forma, este trabalho de investigação pretendeu analisar formas de conceber a avaliação na Educação Pré-Escolar, associando-lhes o reconhecimento e a identificação das razões para o uso dos portfólios, como instrumento de avaliação. Um outro objetivo deste estudo foi a identificação de questões de investigação futuras relativas ao uso dos portfólios digitais, como instrumento de avaliação, na educação pré-escolar

### **5.3. Tipo de estudo**

A partir do reconhecimento da complexidade da avaliação na educação pré-escolar e da análise das metodologias utilizadas pelos estudos revistos no ponto 2.4., optámos por uma metodologia qualitativa para esta investigação, sendo um processo realizado numa lógica indutiva, em que as conclusões são orientadas partindo dos dados que são analisados e posteriormente representados em informações relevantes para o estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

A realização de uma investigação de natureza qualitativa permite obter “realidades múltiplas e não realidade única que interessam ao investigador qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 62). Uma investigação qualitativa pressupõe uma compreensão mais pormenorizada dos problemas e é através desta que existe informação acerca do ensino-aprendizagem, devido à sua natureza (Fernandes, 1991).

Na perspetiva de Lessard-Hebert, Goyette e Bouyin (2005), numa investigação qualitativa, os dados podem ser recolhidos de diversas formas nomeadamente por questionário, inquérito, observação direta ou participante, análise documental, registos em vídeo ou fotográficos e entrevista, sendo este o instrumento optado para a realização desta investigação.

A recolha de informação foi realizada tendo por base a realização de entrevistas semiestruturadas, uma vez que estas permitem a organização da informação, de tal forma que facilita a compreensão da problemática a que nos propusemos investigar.

Para a análise dos dados desta dimensão não é necessário que o investigador determine hipóteses com o intuito de demonstrar algo, “o estudo à medida que vai sendo realizado vai tomando o seu próprio caminho e o processo de análise dos dados ajuda a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se vão recolhendo e analisando partes” (Martins, 2007, p. 64).

#### **5.4. Participantes no estudo e justificação da escolha**

Este estudo utilizou uma amostragem intencional por forma a selecionar informantes com contributos relevantes sobre a temática em análise. De acordo com Patton (1990), a amostragem intencional “seleciona informantes-chave para pesquisas em profundidade” (p. 169). Uma vez que não se identificaram educadores de infância que mobilizem portfólios digitais na sua prática, optou-se por selecionar educadoras de infância com experiência nas dimensões dos portfólios digitais que foram delimitadas: a) avaliação na educação pré-escolar, com investimento na realização de investigação sobre a temática, b) documentação das aprendizagens/realização de portfólios com as crianças, c) utilização das TIC para a documentação e comunicação das práticas realizadas, d) relação com a família com enfoque na comunicação de avaliação e integração nas práticas educativas. Destes critérios resultou um grupo de três educadoras de infância, com mais de 25 anos de experiência profissional e a trabalhar atualmente em Viseu, colaborando com a ESEV na formação de professores. Estes

dois aspetos foram considerados na delimitação da amostra, o que implicou que um critério de amostragem por conveniência fosse igualmente aplicado. O quadro seguinte caracteriza as participantes entrevistadas. O quadro de síntese relativamente às entrevistas realizadas, encontra-se em (anexo 2).

**Quadro 2- Síntese de caracterização das participantes**

<b>EDUCADORAS ENTREVISTADAS</b>	<b>EDUCADORA 1</b>	<b>EDUCADORA 2</b>	<b>EDUCADORA 3</b>
<b>ANOS DE SERVIÇO</b>	31 anos de serviço	30 anos de serviço	32 anos de serviço
<b>FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b>	Bacharelato (concluído em 1982) Licenciatura (concluída em 2004) Pós-graduação em administração escolar e administração educacional (concluída em 2004) Mestrado (concluído em 2007)	Bacharelato (concluído em 1981) CESE em Necessidade Educativas Especiais	Bacharelato (concluindo em 1981) Mestrado em Educação de Infância (concluído em 2012)
<b>CARGOS DE LIDERANÇA</b>	Vice-presidente de um Agrupamento de Escolas	Coordenadora no Ministério da Educação no sector dos materiais para crianças com NEE na Educação Pré-Escolar	Direção e Coordenadora de Escola

### 5.5. Recolha e análise de dados

A entrevista é “um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informação” (Ketele, 1998, p. 22). As entrevistas realizadas foram um dos instrumentos base utilizados neste estudo, para que as educadoras de infância explicitassem as suas

concepções e práticas profissionais relativamente à avaliação e à utilização de portfólios digitais.

As entrevistas utilizadas neste estudo foram semiestruturadas uma vez que a entrevistadora se orientou por um guião que continha os pontos principais do tema que se pretende abordar, e as questões apresentam uma ordem estabelecida embora fosse aceite alguma flexibilidade na condução da entrevista (Ketele, 1998). As entrevistas decorreram nos jardins de infância, locais de trabalho das profissionais e duraram em média 30 minutos.

Ao elaborarmos o guião (anexo 2), para as entrevistas foi necessário definir-se os objetivos tendo em conta os aspetos básicos do conjunto de elementos que nos serviram para a recolha da informação (anexo 1). Assim, tivemos em conta os conteúdos das perguntas, a forma como se encontravam organizadas apresentando uma sequência lógica e a relação entre entrevistadora e as entrevistadas. Para a realização das entrevistas, a educadora entrevistada era informada sobre o conteúdo da investigação, bem como a forma como se ia proceder, mantendo o anonimato e questionando acerca da gravação da entrevista na íntegra, com auxílio do gravador de áudio. A entrevista foi organizada tendo em conta os objetivos específicos e as perguntas realizadas. A cada objetivo específico correspondiam várias questões que foram utilizadas para gerir o discurso com a entrevistada de acordo com cada pergunta. A categorização da entrevista começou partindo de uma abordagem da problemática em questão que procurava saber informações sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação, a avaliação na educação pré-escolar, o portfólio tradicional e o portfólio digital, que possíveis potencialidade e constrangimentos apresentavam este instrumento avaliativo. Quando a informação já se encontrava estruturada tentámos identificar coerências lógicas entre as entrevistas realizadas e as possíveis relações com a literatura analisada anteriormente.

## **5.6. Análise dos dados**

Sendo esta investigação de carácter qualitativo, a análise de dados tornou-se um processo organizado e sistematizado de registo de entrevistas, observação de outros documentos a que tivemos acesso ao longo da investigação, como as grelhas de avaliação que as educadoras utilizam para fazerem a avaliação do seu grupo de crianças, com vista a aumentar a compreensão do estudo. A técnica escolhida foi a análise de conteúdo, recolhendo-se o material linguístico presente nas entrevistas de modo a ser possível retirar o sentido do que é explicado. Para Bardin (1977), a análise

de conteúdo é considerada como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 42).

Na perspectiva de Esteves (2006, p. 108) a análise de conteúdo “prossegue com a realização de interferências pelo investigador” em que essas interferências apresentam “um fundamento explícito”, na medida em que pode ser questionado por outros “e possam ser corroboradas ou contrariadas por outros procedimentos de recolha e de tratamento de dados, no quadro de uma mesma investigação”.

Para a realização da análise de conteúdos é imperativo que o investigador defina primeiramente os objetivos desta etapa. Esteves (2006, p. 109) afirma que o investigador deve ter:

- i) delineado os seus objetivos de investigação; ii) circunscrito o objeto ou objetos de que se vai ocupar; iii) referenciado os quadros concetual e /ou teórico em que os seus problemas se situam e alicerçam; iv) perspectivado a natureza geral do estudo que pretende realizar.

Estes passos são essenciais quer para a recolha dos dados, quer para a decisões que são necessárias tomar “na fase do tratamento respetivo, por meio da análise de conteúdo” (Esteves, 2006, p. 109).

Neste estudo, procuraram-se categorias que descrevessem as dimensões de potencialidade e de constrangimento que, na perspectiva das educadoras de infância, se apresentam à utilização de portfólios digitais com crianças na educação pré-escolar.

A categorização da entrevista começou partindo de uma abordagem da problemática em questão que procurava saber informações sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação, a avaliação na educação pré-escolar, o portfólio tradicional e o portfólio digital, que possíveis potencialidade e constrangimentos apresentavam este instrumento avaliativo. Quando a informação já se se encontrava estruturada tentámos identificar coerências lógicas entre as entrevistas realizadas e as possíveis relações com a literatura analisada.

## **Capítulo VI - Resultados**

### **6.1. Apresentação, análise e discussão dos dados**

Ao longo deste capítulo daremos visibilidade ao discurso das educadoras de infância entrevistadas, apresentando as suas perspetivas sobre as práticas educativas no âmbito das TIC, avaliação em educação pré-escolar e as potencialidades e constrangimentos do uso de portfólios digitais em contexto de jardim de infância.

Para a interpretação e análise do discurso das educadoras de infância, elaborámos uma pequena síntese por participante, ilustrada por discurso direto das entrevistadas.

### **6.2. Caracterização das participantes do estudo**

A **Educadora A** realizou a sua formação inicial na Escola Normal de Educadores de Infância de Viseu, obtendo o grau de Bacharelato, tendo feito um Complemento de Formação Científica-Pedagógica em 2002, na Escola Superior de Educação de Viseu. Neste mesmo estabelecimento, em 2004, terminou uma pós-graduação em Administração Escolar e Administração Educacional. Fez o mestrado em Ciências da Educação, na Especialização em Avaliação em Educação, tendo concluído em 2007, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Relativamente aos cargos de liderança desempenhados, foi vice-presidente de um agrupamento de escolas.

A **Educadora B** realizou a sua formação inicial na Escola Normal de Educadores de Infância de Viseu, obtendo o grau de Bacharelato, tendo feito um Curso de Estudo Superior Especializado (CESE) em Necessidades Educativas Especiais, na Escola Superior de Educação de Lisboa. Considera um privilégio ter contactado com esse tipo de crianças com NEE no seu percurso profissional. Desde 1981 até 1998, não exerceu em nenhum jardim de infância, tendo trabalhado no Ministério de Educação. Posteriormente, durante 9 anos esteve a ensinar Português como Língua Estrangeira, em Macau. Desde 1998 que exerce no mesmo jardim de infância. Relativamente aos cargos de liderança pedagógica, foi coordenadora no Ministério de Educação no setor dos materiais para crianças com necessidades educativas para a educação pré-escolar, com défices auditivos, visuais, motores e

cognitivos. Foi coordenadora de educação pré-escolar num agrupamento de escolas, tendo sido avaliadora no processo de avaliação do desempenho docente.

A **Educadora C** fez a sua formação na Escola Superior de Educação de Viseu, tendo concluído em 1981, ano em que começou a exercer a sua atividade como educadora de infância. Para além da formação inicial, fez o Curso de Complemento de Formação Científico-Pedagógico. Terminou mais recentemente o mestrado em Educação Pré-Escolar. Relativamente aos cargos de liderança, apenas esteve como coordenadora de escola e de direção de escola.

Para além dos vários anos de serviço, as três educadoras partilham um percurso com formação pós-graduada e alguma experiência de liderança. Trabalham as três em agrupamentos de escola com mais de uma dezena de educadoras de infância e com processos de colaboração na planificação e avaliação das crianças ao nível do departamento de educação pré-escolar do agrupamento.

### 6.3. Utilização das TIC

#### Educadora A

Relativamente à utilização das TIC que é feita pela **Educadora A**, pode-se destacar o uso para pesquisas com as crianças e para trabalho autónomo da própria Educadora. Relatou usufruir das TIC para a realização de fichas para as crianças. Na opinião da **Educadora A**, as TIC, nomeadamente,

“o computador é uma ferramenta muito útil e que me veio ajudar muito, principalmente a partir da Licenciatura, porque podemos pesquisar muito, com as crianças” (entrevista, Educadora A).

O jardim de infância possui um computador com acesso à Internet onde a educadora, com as crianças realiza pesquisas,

“às vezes há uma imagem, ou alguma palavra mais abstrata, alguma coisa que é distante de nós, pela Internet podemos ... vamos ver, serve muito para chegarmos às coisas reais, ao mesmo tempo e de modo virtual mas rapidamente” (entrevista, Educadora A).

A máquina fotográfica encontra-se diariamente em cima da mesa de trabalho e é usada para registar as ações das crianças em trabalhos, dinamizações, ou

“em momentos que achamos interessantes e que vale a pena” (entrevista, Educadora A).

No que respeita ao uso das TIC como forma de comunicar aos pais, a **Educadora A** afirma que utiliza, mas de uma forma restrita. Apenas utiliza as TIC para comunicar relativamente a uma criança com NEE, servindo o computador para estabelecer comunicação com os pais dessa mesma criança e com os técnicos e terapeutas que seguem a criança com NEE. A **Educadora A** afirma que

“tenho duas mães também, que me mandam para o e-mail do jardim coisas interessantes, artigos, canções, sugestões de atividades. Portanto ainda é um grupo muito restrito, mas já faço, mas gostaria de fazer mais” (entrevista, Educadora A).

### **Educadora B**

A **Educadora B** começou por dizer

“não nasci com as TIC” (entrevista, Educadora B).

Mas sem dúvida são instrumentos com uma mais-valia, porque

“passaram a funcionar pela disponibilidade de materiais” (entrevista, Educadora B).

Existem dois computadores na sala de atividades e começou a utilizá-los de forma mais permanente e constante,

“como área de intervenção das crianças e uso em diversos aspetos” (entrevista, Educadora B).

Uma das formas de fazer o registo das atividades das crianças é através da máquina fotográfica e da câmara de vídeo, visto que as crianças têm curiosidade em rever alguns momentos vivenciados e solicitam à educadora para lhes mostrar

diversas vezes fotografias de diversas situações, presenciadas pelas próprias crianças.

Relativamente ao uso das TIC como forma de comunicar aos pais, a **Educadora B** assume que utiliza o e-mail para comunicar com os dois representantes dos pais acerca dos projetos que são desenvolvidos no jardim e os pais podem comunicar com os restantes encarregados de educação a informá-los das atividades a serem feitas.

### **Educadora C**

A **Educadora C** descreve de forma genérica o uso que faz das TIC na sua prática destacando que o computador da sala de atividades nem sempre tem ligação à Internet, mas que é uma mais-valia. Sendo considerado como um cantinho ou área de interesse, as crianças têm a possibilidade durante o decorrer das atividades livres de usufruir do computador. Durante esse período, as crianças autonomamente, mas sob a supervisão da educadora, têm a oportunidade de fazer desenhos num programa de desenho, podem jogar diversos tipos de jogos,

“podem ir ao youtube, também ver histórias ou ouvir canções, também têm esse acesso” (entrevista, Educadora C).

Regista-se ainda o uso das TIC para pesquisar informação

“nós desenvolvemos projetos ao longo do ano e nesses projetos precisamos de fazer pesquisa sistemática” (entrevista, Educadora C).

Aproveitam para ver documentários e as músicas que ouvem nem sempre são infantis, normalmente pedem para ouvir músicas que passam na rádio. A **Educadora C** elucida que através do computador houve a oportunidade de realizarem um projeto de videoconferência com outros jardins de infância. Uma das formas para registar momentos importantes das crianças é através da máquina fotográfica. Utiliza-a para a documentação de atividades. O gravador áudio é utilizado para fazer

“podcasting, assim excertos de conversa ou eles a cantarem algumas coisas” e “alguns registos deles” (entrevista, Educadora C).

No que respeita ao uso das TIC como forma de comunicar aos pais, a Educadora C exemplifica o uso de videoconferências. Quando as crianças

“por exemplo estão doentes em casa, já nos aconteceu pessoal hospitalizado! Nós conseguimos, como não podemos ir lá visitar, conseguimos fazer videoconferência com o hospital” (entrevista, Educadora C).

No entanto,

“com os pais nem tanto, às vezes eu falo aos pais, mas no entanto as horas não coincidem, o horário de trabalho” (entrevista, Educadora C).

A educadora reconhece que a videoconferência com os pais é um foque de futuro, nomeadamente com os locais de trabalho.

Relativamente ao uso das TIC na prática das educadoras, constatou-se que duas das educadoras utilizam o computador para realizarem pesquisas com as crianças e uma das entrevistadas afirmou que tem um cantinho destinado para esse fim. Neste cantinho, as crianças têm oportunidade de explorarem o computador, visto que as TIC desenvolvem capacidades tornando-se crucial dar a oportunidade às crianças para manipularem instrumentos tecnológicos. Uma vez que as crianças de hoje estão rodeadas de tecnologias é essencial que desde cedo tenham oportunidade de contactar com estes instrumentos. Uma educadora referiu que utiliza o computador para registar algumas intervenções das crianças e duas entrevistadas referiram que as TIC disponibilizam diversos materiais de apoio para o desenvolvimento da crianças.

Na sua generalidade as educadoras utilizam pouco as TIC, mas referem que são importantes, valorizando-as.

#### **6.4. Avaliação na Educação Pré-Escolar**

##### **Educadora A**

Remetendo para as questões relacionadas com a avaliação, a **Educadora A** afirma que a avaliação

“é muito importante, aliás nós no mundo avaliamos, quando conhecemos alguém nós fazemos logo uma avaliação, por vezes incorreta, parcial, mas estamos sempre a avaliar, pensamos que não, mas estamos sempre” (entrevista, Educadora A).

No que concerne à avaliação das crianças, afirma que é necessário avaliar-se,

“porque nós podemos ver a que nível é que a criança está, o que é que é preciso ainda melhorar, quais os pontos fracos os pontos mais altos” (entrevista, Educadora A).

Em relação à fase da planificação da avaliação a Educadora fez referência que as crianças participam nesse processo,

“eu faço com que a avaliação seja feita pelas próprias crianças, elas fazem o trabalho e juntamente comigo também e com os colegas dizem o que acham do trabalho” (entrevista, Educadora A).

Esta avaliação também se realiza no final de cada dia, juntamente com o grupo de crianças, em que têm oportunidade para se manifestarem relativamente a todo um trabalho que foi realizado ao longo do dia. Este momento permite que a educadora tenha a noção do trabalho que realiza, na medida em que

“se estamos agir bem se não estamos, o que é que será melhor mudar” (entrevista, Educadora A).

A **Educadora A** também planifica trabalho de acordo com as áreas que pretende desenvolver com o grupo de crianças,

“por exemplo se as crianças demonstram dificuldades ao nível da linguagem planifico dentro da abordagem à linguagem oral e o desenvolvimento da linguagem oral” (entrevista, Educadora A).

Quando as atividades são realizadas em suporte papel, a **Educadora A** de forma a perceber se a criança sentiu dificuldades opta por utilizar o método dos *smiles*.

Estes *smiles* encontram-se no final de cada ficha e tem três caras diferentes. Cada cara representa o nível de dificuldade que a criança sentiu ao elaborar a tarefa, por sua vez, terá de colorir o *smile* correspondente ao nível da sua dificuldade.

“As crianças são muito verdadeiras relativamente aos trabalhos que elaboram” (entrevista, Educadora A).

Relativamente aos instrumentos e estratégias de avaliação a **Educadora A** elucida que na sua prática utiliza alguns instrumentos, tendo por base as fichas trimestrais que são fornecidas posteriormente aos pais.

Além dessas fichas, a **Educadora A** procura ter consigo um caderno de notas onde aponta os sucessos e insucessos das crianças e recorre à observação direta das crianças.

No que diz respeito ao trabalho que é feito pelo agrupamento, relativamente à avaliação a **Educadora A** considera importante, que mensalmente as educadoras de infância do respetivo agrupamento se reúnem

“partilhamos dúvidas umas com as outras, trocamos materiais, discutimos temas e legislação” (entrevista, Educadora A).

Nestas reuniões é possível perceber o que é importante para avaliação das crianças,

“escolhemos o que é melhor e o mais adequado para o grupo de crianças” (entrevista, Educadora A).

No que concerne ao portfólio, a **Educadora A** elucida que não utiliza muito este instrumento porque o grupo de crianças tem sido muito grande.

“Eu já pensei nisso e pensei que é bom e tudo mas, se calhar tendo um grupo mais pequeno, porque é necessário bastante tempo e para recolher evidências importantes” (entrevista, educadora A).

Na opinião da **Educadora A**, o uso deste instrumento é interessante e uma forma inovadora de conhecer melhor a criança e uma mais-valia porque,

“permite evidenciar momentos importantes para o desenvolvimento de cada criança” (entrevista, Educadora A).

No portfólio pode conter um simples registo de uma atividade que é elaborada pelas crianças, uma experiência, ou até mesmo

“uma gravação, tudo pode entrar nesse portfólio, um desenho mais significativo” (entrevista, Educadora A).

### **Educadora B**

Na opinião da **Educadora B**, a avaliação na educação pré-escolar

“só interessa para que a criança tenha desejo de aprender, que goste de aprender, tenha consciência” (entrevista, Educadora B).

Relativamente ao papel que avaliação desempenha na prática a **Educadora B** denomina como sendo uma

“avaliação sistemática e em contexto e combinada com as crianças” (entrevista, Educadora B).

A avaliação que é feita pelas crianças é registada sob a forma de narrativa, em que

“educadora transcreve a narrativa que a criança usou no seu trabalho e isso dá-me todos os indicadores” (entrevista, Educadora B).

Relativamente aos instrumentos avaliativos utilizados na prática, a **Educadora B** salienta que orienta a avaliação através do SAC (Sistema de Acompanhamento da Criança).

Um outro instrumento de avaliação que a **Educadora B** refere para recolher informações sobre a aprendizagem das crianças é o portfólio.

“Eu acho que o portfólio é suporte muito bom para avaliação” (entrevista, Educadora B).

Este instrumento é construído pelas crianças, pela educadora e pelas assistentes operacionais,

“pois é um instrumento que serve de evidências, das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças” (entrevista, Educadora B).

### **Educadora C**

A **Educadora C** refere que a avaliação desempenha um papel muito importante na prática porque só através da avaliação é que conseguimos perceber quais as aprendizagens que já foram feitas pelas crianças porque, caso contrário e “em termos pedagógicos era uma estagnação, se nós não soubéssemos as aprendizagens que as crianças já fizeram e as que poderão ainda fazer.” (entrevista, Educadora C)

Na prática da **Educadora C**, a avaliação é um elemento presente diariamente e as crianças fazem a autoavaliação relativamente aos seus trabalhos.

Relativamente aos instrumentos avaliativos adotados pela Educadora C, ela refere que são o

“DQP (Desenvolvimento de Qualidade e Parcerias) e o SAC (Sistema de Acompanhamento da Criança)” (entrevista, Educadora C).

Alem destes instrumentos avaliativos, a **Educadora C** faz observação direta juntamente com as crianças e regista alguns casos importantes de aprendizagem.

Em relação ao portfólio a Educadora C não utiliza,

“mas temos o dossier que não é portfólio, nele consta trabalhos elaborados pelas crianças coletivamente e individualmente” (entrevista, Educadora C). ~

Além destes instrumentos, a **Educadora C** entrega uma ficha avaliativa a cada encarregado de educação. Esta ficha é uma descrição do desenvolvimento de cada criança.

Apesar da forma como cada educadora aborda a avaliação na sua prática, na generalidade, as educadoras entrevistadas apresentam ideias comuns na conceção de avaliação, uma vez que consideram que avaliação é muito importante para o trabalho realizado tendo em vista o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

O educador ao avaliar a criança percebe que dificuldades apresenta de modo a adequar a sua prática a essas mesmas complexidades. As Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar acentuam a “importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem da criança” (Ministério da Educação, 1997, p. 18).

Parente (2004, p. 34) refere que ao educador de infância compete “definir e criar um sistema de avaliação compreensivo, coerente com as concepções de educação e capaz de integrar de forma articulada” estratégias de ensino aprendizagem, tendo em conta o contexto onde decorre essa mesma aprendizagem.

Relativamente à questão sobre a participação das crianças nos processos de avaliação, as educadoras participantes revelam que todas as crianças têm a oportunidade de participarem e de realizarem as suas respetivas autoavaliações. Na perspetiva de Marchão e Fitas (2014, p. 29), a avaliação deve ser feita individualmente e coletivamente, porque ambas se complementam e assumem uma dimensão marcadamente formativa “através de um processo contínuo e interpretativo em que a criança é a protagonista no desenvolvimento da sua aprendizagem o que lhe permite ir tomando consciência do que já consegue fazer, das dificuldades que ainda tem” e como as poderá ultrapassar. Relativamente à participação das crianças na avaliação, as três entrevistadas referem que as crianças têm a oportunidade de participarem e de realizarem as respetivas autoavaliações.

O processo avaliativo desenvolve estratégias responsivas às características de cada criança e do grupo “que só é possível através de um procedimento de observação contínua dos progressos das crianças e de um ajuste contínuo da planificação e da ação educativa” (Marchão & Fitas, 2014, p. 29). Desta forma e relativamente ao processo de observação como meio de avaliar as crianças, as três educadoras entrevistadas mencionaram que utilizam diariamente nas suas práticas. Em relação a outros instrumentos avaliativos é possível perceber que uma educadora refere que utiliza fichas trimestrais. Duas educadoras utilizam o SAC (Sistema de Acompanhamento da Criança) e uma educadora referiu também utilizar o DQP (Desenvolvimento de Qualidade de Parcerias). Uma das educadoras entrevistadas refere que realiza um registo narrativo discursado pela criança para realizar a sua autoavaliação. Duas das educadoras mencionam o caderno de notas em que fazem o registo de alguns casos de aprendizagem que se podem tornar fulcrais para o desenvolvimento das crianças.

## **6.5. Portfólios Digitais – potencialidades e constrangimentos**

### **Educadora A**

No que concerne ao portfólio digital, a Educadora A apresenta algumas vantagens.

“Se for bem construído tem uma vantagem, podemos pôr os pais todos a ver e outros parceiros” (entrevista, Educadora A).

Uma das vantagens que o portfólio digital apresenta relaciona-se com o facto de ser um instrumento avaliativo em que tanto as crianças, como os pais têm acesso a todo um trabalho que é elaborado ao longo do dia, no jardim de infância.

“Toda a gente tem oportunidade para ver, acho que tem eventualmente grandes potencialidades” (entrevista, Educadora A).

Relativamente aos constrangimentos a Educadora A sugere a falta de pessoal competente ligado à área das TIC e que se tal não sucedesse, caso existisse mais pessoas possivelmente conseguir-se-ia implementar os portfólios digitais.

“Se nós tivéssemos aqui mais alguém a ajudar-nos podia ser possível” (entrevista, Educadora A).

### **Educadora B**

Relativamente aos portfólios digitais, a Educadora B elucida que “cada vez mais justifica a sua utilização” (entrevista, Educadora B).

E seria uma mais-valia porque iria existir certamente uma “maior adesão das famílias e os pais começavam a participar nas atividades juntamente com os filhos” (entrevista, Educadora B).

Ao utilizar-se os portfólios digitais no jardim de infância, todo o trabalho que era realizado pelas crianças “podia ser divulgado aos pais de uma forma mais sistemática” (entrevista, Educadora B).

Em relação aos constrangimentos do seu uso a Educadora B menciona que teria de ter mais tempo para organizar todo este processo, uma vez que tinha de ficar mais horas no jardim de infância para organizar todos os portfólios individualmente. “Teria de ficar mais um hora ou duas no jardim de infância, todos os dias para fazer atualização do portfólio” (entrevista, Educadora B).

### **Educadora C**

Em relação aos portfólios digitais, a Educadora C relaciona-os com o facto das crianças, nos dias de hoje, utilizarem as TIC no seu contexto.

“Primeiro as crianças utilizam as TIC, haveria um acesso mais rápido à informação, tanto para as crianças, como para os encarregados de educação” (entrevista, Educadora C).

Outra vantagem era o facto dos encarregados de educação ao não poderem dirigir-se ao jardim de infância, as informações relativas ao desenvolvimento dos seus filhos podiam chegar sob a forma de email.

“Na impossibilidade de se dirigirem à escola, terem acesso às informações sobre o desenvolvimento dos seus filhos” (entrevista, Educadora C).

A **Educadora C** menciona outra potencialidade que este instrumento avaliativo apresenta relativamente à autoavaliação das crianças, este processo tornava-se mais facilitado para o educador,

“porque eu posso a pôr em áudio e agrupá-la ao portfólio digital” (entrevista, Educadora C).

O constrangimento que a **Educadora C** aponta é a falta de tempo organizacional que a impede de implementar os portfólios digitais na sua prática, uma vez que era necessário abdicar de mais tempo no jardim de infância para a elaboração e atualização de todos os portfólios digitais.

“Falta de tempo organizacional, as coisas durante o dia vão sucedendo, tinha de ter mesmo uma organização temporal para conseguir” (entrevista, Educadora C).

Na perspectiva das três educadoras foi possível perceber que o constrangimento principal ao uso de portfólios digitais é comum às três, referindo-se assim à falta de tempo para pôr em prática. Para a implementação dos portfólios digitais, é necessário despender várias horas para atualizar cada portfólio, sendo este o motivo do constrangimento comum às educadoras. As educadoras entrevistadas demonstraram interesse na implementação neste instrumento mas, necessitavam de ajuda para o implementar. Silva (2008) afirma que umas das principais preocupações que suscitam “é, sem dúvida, a segurança” (p. 13). Como o portfólio é um instrumento que contém informação pessoal, acessível apenas ao seu autor, não deixam de estar suscetíveis a uma tentativa de acesso não autorizada. Sendo por isso que há ainda algum receio de se colocar no portfólio digital determinados conteúdos que possam ser utilizados ou reproduzidos sem autorização do seu autor. Silva (2008) afirma a existência de vários fatores que constroem a evolução e o uso do portfólio digital em contexto educativo, devido ao fator de “ainda não existir um standard que uniformize as várias plataformas existentes, a escassa divulgação junto das entidade educativas e as limitações técnicas existentes em diversas instituições de ensino” (p.13).

Relativamente às vantagens do portfólio digital, as educadoras mencionaram algumas como: um público maior, mais próximo e sistemático relativamente aos pais, um acesso mais rápido e direto à informação, em que os pais tinham acesso às aprendizagens das crianças e aos trabalhos que iam sendo elaborados para colmatar a não presença dos pais no jardim de infância, mais elementos na avaliação das crianças podendo incluir-se gravações, vídeos entre outros. A autoavaliação seria uma tarefa mais simples para se realizar.

Ao analisar as entrevistas realizadas às três profissionais de educação é possível estabelecer-se uma síntese sobre as potencialidades do uso de portfólios digitais, na educação pré-escolar. De seguida serão apresentadas as cinco vantagens que foram mencionadas, ao longo de todas as entrevistas.

Uma das potencialidades presente no discurso das educadoras relaciona-se com o facto de, como vivemos na era da tecnologia e como as crianças fazem parte tornava-se vantajoso, porque as crianças desde logo ficavam motivadas quando fossem rever os seus trabalhos, na medida em que elas próprias tinham a possibilidade de ver a sua evolução. Uma outra potencialidade deste instrumento estava relacionado com os pais, isto é, eles tinham um acesso mais rápido ao trabalho, elaborado pela crianças, em que havia a possibilidade acompanhar o desenvolvimento dos seus filhos. O mesmo acontecia com os educadores, ao terem

acesso à informação de uma forma mais facilitada, tornava-se mais simples e clara o acompanhar o percurso de desenvolvimento do grupo de crianças.

As educadoras também mencionaram que, na impossibilidade dos pais poderem deslocar-se ao jardim de infância, com o uso de portfólios digitais, essa informação poderia chegar aos pais, sem que estes necessitassem de ir ao jardim. Neste âmbito a educadora entrava em contato com o encarregado de educação, fornecendo as informações necessários acerca do desenvolvimento da criança.

Uma outra potencialidade referida estava relacionada com a autoavaliação da criança. Uma vez que essa tarefa tornava-se mais facilitada, visto que a educadora poderia escrever a narração que é dada pela criança, no seu respetivo portfólio.

Em síntese, o uso de portfólios digitais apresenta alguns constrangimentos que estão relacionados com a existência de um trabalho contínuo que é exigido para produzir, recolher e organizar o portfólio digital, o que faz com que o educador disponha de mais tempo para o processo de avaliação das crianças. Um outro constrangimento relaciona-se com o facto do acesso à Internet, se não veiculado pela escola, poder tornar-se uma dificuldade para a implementação dos portfólios digitais.

## Conclusão

Neste capítulo pretende-se apresentar as principais conclusões desta investigação como também futuras questões de investigação para novos estudos.

No decorrer do trabalho pudemos perceber que a avaliação na educação pré-escolar é um processo complexo, em que o educador pode recolher evidências acerca do desenvolvimento das crianças, para poder planificar a sua prática de acordo com as necessidades das crianças. É importante avaliar a criança tanto no seu individual como inserida num grupo, o que permite ao educador a responsabilidade de desenvolver uma prática sistemática e a capacidade de observar as aprendizagens e os progressos construídos pelas crianças.

Com o crescimento da tecnologia e uma vez que esta se encontra diariamente no quotidiano das crianças surgem os portfólios digitais como um instrumento avaliativo que permite evidenciar as aprendizagens realizadas pelas crianças em que os encarregados de educação têm a possibilidade de observar essas mesmas aprendizagens.

Assim, com a realização desta investigação conseguimos alcançar os objetivos previamente referidos, nomeadamente quais as perspetivas das educadoras acerca dos portfólios digitais, que vantagens e desvantagens veem no uso desse instrumento, na educação pré-escolar e para a prática de cada uma.

Com este estudo percebeu-se que a avaliação em educação pré-escolar é um elemento fulcral e fundamental para o desenvolvimento das crianças e está presente diariamente na prática educativa, sendo uma prática sistemática e realizada em contexto. Os métodos utilizados pelas educadoras são diversos, sendo que a observação direta e os registos escritos das ações das crianças são os elementos que coincidem nas práticas das educadoras entrevistadas. Num dos casos a educadora utiliza os smiles, como forma das crianças de se autoavaliarem, porque pintam o smile, com uma cor já previamente combinada com a educadora, de acordo com as dificuldades que sentiram ao desenvolver a tarefa. Duas educadoras revelaram que um dos instrumentos avaliativos que utilizam nas suas práticas têm por base parte do SAC (sistema de acompanhamento da criança) e uma educadora revelou que faz uma avaliação mista, usando o SAC e o Desenvolvimento de qualidade em parcerias.

Ao nível das TIC, foi possível constatar que as educadoras entrevistadas as utilizam, nomeadamente o computador, para a realização de pesquisas com as crianças, pois é uma ferramenta que oferece e disponibiliza uma grande quantidade de materiais, que são essenciais para a aprendizagem das crianças. Sendo que na sala de atividades, de uma das educadoras entrevistadas, existe um cantinho destinado a

esse fim, em que as crianças, no momento de atividades livres têm a oportunidade de utilizar o computador onde podem fazer desenhos e escutar músicas e verem documentários. Na sua globalidade, as educadoras não utilizam as TIC como forma de comunicar com as famílias, a realização de registos das aprendizagens das crianças.

A diversidade de instrumentos utilizados, assim como o reconhecimento de participação das crianças na avaliação surgem como pontos de apoio para a utilização de portfólios. Contudo apenas uma educadora assume a organização de portfólio na sua prática (Educadora B). Uma segunda estabelece um processo com algumas semelhanças com o portfólio embora reconheça a não concretização do formato (Educadora C).

A valorização de avaliação nas suas práticas e dos portfólios surge associada ao reconhecimento de potencialidades dos portfólios digitais. O portfólio das crianças é um instrumento avaliativo que permite à educadora perceber a criança e a sua evolução. É necessário que os educadores de infância criem condições favoráveis e com a avaliação é possível perceber quais os sucessos e insucessos que as crianças atravessam ao longo do seu percurso, na educação pré-escolar.

Em relação aos portfólios digitais, o constrangimento temporal é o mais referido, embora duas educadoras assumam que se tornaria possível superar esse constrangimento se houvesse alguém para auxiliar a educadora na atualização diária do portfólio de cada criança.

No que respeita às vantagens, as educadoras mencionaram o poder ter acesso mais rápido e direto, em que os pais poderão ter uma participação ativa, nas aprendizagens das crianças e o facto de poderem ter acesso aos trabalhos das mesmas. Uma outra vantagem que foi mencionada relaciona-se com a era tecnológica em que nos encontramos. Um outro aspeto positivo que foi evidenciado está relacionado com a impossibilidade dos pais se dirigirem ao jardim de infância, com os portfólios digitais teriam acesso ao desenvolvimento dos seus filhos. A autoavaliação das crianças tornar-se-ia uma tarefa mais facilitada, visto se poderia gravar o que a criança diz e posteriormente colocar no respetivo portfólio.

Os constrangimentos referidos pelas educadoras revelam a centração no papel do adulto na elaboração dos portfólios digitais, não havendo referência à organização do acesso e participação das crianças nos portfólios. Por outro lado, a colaboração com os pais é vista principalmente em termos de disponibilizar informação aos pais, não se destacando a possibilidade dos pais contribuírem com informações para a avaliação, através dos portfólios digitais.

É importante evidenciar-se um estudo que foi feito por Mateus (2012) que permitiu verificar que com a implementação dos portfólios digitais houve “melhorias

significativas no processo de avaliação e na participação das famílias através da documentação das aprendizagens das crianças” (p. 113).

Em suma, pudemos verificar que as educadoras inquiridas foram unânimes em considerar que o portfólio digital é uma ferramenta com diversas potencialidades para a avaliação em educação pré-escolar. Como foi referido anteriormente, ligada à ideia de uma avaliação alternativa, destaca-se a possibilidade de sustentar a avaliação e a sua comunicação em registos diversificados com suportes variados nomeadamente, fotografias, vídeos, comentários, entre outros. Permite ainda incorporar contributos de diversos participantes na avaliação, destacando os encarregados de educação. Este acesso foi visto como uma vantagem, mas igualmente como risco da diminuição das visitas e reuniões presenciais dos mesmos. Foi possível perceber que na perspetiva das educadoras inquiridas acerca do constrangimento do uso deste instrumento surgiu o tempo, que é reconhecido como influenciando decisões sobre avaliação em geral, e ligado à necessidade de reorganização de processos de avaliação para construção de evidências relevantes. O reconhecimento das vantagens não ultrapassa, contudo, a força dos constrangimentos, pelo que as educadoras entrevistadas não utilizam portfólios digitais mas sugeriram que a organização e decisões iniciais exigem uma preparação para implementar este instrumento avaliativo.

Algumas questões de investigação que surgem com este estudo referem-se ao uso de suportes distintos para registos e documentação pedagógica por parte de educadoras de infância, em contexto ou fora de contexto de utilização de portfólios digitais. Foi referido pelas educadoras como vantagem, mas reconhecido que instrumentos acessíveis como o gravador áudio não são ainda mobilizados. A ênfase no papel do adulto na avaliação, mesmo por educadoras que valorizam no seu discurso sobre as práticas a participação das crianças na avaliação, merece igualmente relevo em termos de investimentos futuros. Por fim, sentiu-se que a diversidade de formatos e processos de implementação quer de portfólios quer de portfólios digitais não surgiu refletida na visão de portfólios digitais em que as educadoras sustentaram as suas ideias. Um futuro estudo poderia indagar mais detalhadamente sobre o que se considera ser um portfólio, antes de apreciar as suas vantagens e constrangimentos. Em situação de formação sobre portfólios digitais, questionar sobre o a sua utilização em contexto, pode obter resultados distintos, ou pelo menos mais concretos, dos que aqui analisados.

## **Conclusão geral**

Ao finalizar este exíguo percurso investigativo e a um passo da docência torna-se fulcral refletir sobre todo este caminho. A Prática de Ensino Supervisionada vivenciada ao longo do presente mestrado foi significativo, por diversos momentos nomeadamente, novas experiências de aprendizagens, o que permitiu desenvolver capacidades a nível profissional, social e pessoal.

Com a possibilidade de autocriticarmos e de autorefletirmos, através da realização dos relatórios críticos, foi possível fazer uma retrospectiva, analisando todo o trabalho desenvolvido diariamente, tanto com as crianças, no jardim de infância, como com os alunos, no 1.º ano. Este momento deu a possibilidade de perceber quais as dificuldades encontradas na prática e que conquistas tinham sido alcançadas. Estes momentos são cruciais na vida de um docente, na medida em que, procurámos melhorar a prática, em virtude de motivar as crianças e os alunos a serem participantes ativos nos processos de aprendizagem.

De facto, quando temos a oportunidade de contatar com a realidade educativa a nossa postura muda, visto que temos de pôr em prática, a teoria adquirida ao longo dos anos construído conhecimento nosso, a partir de várias referenciais. Mas apercebemo-nos que esta teoria pode tornar-se escassa. Para tal, ao longo de toda a nossa vida temos de estar sempre constantemente atualizadas, por forma a conseguir corresponder às expectativas por nós definidas, isto é, o sucesso e o bem-estar de todas as crianças e alunos.

Relativamente à investigação aqui apresentada primeiramente pudemos confirmar a essência e a importância da avaliação na educação pré-escolar, bem como o valor que as TIC apresentam, no quotidiano das crianças em jardim de infância.

Com a elaboração deste trabalho foi possível perceber que perspetivas as educadoras de infância entrevistadas apresentam acerca do uso de portfólio digital em educação pré-escolar. Procurámos assim evidenciar, a partir da análise do discurso das três educadoras de Infância, que potencialidades e constrangimentos apresenta este instrumento de avaliação. Após a análise das entrevista pensamos ser possível concluir que, ao utilizar o portfólio digital, nos jardins de infância facilitará o trabalho do educador, das crianças e dos encarregados de educação porque permite um acesso rápido e eficaz às aprendizagens das crianças. No entanto há constrangimentos que foram mencionados, salienta-se aqui aquele que foi apontado pelas educadoras

entrevistadas, a falta de tempo para o desenvolver. Seria possível ultrapassar este constrangimento se houvesse mais apoios, para a implementação do portfólio digital.

Este trabalho é a junção de uma prática que foi proporcionada pelas experiências vivenciadas, nos dois contextos de estágio e a investigação sobre os portfólios digitais, como instrumento de avaliação das aprendizagens das crianças, em educação pré-escolar.

Em suma, é essencial que ao longo de toda a nossa vida sejamos pessoas autocríticas e consigamos refletir sobre a prática procurando melhorá-la face ao grupo de crianças com que nos deparamos ou com a turma de alunos que temos à nossa frente.

## Referências Bibliográficas

- Alves, A. (2007). *E-portefólio: Um estudo de caso*. Dissertação de mestrado em Educação – Tecnologia Educativa. Universidade do Minho, Braga.
- Alves, A., & Gomes, M. (2009). Portfólio eletrónico do aluno: experiências com o RePe. In B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, & M. Peralbo (Eds.), *Atas do X congresso internacional galego-português de psicopedagogia* (pp. 5934-5950). Braga: Universidade do Minho.
- Alves, E. (2010). *O portefólio multidisciplinar – movido através do conceito e-Portefólio – como dispositivo de integração curricular. Contributos para o sucesso educativo*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Universidade do Minho Braga.
- Alves, M. (2007). *Portfólio na educação pré-escolar – uma abordagem supervisiva de investigação, ação, formação*. Dissertação de mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação. Universidade Portucalense. Porto. Obtido de <http://repositorio.uportu.pt/xmlui/bitstream/handle/11328/69/TME%20256.pdf?sequence=2>.
- Amante, L. (2003). *A integração das novas tecnologias no pré-escolar: um estudo de caso*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade Aberta, Lisboa.
- Amante, L. (2004). Explorando as novas tecnologias em contexto de educação pré-escolar, *Análise Psicológica*. 1 (XXII), 139 - 154.

- Amante, L. (2007). Infância, escola e novas tecnologias. In A. Costa., H. Peralta., & S. Viseu (Org.), *As TIC na educação em Portugal: concepções e práticas* (pp. 102-123). Porto: Porto Editora.
- Andrade, J. (2012). A leitura feita pelo professor tem de ser constante na alfabetização. *Revista Nova Escola*, 251. Obtido de <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao inicial/pequenos-leitores-431328.shtml?page=3>.
- Azevedo, A. M. (2009) *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Dissertação de mestrado em Estudos da Criança, especialização em Educação Multicultural e Envolvimento Parental. Universidade do Minho Braga. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10985?mode=full>
- Barret, H. (2005). *White paper: researching electronic portfolios and learner engagement*. Obtido de <http://www.electronicportfolios.org/reflect/whitepaper.pdf>.
- Barros, R. (2009). *Implementação de e-portefólios no ensino básico*. Dissertação de mestrado em Multimédia em Educação. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Belloti S. & Faria, M. (2010). Relação professor/aluno. *Revista eletrónica Saberes da educação*, 1. Obtido de <http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdfs/salua.pdf>.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - desenvolvendo a qualidade em parceria*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Revista de Ciências da Educação*, 9, 79-86. Obtido de <http://www1.porto.ucp.pt/twt/same/MyFiles/MeusDocumentos/Artigos/Avaliacaoc omoestrategiadeensino Sisifo 2009.pdf>.
- Bolstad, R. (2004). *The role and potential of ICT in early childhood education. A review of New Zealand and international literature*. Wellington: Ministry of Education. Obtido em <http://www.nzcer.org.nz/system/files/ictinecefinal.pdf>.

- Brito, R. (2010). As TIC em educação pré-escolar portuguesa: atitudes, meios e práticas de educadores e crianças. In A. J. Osório & M. M. Pinto (Orgs.), *Livro de Atas do I encontro @rcacomum* (pp. 3-11). Braga: ArcaComum Associação.
- Cardona, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal – o discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Castilho, A. M. (2011). Avaliação em educação pré-escolar: dos fundamentos às práticas. Tese de Doutoramento em Educação. Universidade de Lisboa, Lisboa  
Obtido de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5894/3/ulsd062287\\_td\\_tese.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5894/3/ulsd062287_td_tese.pdf).
- Conrad, R., & Donaldson, J. (2004). *Engaging the online learner – activities and resources for creative instruction*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Cruz, J. (2009). *Portefólio digital (e-portefólio)*. Dissertação de mestrado em Informática. Universidade do Minho Braga.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade - A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'água.
- Escola Superior de Educação de Viseu. (2011). *Programa da unidade curricular: Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido de [http://elearning1213.esev.ipv.pt/moodle1314/file.php?file=%2F595%2FPrograma\\_PES\\_III.pdf](http://elearning1213.esev.ipv.pt/moodle1314/file.php?file=%2F595%2FPrograma_PES_III.pdf).
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. Pacheco. (org.), *Fazer investigação. Contributos para elaboração de dissertação e teses* (pp. 105 – 126). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, R. (2010). *Aprendizagem baseada em projetos no contexto do Ensino Superior: avaliação de um dispositivo pedagógico no Ensino de Engenharia*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Universidade do Minho Braga.  
Obtido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12234/1/tese.pdf>.

- Ferraz, M. J. et al. (1994a). Avaliação criterial e avaliação normativa. In I.I.E. (Ed.). *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: I.I.E.
- Ferraz, M. J. et al (1994b). Instrumentos de avaliação: diversificar é preciso. In I.I.E. (Ed.). *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem* (pp. 4-17). Lisboa: I.I.E.
- Fitas, A. (2012). *A avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar: o portefólio das crianças*. Dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação de Portalegre. Obtido de [http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3686/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Relat%C3%B3rio%20de%20PES\\_Mestrado%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Pr%C3%A9-escolar%20Ana%20Fitas.pdf](http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3686/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Relat%C3%B3rio%20de%20PES_Mestrado%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Pr%C3%A9-escolar%20Ana%20Fitas.pdf)
- Fiscarelli, R. (2007). Material didático e prática docente. *Revista Ibero – Americana de Estudos em Educação*, 2 (1). Obtido de <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/454/333>.
- Fisher, J. (2004). A relação entre o planeamento e a avaliação. In I. Blatchford. (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. (pp. 230 – 40). Lisboa: Texto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gallahue, D. L. & Ozmun, J. C. (2001). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte Editora.
- Gaspar, D. (2010). *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portefólio como instrumento de avaliação*. Dissertação de mestrado em Ciências de Educação na Área de especialização em Desenvolvimento curricular. Universidade do Minho Braga. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14578/1/TESE%20FINAL.pdf>.
- Gomes, M. (2006). Portefólios digitais: revisitando os princípios e renovando as práticas. In *Atas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III- Colóquio Luso-Brasileiro) Globalizações e (des) igualdade: os desafios curriculares* (pp. 295 – 306). Braga: Universidade do Minho. Obtido de

<http://eportefolio.esesantarem.pt/eportefolio/images/stories/materiais/artigos/doc2.pdf>.

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

Gullo, D. (1994). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. Nova Iorque: Teachers College Press.

Kliebarb, H. M. (2011). Os princípios de Tyler. *Currículo sem Fronteiras*, 11 (2), 23-35. Obtido de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-tyler.pdf>.

Lessard-Hebert, M., Goyette, G., & Bouyin, G. (2005). *Investigação qualitativa – fundamentos e práticas* (2.ª Ed). Lisboa: Instituto Piaget.

Lorenzo, G. & Ittelson, J. (2005). An overview of e-portfolios, *ELI Paper1*. Obtido de <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3001.pdf>.

Marchão, A. & Fitas, A. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. O portefólio da criança. *Revista Ibero Americana* (64). Obtido de [http://www.rieoei.org/rie\\_revista.php?numero=rie64a02&titulo=A%20avalia%20da%20aprendizagem%20na%20educa%20pr%20escolar.%20O%20portef%20lio%20da%20crian%20](http://www.rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie64a02&titulo=A%20avalia%20da%20aprendizagem%20na%20educa%20pr%20escolar.%20O%20portef%20lio%20da%20crian%20)

Marques, C., & Reis, P. (2013). E-portefólios no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estratégia de promoção e certificação de competências. *Revista Educação, Formação & Tecnologias*, 6 (2), 58-64.

Mateus, C. (2012). *E-portfólios e práticas de avaliação participadas*. Dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu.

Ministério da Educação e Cultura (1978). *Educação Pré-Escolar – Guia de trabalho*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem - Educação Pré-Escolar*. Obtido de <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>.
- Moreira, I. (2012). *Relatório da Prática de Ensino Supervisionada*. Dissertação de mestrado em Ensino de Artes Visuais. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Oliveira, J. (2008). *Método Global'eu*. Obtido de [http://matematicaleitura.planetaclix.pt/metodo\\_analitico\\_ou\\_global.htm](http://matematicaleitura.planetaclix.pt/metodo_analitico_ou_global.htm).
- Parente, C. (2002). Observação: um processo de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I. Da Sala à Escola* (pp.166-216). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga.
- Parente, C. (2010). Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, 89, 34-37.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade (CNIS).
- Pinho, A. (2008). *Avaliação do desenvolvimento pessoal e social dos 0 aos 3 anos*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Ponte, J. P. (2002). *As TIC no início da escolaridade: Perspetivas para a formação inicial de professores*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17, 593-607. Obtido de <http://www.redalyc.org/pdf/275/27524689006.pdf>.
- Precato, M., Damião, M. & Nascimento, M. (2009). Contribuição da formação inicial para a construção do perfil profissional dos educadores de infância: percepções de futuros educadores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43, 125-142.
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rosa, J. (1994). *Observação e registo do desenvolvimento da criança em Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica – Um desafio a enfrentar. *Revista Noesis*, 79. Obtido de [www.dgicd.min-educ.pt/data/dgicd/Revista\\_Noesis/revista/noesis79.pdf](http://www.dgicd.min-educ.pt/data/dgicd/Revista_Noesis/revista/noesis79.pdf)
- Santos, R. (2013). *O uso dos portefólios como instrumento de avaliação das crianças na Educação de Infância*. Dissertação de mestrado na Especialidade Profissional de Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação de Santarém, Santarém.
- Shores, E., & Grace, C. (2001). *Manual de portefólio - um guia passo a passo para o professor*. São Paulo: Artmed.
- Silva, M. (2008). *Digital portfolios: plataforma online de portefólios digitais*. Dissertação de mestrado em Tecnologia Multimédia. Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Porto.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Ministério da Educação: DGICD.
- Siraj-Blatchford, I. (Ed.) (2005). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Cacém: Texto Editores.

Sobrinho, J. D. (2002). *Avaliação: construindo o campo e crítica*. Florianópolis: Editora Insular.

Tavares, C. (2008). *E-Portefólios: uma forma de acesso à mente do aprendente?* Dissertação de mestrado em Multimédia em Educação. Universidade de Aveiro, Aveiro.

Vasconcelos, T. (1990). Modelos pedagógicos na educação pré-escolar: que pensam os educadores? *Revista Aprender*, 11, 38-44.

Vasconcelos, T. (Org.) (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Zabalza, M. (2000). *Evaluación en Educación Infantil*. Porto: Perspectivar Educação.

## **Legislação**

DGEBS/DEPE, 1991 - Orientações e Estratégias Pedagógicas para a Educação Pré-Escolar

Decreto-Lei n.º 5/97- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

Despacho n.º 5220/97 (2.ª série) de 10 de Julho - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Decreto-Lei n.º 147/97 - Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar

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

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto - Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância

Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de abril – Organização e da gestão curricular do ensino secundário e avaliação das aprendizagens

# Anexos



Guião de entrevista (Anexo 1)

<b>Bloco temático</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulação de Perguntas/afirmações</b>
<b>Legitimação e motivação</b>	Proporcionar à entrevistada um ambiente agradável e afável, na medida a permitir a colaboração desta, nas questões colocadas.	Boa tarde, antes de mais, gostava de lhe agradecer a sua disponibilidade em conceber-me esta entrevista.
<b>Contextualização</b>	Dar a conhecer os objetivos da pesquisa e o intuito da entrevista, salientando que a entrevista será de caráter sigiloso.	Esta entrevista foi solicitada no âmbito do trabalho de investigação, intitulado como “Quais as potencialidades e constrangimentos do uso de portfólios digitais na educação pré-escolar, na perspetiva de Educadoras de Infância?” incluído no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico. Como profissional da educação e Educadora, o seu testemunho é muito importante, sendo que esta é uma entrevista confidencial. E gostaria de saber se poderia gravar esta entrevista.
<b>Percurso Profissional da Educadora</b>	Recolher informações sobre o percurso profissional da educadora	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Em que instituição realizou a sua formação inicial como Educadora de Infância? E em que ano a concluiu?</li> <li>2. Há quantos anos exerce a sua atividade como Educadora de Infância?</li> <li>3. Para além da sua formação inicial realizou mais algum tipo de formação conferente de grau? Quais as suas habilitações académicas?</li> <li>4. Já teve algum cargo de liderança pedagógica?</li> </ol>

		5. e quantos anos tem de serviço como cooperante? e quantos anos de serviço de colaboração com a Esev?
<b>Uso das Tecnologias da informação e comunicação no Jardim de Infância - condições para a utilização das TIC - áreas de utilização</b>	<p>Conhecer as condições existentes para a utilização das TIC no seu jardim de infância.</p> <p>Perceber qual a utilização, que a Educadora faz com as TIC, durante a prática.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pode descrever genericamente o uso que faz das TIC na sua prática?</li> <li>2. Tem computador em funcionamento na sua sala?</li> <li>3. Tem acesso à Internet na sua sala?</li> <li>4. Usa máquina fotográfica digital? Gravador áudio? Outra forma de registar momentos e/ou discurso das crianças no JI?</li> <li>5. Em caso de ter necessidade de algum apoio na utilização do computador e das TIC pode beneficiar desse apoio? Colegas da Escola? Colegas do agrupamento? Docente TIC do agrupamento? Técnico da Câmara?</li> <li>6. Usa as TIC como forma de comunicar com os pais?</li> </ol>
<b>Avaliação na Educação Pré-Escolar</b>	<p>Conhecer as perspetivas e pertinência da avaliação da educadora</p> <p>-Recolher opiniões sobre a conceção da sua prática pedagógica e o</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Remetendo para questões sobre a avaliação, gostava de perguntar que papel considera que desempenha a avaliação na sua prática?</li> <li>2. Porque é que acha que é importante avaliar no jardim de infância?</li> <li>3. Na sua opinião o que é que distingue a avaliação no jardim de infância da avaliação dos restantes níveis de escolaridade?</li> <li>4. E como organiza e realiza a avaliação (das crianças)?</li> <li>5. Relativamente aos documentos emanados pelo ministério da educação, quais são os</li> </ol>

	<p>papel atribuído à avaliação no seu desenvolvimento curricular</p> <p>Identificar quais os processos avaliativos que são utilizados e quais os seus intervenientes?</p> <p>Conhecer que importância é dada à participação das famílias.</p>	<p>que considera mais relevantes, no que concerne à avaliação das crianças? e utiliza outros documentos como apoio?</p> <p>6. Mas, na sua opinião o que é mais importante avaliar?</p> <p>7. Como recolhe informações sobre as aprendizagens das crianças? Em que momento o faz? Planifica a avaliação das aprendizagens? (acha que é importante planificar a avaliação?)</p> <p>8. Os instrumentos e estratégias que utiliza são construídos por si? ou são elaborados em conjunto com os outros educadores do agrupamento?</p> <p>9. E as crianças, também têm a oportunidade de participarem e de fazerem parte da avaliação? Em que momento?</p> <p>10. Relativamente às famílias, que participação têm na avaliação?</p>
<p><b>Trabalho com o agrupamento</b></p>	<p>Perceber de que forma é entendida a perspetiva e a dinamização da avaliação feita pelos órgãos de gestão do</p>	<p>1. Como tem sentido o trabalho em agrupamento, em relação à avaliação das crianças?</p>

	Agrupamento	
<b>Portfólios</b>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Em relação a um dos instrumentos de avaliação, o portfólio, recorre ou já recorreu à construção de portfólios? porquê?</li> <li>2. Já teve alguma formação ou leu sobre portfólios na epe? o que acha sobre a sua utilização?</li> </ol>
<b>Portfólios digitais</b>	Perceber qual a perspetiva que as educadoras têm acerca de portfólios digitais	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. E já alguma vez ouviu falar em portfólios digitais?</li> <li>2. Conseguia imaginar-se a fazer uso do portfólio digital, enquanto elemento de avaliação das aprendizagens, das crianças, em educação pré-escolar? Porquê?  se pensasse em usar, como estruturaria (ou estrutura) o portfólio digital?  - Com o uso deste tipo instrumento permite valorizar as capacidades das crianças, podendo desenvolver-se uma avaliação autêntica, permitindo uma cooperação e colaboração entre o educador e a criança.  - Haverá uma participação mútua com a criança e o educador, na medida em que as crianças são responsabilizadas pelo seu próprio trabalho, tendo a capacidade de conseguir identificar os pontos fortes e fracos e superar as suas próprias dificuldades.  - Com o uso dos portfólios digitais, as famílias têm um papel ativo no processo de aprendizagem, dos seus filhos. E por sua vez, acompanhar a evolução, tendo oportunidade de colocar informações relevantes e significativas, que eventualmente possam ocorrer fora do Jardim, sendo possível colocar no portfólio digital.</li> <li>3. Na sua perspetiva, quais as vantagens e os constrangimentos no uso de portfólios digitais?</li> </ol>

		<p>4. Na sua opinião, era mais viável criarem portfólios individuais, isto é cada criança tinha o seu portfólio, ou criar-se um portfólio apenas, do grupo de crianças?</p> <p>5. Que desafios atuais na avaliação das crianças em educação pré-escolar gostaria de destacar?</p>
Finalizar entrevista	a	Agradeço novamente a sua disponibilidade. (...)

Quadro Síntese (Anexo 2)

					Portfólios Digitais	
Educadoras	Uso das TIC	Papel da avaliação	Métodos utilizados	Experiência com portfólios	Aspetos positivos	Aspetos negativos
<b>A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisas com as crianças.</li> <li>- Elaborar fichas para as crianças.</li> <li>- Uso pontual das TIC para comunicar com as famílias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação é importante.</li> <li>- Verificar o nível em que a criança se encontra, de modo a melhorar a prática.</li> <li>- Perceber quais as dificuldades e as necessidades de cada criança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoavaliação da criança acerca do trabalho que desenvolveu.</li> <li>- Realização de fichas trimestrais.</li> <li>- Caderno de notas.</li> <li>- Observação direta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não tem experiência com portfólios, apesar de ter conhecimento acerca deste instrumento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande público que poderá ter acesso à informação nomeadamente os pais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de tempo para o desenvolver.</li> <li>- Falta de apoio à realização (em termos de partilha de tarefas).</li> </ul>
<b>B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibiliza uma grande quantidade materiais.</li> <li>- Registrar algumas intervenções que são feitas pelas crianças.</li> <li>- Uso pontual das TIC para comunicar com os representante dos pais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistemática e em contexto.</li> <li>- Participação das crianças na avaliação.</li> <li>- Autoavaliação das crianças.</li> <li>- Verificar que metas é que a criança já alcançou.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza o SAC.</li> <li>- Observação direta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza portfólios na sua prática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vive-se em redor da tecnologia.</li> <li>- Maior adesão dos pais.</li> <li>- Havia um contato sistemático e presente na divulgação da informação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de tempo para o desenvolver.</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>C</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existência de um cantinho destinado a esse fim.</li> <li>- Não utiliza as TIC para comunicar com os pais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se não se avaliar as crianças não será possível ajuda-las.</li> <li>- Importa saber quais as necessidades de cada criança.</li> <li>- A avaliação está presente diariamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza o SAC e o DQP de forma mista.</li> <li>- Observação direta.</li> <li>- Regista alguns casos de aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não utiliza o portefólio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização diária das TIC.</li> <li>- Acesso mais rápido e direto à informação.</li> <li>- Pais tinham acesso aos trabalhos das crianças.</li> <li>- Colmatava a não presença/disponibilidade dos pais no jardim.</li> <li>- Autoavaliação mais facilitada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de tempo organizacional.</li> <li>- Falta de apoio à sua realização (em termos de partilha de tarefas).</li> </ul>
---	---	--	--	---	---	---

