

AVALIAÇÃO AUTÊNTICA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Gabriela Portugal, Universidade de Aveiro – CIDTFF, gabriela.portugal@ua.pt

Resumo: O que é que se sabe sobre a realidade das práticas de avaliação em educação pré-escolar, em Portugal? Apesar do seu enquadramento normativo, verifica-se uma grande heterogeneidade no pensamento e nas práticas de avaliação. À avaliação aponta-se a sua complexidade e subjetividade e invoca-se, frequentemente, a falta de tempo, de recursos e, muitas vezes, desconhecimento na utilização de procedimentos adequados de observação, registo e avaliação, quer dos processos, quer dos efeitos, para justificar a sua secundarização nas práticas pedagógicas pré-escolares. A recolha de diferentes instrumentos de avaliação utilizados e partilhados entre a comunidade de educadores, evidencia uma profusão de procedimentos standardizados, na sua maioria consubstanciados em *checklists* de capacidades isoladas e atomizadas, procurando a objetividade da medida. Ressalta, assim, uma abordagem bem distanciada de uma avaliação “autêntica” e útil (Bagnato, 2005, 2007).

Que práticas avaliativas alternativas em educação de infância são desejáveis e/ou recomendadas pela literatura da especialidade? Neste texto, para além de se pretender abordar estas questões, pretende-se apresentar e enquadrar conceptualmente uma abordagem avaliativa denominada de Sistema de Acompanhamento das Crianças (Portugal & Laevers, 2010) que oferece possibilidades de avaliação alternativa e/ou “autêntica”, respondendo plenamente às orientações oficiais e aos atuais consensos científicos sobre avaliação e qualidade educativa. O desenvolvimento deste instrumento teve lugar no âmbito de um projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) - (PTDC/CED/67633/2006).

Introdução

Em Portugal, muito recentemente, o Ministério da Educação (2011) emite uma circular relativa à Avaliação em Educação Pré-Escolar, apresentando-a como processo contínuo de registo dos progressos realizados pela criança, ao longo do tempo, utilizando procedimentos de natureza descritiva e narrativa, centrados sobre o modo como a criança aprende, como processa a informação, como constrói conhecimento ou resolve problemas. Aponta ainda para a necessidade de avaliação do ambiente educativo, enquanto elemento promotor de aprendizagens, considerando, neste processo, a organização do espaço, dos materiais e dos recursos educativos; a diversidade e qualidade dos materiais e recursos educativos; a organização do tempo; as interações do adulto com a criança e entre crianças; o envolvimento parental; as condições de segurança, de acompanhamento e bem-estar das crianças.

Sendo este o contexto oficial da avaliação em educação pré-escolar, em Portugal, o que é que se sabe sobre a realidade das práticas de avaliação em educação pré-escolar? Por outro

lado, que práticas avaliativas em educação de infância são desejáveis e/ou recomendadas pela literatura da especialidade? Neste texto, para além de pretendermos abordar estas questões, procuramos apresentar e enquadrar conceptualmente uma abordagem avaliativa denominada de Sistema de Acompanhamento das Crianças (Portugal & Laevers, 2010) que oferece possibilidades de avaliação alternativa e/ou “autêntica” (Bagnato, 2005, 2007; Neisworth & Bagnato, 2004; Epstein, et al., 2004), respondendo plenamente às orientações oficiais e aos atuais consensos científicos sobre qualidade educativa.

O que é que se sabe sobre a realidade das práticas de avaliação em educação pré-escolar, em Portugal?

Apesar do seu enquadramento normativo, em Portugal, verifica-se uma grande heterogeneidade no pensamento e nas práticas de avaliação. À avaliação aponta-se a sua complexidade e subjetividade e invoca-se, frequentemente, a falta de tempo, de recursos e, muitas vezes, desconhecimento na utilização de procedimentos adequados de observação, registo e avaliação, quer dos processos, quer dos efeitos, para justificar a sua secundarização nas práticas pedagógicas pré-escolares.

Alguns estudos nacionais sobre avaliação em educação de infância (e.g. Carvalho, 2007; Pinheiro, 2009; Gonçalves, 2008; Leal, 2011) têm evidenciado a falta de formação dos educadores na área da avaliação, sendo esta, em geral, associada a dificuldades, desconforto e tensões, havendo um receio de avaliar mal e colocar rótulos às crianças. Assinalam-se, também, dificuldades ao nível da organização da atividade de avaliação e preocupação com a definição de critérios/indicadores de avaliação (Pinheiro, 2009; Oliveira-Formosinho & Parente, 2005; Leal, 2011). Analisando conceções e práticas de avaliação em educação de infância, as conclusões do estudo de Maia (2007) vão ao encontro dos resultados de Gonçalves (2008) que conclui que “nem sempre as práticas avaliativas formais correspondem

às concepções curriculares dos educadores” (p.214). Também o estudo de Oliveira & Gaspar (2004) aponta para a existência de práticas de avaliação não sistemáticas e, sobretudo, de carácter informal mas também manifesto interesse das educadoras em alterarem as suas práticas de avaliação. O trabalho de Fernandes (2009) corrobora o interesse e valorização da componente avaliativa no processo de desenvolvimento curricular, sendo a avaliação considerada como o motor de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico dos educadores.

A recolha de diferentes instrumentos de avaliação utilizados e partilhados entre a comunidade de educadores, por nós efetuada no contexto do trabalho junto de diversos jardins-de-infância portugueses, evidencia uma profusão de procedimentos estandardizados, na sua maioria consubstanciados em *checklists* de capacidades isoladas e atomizadas, procurando a objetividade da medida. Ressalta, assim, uma abordagem bem distanciada de uma avaliação “autêntica” e útil (Bagnato, 2005, 2007). De acordo com este autor, a avaliação convencional que tem dominado no campo da educação de infância, da intervenção precoce e da educação especial, não tem servido os seus objetivos (conhecer as competências das crianças nos seus contextos e rotinas habituais, apoiar o delineamento de programas de intervenção e documentar o processo de desenvolvimento das crianças), desconsiderando as práticas de avaliação alternativas recomendadas pela literatura especializada.

Que práticas avaliativas alternativas?

A avaliação em educação de infância, quando é feita, como vimos, continua muito dominada pelo uso de instrumentos normativos, direcionados para a identificação do défice, ignorando a componente interativa, social e cultural de um processo de ensino-aprendizagem que parte de uma imagem positiva da criança, com interesses e recursos únicos. Avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes. Este tipo de avaliação sumativa pode conduzir a uma

constatação interessante e, por vezes, até necessária mas, não suficiente e aquém de uma avaliação dinâmica, contextualizada, ao serviço do desenvolvimento e da educabilidade das pessoas.

Sabemos bem que as competências das crianças mais pequenas não se coadunam com os constrangimentos impostos por uma *checklist* estandardizada. Uma avaliação e 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. Neisworth e Bagnato (2004) definem avaliação autêntica como o processo de recolha sistemática de informações, feito por adultos próximos e que conhecem bem as crianças, sobre os seus comportamento 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).

Segundo Epstein et al. (2004), uma avaliação adequada ou autêntica em educação de infância deve satisfazer um conjunto de critérios de que destacamos as seguintes ideias. (1) A avaliação não deve criar ansiedade ou medo na criança, não pondo em causa a sua autoestima, nem dando azo a um sentimento de insucesso; a avaliação deve atender ao que as crianças conhecem e são capazes e nunca ser penalizadora pelo que elas não sabem. (2) A informação deve ser obtida ao longo do tempo, em múltiplas e significativas situações, no contexto das atividades naturais da criança. (3) O valor da avaliação vai muito além da focalização no desenvolvimento e aprendizagens das crianças; a avaliação é indispensável na análise da qualidade da oferta educativa e na compreensão da forma como esta vai, ou não, ao encontro das necessidades das crianças, atendendo ao seu bem-estar e implicação nas atividades, sendo crucial a todo o planeamento e processo de melhoria.

É nesta linha de pensamento que Drummond (2005) refere que uma avaliação com sentido é aquela em que se aprecia e compreende “o que as crianças sabem, reconhecemos os seus sucessos, as suas características individuais e as diferenças entre crianças. Podemos usar estas avaliações para organizar e enriquecer o currículo, as nossas interações com as crianças e as respostas educativas no seu todo. Essas avaliações também podem servir para identificar o que a criança vai ser capaz de aprender a seguir, de forma a apoiarmos e a alargarmos a sua aprendizagem. A avaliação das aprendizagens das crianças faz parte da procura de qualidade, na nossa prática diária” (p.19).

Advogando uma avaliação formativa, que serve a adaptação do ensino às necessidades da criança, Hatch (2010) assume que a avaliação não tem de ser algo que surge separado do currículo e do processo de ensino, não tem de ser estéril ou ameaçadora. Deve estar presente em qualquer atividade de aprendizagem e fundamentar qualquer reorientação no processo de ensino e de aprendizagem. Este autor recorre também à ideia de avaliação dinâmica, baseada no conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), de Vygotsky. Pela observação da criança e atendendo ao seu vivido, o educador pode inferir a sua ZDP, e estimular a criança a progredir e aceder a níveis de funcionamento mais avançados e complexos. O conceito de ZDP, quando devidamente apropriado pelos educadores, potencia avaliações significativas e realísticas, focalizadas nos passos e estratégias a adotar no processo de ensino e de aprendizagem. Estabelecendo uma ligação com a abordagem experiencial da educação (Laevers & Van Sanden, 1997; Laevers, 2003), assume-se uma relação muito estreita entre Zona de Desenvolvimento Próximo e níveis de implicação elevados. A implicação é definida por Laevers como uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. A implicação é determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento, estando na base de aprendizagens

significativas e do processo de desenvolvimento. Se estar implicado significa movermo-nos nos limites das nossas capacidades, ainda que não saibamos exatamente quais são esses limites, é possível deduzir, pelo nível de implicação da criança, se esta está ou não a ativar os seus atuais e potenciais talentos, se está a agir em ZDP.

Prestar atenção à qualidade de implicação da criança e perceber o que significa para a criança experienciar um determinado contexto educacional (processo de reconstrução da experiência da criança), não sendo fácil, é o que parece verdadeiramente estar na base de uma avaliação e intervenção educativa qualitativamente superior. Se a base para a progressão e alargamento dos saberes das crianças se encontra nas próprias crianças, é o processo reflexivo de observação e avaliação que permitirá ao educador adequar a sua prática às atuais capacidades, necessidades e perspetivas das crianças.

Atualmente, a importância da promoção de uma cidadania ativa em educação de infância (Lansdown, 2005; Moss, 2007; Libório, 2010), é assumida por vários autores, acentuando-se a necessidade de escutar as crianças, conhecer os seus sentimentos e pensamentos, aceder às suas opiniões e ideias, na linha do artigo 12.º da Convenção sobre os Direitos das Crianças, (1989) - a criança tem direito de exprimir as suas opiniões em todas as questões que lhe digam respeito, devendo essas opiniões ser tomadas em devida consideração. Assim, também no processo de avaliação temos vindo a assistir à atribuição de um maior protagonismo da criança, procurando escutar a criança, conhecer e valorizar a sua perspetiva (Libório, 2010).

Uma proposta de avaliação autêntica - O Sistema de Acompanhamento das Crianças: Considerando a realidade da avaliação em educação pré-escolar em Portugal e atendendo ao que é esperado oficialmente e preconizado pela literatura especializada, no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (Portugal), desenvolveu-se um projeto visando a

construção de um instrumento para apoio à prática pedagógica, facilitando a relação entre as práticas de observação, avaliação e edificação curricular, procurando assegurar uma avaliação “autêntica” e dinâmica. Trata-se do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC).

Tendo como base a abordagem experiencial em educação (Laevers & Van Sanden, 1997; Laevers, Vandenbussche, Kog & Depondt, 1997), o SAC estrutura-se em torno do princípio de que a avaliação deve ser processual e deve tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas não apenas para efeitos ou resultados (aprendizagens e desenvolvimento das crianças), mas também para a melhoria do contexto educativo. Nesta linha de pensamento, inspirado no Process Oriented Monitoring System for Young Children (POMS) (Laevers et al., 1997), o SAC foi trabalhado e adaptado à realidade portuguesa, ao longo de 3 anos letivos, no contexto da prática pedagógica supervisionada da Licenciatura em Educação de Infância, integrando a cultura e orientações oficiais portuguesas; a participação da criança na avaliação e desenvolvimento do currículo; e indicadores de qualidade do contexto, dos processos vivenciados pelas crianças (níveis de bem-estar emocional e de implicação) e do desenvolvimento de competências (na linha do proposto nas orientações oficiais).

No que respeita à forma como as crianças se desenvolvem e aprendem, o SAC (1) pretende promover práticas que são guiadas por princípios sócio construtivistas e experienciais; (2) considera que a educação ocorre em interação e é um diálogo entre crianças e entre crianças e adultos e (3) assume que as crianças são competentes e cidadãos plenos, mas que precisam do apoio dos adultos, marcado pelo respeito e escuta, estimulando, criando andaimes, e conferindo uma autonomia crescente à criança (procurando uma ação na ZDP).

De acordo com a abordagem experiencial, a maneira mais económica e conclusiva para avaliar a qualidade em qualquer contexto de ensino é concentrar-se em duas dimensões: bem-estar emocional e nível de implicação experienciados pelas crianças (Laevers, 2003). O modelo experiencial oferece uma forma respeitadora de sentir, pensar e fazer em educação

infantil, uma abordagem centrada na criança, em que o adulto tem, como ponto de referência inicial, a experiência da criança (lida através da análise do seu bem estar emocional e implicação), reconstruindo significados através das suas expressões, palavras e gestos. As intervenções baseiam-se na iniciativa e autonomia da criança, num ambiente enriquecido e estimulante e no desenvolvimento de um diálogo sensível e atento. Promover o bem-estar e participação da criança conduz ao objetivo último de assegurar o seu desenvolvimento pessoal e social.

Avaliação processual focalizada na implicação e bem-estar emocional

Como refere Laevers (2003, p.14), "quando queremos saber como cada uma das crianças está num contexto, primeiro temos que explorar o grau em que as crianças se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança. Tudo isso indica que o seu bem-estar emocional está OK e que as suas necessidades físicas, a necessidade de ternura e afeto, a necessidade de segurança e clareza, a necessidade de reconhecimento social, a necessidade de se sentir competente e a necessidade de sentido na vida e valores morais estão satisfeitos. O segundo critério está relacionado com o processo de desenvolvimento e leva o adulto a criar um ambiente desafiador, que favorece a implicação". Os níveis de bem-estar e de implicação tornam-se pontos de referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, que querem promover o desenvolvimento e a aprendizagem. Nesse sentido, Laevers desenvolveu escalas para avaliação, quer do bem-estar emocional, quer da implicação, escalas essas que são integradas no SAC.

Na escala de avaliação do bem-estar emocional, este é observado e descrito em cinco níveis diferentes, num *continuum* desde o nível muito baixo, em que há claros sinais de sofrimento emocional até um nível muito alto, em que as crianças evidenciam estar bem consigo próprias e com o mundo envolvente. Assume-se que o grau de bem-estar indica o

quanto o ambiente educativo ajuda as crianças a sentir-se em casa, a serem elas mesmas e a ter as suas necessidades emocionais (confiança, atenção, reconhecimento e sentido de competência) preenchidas (Laevers et al., 2005).

A escala de envolvimento/implicação para crianças (Leuven Involvement Scale for Young Children - LIS-YC) (Laevers, 1994) permite aos educadores observar e avaliar o envolvimento ou implicação numa escala de 5 pontos. "No nível 1, não há atividade. A criança está mentalmente ausente. Se podemos observar alguma ação é meramente uma repetição de movimentos estereotipados muito elementar. O nível 2 não vai muito mais longe, assinalando ações com muitas interrupções. No nível 3, podemos, sem dúvida, observar no comportamento da criança uma atividade. A criança está fazendo alguma coisa... mas não existe concentração, motivação e verdadeiro prazer na atividade. Em muitos casos, a criança está a funcionar num nível de rotina. No nível 4 ocorrem momentos de intensa atividade mental. No nível 5 o envolvimento é total, expresso na concentração e implicação absolutas. Qualquer perturbação ou interrupção é vivida como uma rutura frustrante de uma atividade que está a fluir" (Laevers, 2003, p. 16).

Avaliação de efeitos ou resultados

No SAC, a análise do desenvolvimento de competências (Portugal & Laevers, 2010) centra-se em atitudes - autoestima, auto-organização e iniciativa; no comportamento do grupo e/ou competência social; e em aquisições básicas - motricidade fina e grossa, expressão artística, linguagem, pensamento lógico, conceptual e matemático, e compreensão do mundo físico/tecnológico e social. A curiosidade e a vontade de aprender (ímpeto exploratório), criatividade e ligação ao mundo são atitudes consideradas implícitas e transversais a todas as áreas referidas. Trata-se de uma abordagem que vai ao encontro do referenciado, quer nas

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997, p.49), quer na Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (ME, 2010).

Avaliação e intervenção do/no contexto educativo

A utilização do SAC envolve a dinamização de um ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação focalizado no bem-estar, implicação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Integra a análise de forças e áreas de fragilidade que necessitam de atenção e intervenção priorizadas, as opiniões das crianças relativamente às “coisas que lhes dizem respeito”, a escuta de outros parceiros educativos (e.g. famílias) e a conceção e desenvolvimento de estratégias de intervenção e de organização do ambiente educativo que melhor parecem responder às características e expectativas do contexto e das crianças.

Os ciclos de observação e reflexão inerentes ao SAC comportam três fases. Estas fases interligam-se e depois da fase 3 inicia-se um novo ciclo através da uma nova avaliação de todas as crianças, seguida de uma análise mais específica do contexto e de crianças em particular, identificando-se novos objetivos... e assim sucessivamente.

De uma forma sumária as 3 fases envolvem:

Fase 1 - Observação e avaliação geral do contexto e de todo o grupo de crianças – considerando níveis de implicação e de bem-estar emocional das crianças, identificando desde logo aquelas crianças que suscitam preocupação pelo facto de apresentarem níveis de bem-estar emocional e/ou de implicação baixos (em risco de desenvolvimento). Envolve uma caracterização geral do contexto do jardim-de-infância que visa reunir informação sobre características e recursos da comunidade, características e expectativas das famílias, bem como finalidades definidas no projeto curricular do estabelecimento/escola.

Fase 2 - Análise e reflexão sobre a observação e avaliação anteriores, procurando perceber a relação entre níveis de implicação e de bem-estar e a organização do ambiente educativo, quer para o grupo em geral, quer para as crianças que suscitam inquietação. Esta fase integra, assim, duas abordagens: uma direcionada ao grupo e contexto e outra direcionada às crianças que suscitam preocupação. Em relação ao grupo e contexto, o educador é convidado a pensar em aspetos positivos e em aspetos preocupantes, seja ao nível do comportamento das crianças em geral, seja ao nível de dimensões do jardim-de-infância ou da sala, oferta educativa, clima de grupo, espaço para iniciativa, organização e nas suas próprias características.

Na base das suas preocupações, o educador identifica fragilidades da oferta educativa e, em função disso, delinea áreas de trabalho. Assim, quando avalia o contexto e procura explicações para os níveis baixos ou altos de implicação e bem-estar emocional, pode considerar importantes componentes (variáveis contextuais), pensar e conceber estratégias de mudança.

Fase 3 - Em função das análises antecedentes, procede-se agora à clarificação de objetivos para o grupo em geral e para aquelas crianças que evidenciam níveis mais baixos de implicação e bem-estar ou que suscitam alguma inquietação. Em relação ao grupo em geral, e atendendo a aspetos como a oferta educativa, o clima de grupo, o espaço conferido à iniciativa das crianças, a organização ou mesmo características pessoais do educador (e.g. quão estimulante, quão sensível, quão promotor de autonomia?) o adulto é convidado a pensar em aspetos específicos de mudança e iniciativas ou ações a desenvolver com vista a alcançar os objetivos definidos. Com as crianças alvo de uma atenção acrescida, importa clarificar o melhor possível a preocupação existente em relação à criança, fazer um balanço de aspetos positivos e negativos que caracterizam a sua experiência, definir objetivos de ação e iniciativas possíveis, envolvendo os pais e/ou outros recursos da comunidade.

Neste aspeto particular da relação com as famílias e comunidade, o SAC estimula a reflexão e partilha de informação entre os vários intervenientes – pais, equipa e, se for o caso, outros profissionais – tendo em vista a adequação do processo educativo. Na comunicação com os pais e encarregados de educação, bem como com outros profissionais, sobre o que as crianças sabem e são capazes de fazer, o SAC reúne informação global das aprendizagens mais significativas de cada criança, realçando o seu percurso, evolução e progressos. Neste processo, a avaliação implica uma construção partilhada (equipa, pais e outros profissionais), que passa pelo diálogo, pela comunicação de processos e de resultados, tendo em vista a criação de contextos facilitadores de aprendizagens e desenvolvimento, reunindo as características de uma avaliação “autêntica”.

Conclusão

Podemos dizer que o uso correto do SAC permite que os educadores de infância tenham uma visão clara sobre o funcionamento do grupo, atendendo aos níveis de implicação e de bem-estar, e sobre os aspetos que requerem intervenções específicas, considerando várias dimensões contextuais, como a oferta educacional, o clima de grupo, o espaço para iniciativa, a organização do contexto ou o seu próprio estilo enquanto educador. Para além de uma análise e intervenção educativa dirigida ao grupo das crianças, o SAC permite ainda a identificação das crianças que necessitam de atenção diferenciada e a consequente planificação de um conjunto de iniciativas que levem à resolução de problemas e à maximização da qualidade educativa, tanto para o grupo como para cada criança.

Conclui-se que o SAC serve os objetivos da avaliação em educação pré-escolar, permitindo conhecer as competências das crianças nos seus contextos e rotinas habituais, apoiar o delineamento de programas de intervenção e documentar o processo de

desenvolvimento das crianças, assumindo-se como uma prática de avaliação alternativa e “autêntica”.

Referências

- Bagnato, S. J. (2005). The authentic alternative for assessment in early intervention: An emerging evidence-based practice. *Journal of Early Intervention*, 28, 17-22.
- Bagnato, S.J. (2007). *Authentic Assessment for Early Childhood Interventions: Best Practices*. New York: The Guilford Press.
- Carvalho, M. M. (2007). *A avaliação no jardim-de-infância: contributo para o estudo da especificidade educativa do jardim-de-infância*. Unpublished Master Thesis, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Drummond, M. J. (2005). Avaliar a aprendizagem das crianças. *Infância e Educação, Investigação e Práticas*, Revista do GEDEI, 7, 7-21.
- Epstein, A. S., Schweinhart, L. J., Debruin-Parecki, A. & Robin, K. B. (2004). *Preschool assessment: a guide to developing a balanced approach*. *Preschool Policy Matters*, 7, New Brunswick: National Institute for Early Education Research.
- Fernandes, I. M. S. (2009). *O contributo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem para a qualidade educativa na educação pré-escolar: um estudo exploratório*. Unpublished Master Thesis, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Bragança, Portugal.
- Gonçalves, I. M. (2008). *Avaliação em educação de infância, das conceções às práticas*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Novembro.
- Hatch, A. J. (2010). Rethinking the relationship between learning and development: teaching for learning in early childhood classrooms. *The Educational Forum*, 74, 258-268.
- Laevers, F. & Van Sanden, P. (1997). *Pour une approche expérientielle au niveau préscolaire. Livre de base*. Collection: Education et Enseignement Expérientiel, Leuven: Centre pour un Enseignement Expérientiel.
- Laevers, F. (2003). *Experiential education - Making care and education more effective through well-being and involvement*. In F. Laevers & L. Heylen (eds.), *Involvement of children and teacher style, Insights from an International Study on Experiential Education*, 13-24, *Studia Paedagogica* 35. Leuven: University Press.
- Laevers, F. (ed.) (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young Children*. Experiential Education Series, 1. Leuven: Centre for Experiential Education, Leuven University.
- Laevers, F. (ed.) (2005). *Sics (Ziko), Well-Being and Involvement in Care, a Process-Oriented Self Evaluation Instrument for Care Settings*. Leuven: Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education, Leuven University.
- Laevers, F., Vandenbussche, E., Kog, M. & Depondt, L. (1997). *A process-oriented child monitoring system for young children*. Experiential Education Series, 2. Leuven: Centre for Experiential Education, Leuven University.
- Lansdown, G. (2005). *La evolución de las facultades del niño*. Innocenti Insight. Florência: Save the Children y UNICEF.
- Leal, R. A. B. (2011). *Formando o cidadão desde o jardim-de-infância: O contributo das práticas de avaliação das aprendizagens dos educadores de infância em colaboração com a família*. Unpublished Phd Thesis, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

- Libório, O. (2010). *Investigar com Crianças na Formação Inicial em Educação de Infância*. Unpublished Phd Thesis, Departamento de Educação. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Maia, M. (2007). Perspetivas e práticas de avaliação na educação pré-escolar: o público e o privado. In P. Pequito & A. Pinheiro (Orgs.), *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância*, 535-546. Porto: ESE Paula Frassinetti,
- Moss, P. (2007). Bringing Politics into the Nursery: Early Childhood Education as a democratic practice. *European Early Childhood Journal*, 15 (1), 5-20.
- Neisworth, J. T. & Bagnato, S. J. (2004). The mismeasure of young children: the authentic assessment alternative. *Infants and Young Children*, 17 (3), 198-212.
- Oliveira, F. & Gaspar, M. F. (2004). Olhares sobre a avaliação em educação pré-escolar: as opiniões e as práticas dos educadores de infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 38, (1,2,3), 451-484.
- Oliveira-Formosinho, J. & Parente, C. (2005). Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade. O portfolio como visão alternativa da avaliação. *Infância e Educação, Investigação e Práticas*, Revista do GEDEI, 7, 22-45.
- Pinheiro, M. N. (2009). Avaliação em educação pré-escolar: perspetivas de educadoras de infância cooperantes e não cooperantes. *Arquipélago – Ciências da Educação*, Universidade dos Açores, 10, 101-141.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar - sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

Legislação

- Assembleia-Geral das Nações Unidas. Convenção sobre os Direitos das Crianças. 1989. Available in <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-conv-sobre-dc.html>, accessed in 21 January, 2012.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Portugal.
- Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (Portugal)*. Disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>
- Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2011). *Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011 – Avaliação na Educação Pré-Escolar (Portugal)*.