

“Remar contra a maré” de uma avaliação burocrática

Maria Isabel Lopes da Silva

Resumo: A avaliação formativa é preconizada nos documentos legais para o ensino básico, embora se verifique uma tendência para centrar a avaliação em resultados quantificados da aprendizagem. Esta tendência alargou-se à educação pré-escolar, tornando-se habitual a construção e adoção de checklists, por faixas etárias, que permitem quantificar percentagens das aprendizagens “adquiridas” e “não adquiridas”. Esta prática, não agradando a muitos educadores, é aceite, por falta de alternativas, como exigência a cumprir. A perspetiva de avaliação formativa adotada pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016) considera-a como intimamente ligada ao planeamento e como suporte do educador na construção e gestão do currículo. Esta perspetiva, em consonância com os fundamentos e princípios das OCEPE, remete para conceções teóricas que encaram a avaliação, como “recolha de informações para tomar decisões sobre a prática”, como uma construção de sentido que envolve todos os intervenientes (educadores/as, crianças e pais). Este processo, que assenta na recolha e organização de documentação pedagógica, integra diferentes vertentes da avaliação: ao ser orientadora do planeamento da ação constitui-se uma avaliação “para” a aprendizagem, sendo a participação das crianças nesse planeamento e avaliação vistos “como” um meio de aprendizagem, inclui, ainda, uma avaliação “da” aprendizagem, centrada na descrição dos progressos de cada criança, partilhada com crianças e pais. Se muitos educadores concordam com esta perspetiva, manifestam também dificuldades. Na implementação das OCEPE “Para remar contra a maré” considerou-se prioritário promover formação contínua, que apoiasse práticas de planeamento e avaliação interligadas.

Introdução

As primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), como proposta curricular nacional para a educação pré-escolar foram publicadas em 1997, sendo a sua implementação objeto de diferentes avaliações. A última (Abreu Lima et al., 2014) verifica que as OCEPE eram conhecidas e bem aceites pela generalidade dos educadores, que consideravam adequada a sua organização por áreas de conteúdo. Manifestavam, no entanto, algumas dificuldades na sua operacionalização, tais como, a utilização do texto como apoio à

planificação, a identificação de aprendizagens a promover e a falta de instrumentos de avaliação concetualmente consistentes com a proposta.

Estes dados foram tidos em conta na reformulação e revisão das OCEPE, publicadas em 2016, em que, entre outros aspetos, se procurou clarificar o papel do/a educador/a na gestão do currículo e esclarecer o sentido de avaliação formativa, em que avaliação e planeamento estão interligados.

O processo participativo que acompanhou a elaboração das OCEPE de 2016, a consulta pública que precedeu a sua publicação vieram revelar melhor as dificuldades da implementação da proposta, decorrentes de diferenças nas tradições da avaliação na educação pré-escolar e na escolaridade obrigatória, acrescidas de uma pressão sobre a educação pré-escolar para seguir as lógicas de planeamento e avaliação das escolas.

Apresenta-se, em primeiro lugar, uma análise destas tradições e as consequências da pressão das escolas nas práticas dos educadores, para referir seguidamente, a conceção de planeamento e avaliação proposta nas OCEPE, enquadrada por um resumo dos fundamentos e princípios subjacentes a todo o desenvolvimento curricular, que dá sentido à proposta. Termina-se com algumas iniciativas tomadas no sentido para remar contra a maré de uma avaliação burocrática imposta pelas escolas.

Tradições da avaliação na educação pré-escolar e escolar

A educação pré-escolar (dos 3 anos à entrada na escolaridade obrigatória) mas, em geral, toda a educação de infância, desde o nascimento, foi muito influenciada pelas teorias da psicologia do desenvolvimento – a grande finalidade da educação pré-escolar nos primeiros documentos legais (1979) era definida como “favorecer o desenvolvimento global e harmonioso da criança”. Assim, a prática dos educadores tinha como referência as áreas tradicionais do desenvolvimento (socio-emocional, cognitivo, motor, linguagem) e as normas estabelecidas para as diferentes idades, inspiradas sobretudo

em Gesell, mas também, mais tarde, nos estádios de Piaget. Esta preocupação com o desenvolvimento era vista como distinta de uma avaliação das aprendizagens, considerada como própria da escolaridade obrigatória.

De facto, a avaliação na educação pré-escolar teve tendência a assumir um carácter global, integrado no quotidiano, sendo realizada de forma assistemática e superficial Zabalza (2000) com o argumento que, passando muitas horas com as crianças, os/as educadores/as têm muitas oportunidades de as observar e conhecer. O autor contrapõe que, também, os pais conhecem bem os filhos, para defender que este tipo informal de conhecimento não pode fundamentar uma avaliação profissional representativa e significativa, que integre informação de natureza diferente e proveniente de diversas fontes (ibid.).

Por seu turno, na tradição escolar, a avaliação corresponde a uma verificação das aprendizagens realizadas, tendo como referência as diretrizes dos programas e centrado-se numa avaliação classificativa dos resultados dos alunos.

Apesar do enfoque que os documentos legais mais recentes, independentemente das suas diferenças, dão à dimensão formativa da avaliação (cf. DL nº 139/2012; DL nº 17/2016 e DL 55/2018), a avaliação sumativa continua a ter uma importância preponderante.

Assim, as escolas tendem a assumir a avaliação como uma atividade burocrática, não integrada no processo de ensino e utilizando como principal instrumento testes de verificação de aprendizagens.

A pressão da avaliação escolar e da burocracia das escolas sobre a educação pré-escolar

Entre a tradição desenvolvimentista da educação pré-escolar e a tradição da avaliação dos resultados de aprendizagens numa perspectiva classificativa, os/as educadores/as de infância têm dificuldade em compreender as implicações de uma avaliação formativa preconizada para a escola em geral e acentuada no que diz respeito aos jardins de infância.

O carácter formativo da avaliação na educação pré-escolar é abordado no Anexo ao D-L nº 241/201, relativo ao Perfil Específico do Educador de Infância. “O educador avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança e do grupo [Cap. II, 3, alínea e)]. Esta perspetiva é reforçada numa Circular, publicada pela Direção Geral de Educação (Circular nº 4/DGIDC/-DSDC/2011 de 11 de abril) que, para dar resposta a dúvidas colocadas por profissionais e Agrupamentos de Escolas, esclarece que a avaliação é “processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem [...] um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo, incide preferencialmente sobre os processos, entendidos numa perspetiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da ação...”

Estas indicações não parecem ter tido uma grande influência nas escolas que continuaram a exercer pressão sobre os/as educadores/as no sentido de seguirem uma lógica de avaliação idêntica à praticada no ensino básico. Uma pressão também relacionada com perspetivas de eficácia das escolas e de prestação de contas, centradas na avaliação dos resultados obtidos pelos alunos – isto é na avaliação sumativa – e na sua expressão quantitativa, que facilita a comparação entre resultados de uns anos para outros.

Esta pressão de uma avaliação de resultados de aprendizagem não decorre apenas de tendências das organizações escolares, a influência das classificações para o ingresso no ensino superior, e a sociedade competitiva atual, leva também alguns pais, quer nas escolas públicas, quer privadas, a desejar uma avaliação semelhante à das escolas, bem como uma antecipação de práticas pedagógicas decalcadas nas do 1º ciclo.

Assim, e numa lógica escolar, os/as educadores são instados a produzir instrumentos de avaliação diagnóstica, e de avaliação de resultados, construídos pelo departamento ou equipa educativa e que cada educador terá de utilizar com o seu grupo.

A análise de alguns exemplos destes instrumentos permite verificar que são construídos para cada idade (3, 4, e 5 anos), o que parece indicar uma convergência entre a perspectiva desenvolvimental da educação pré-escolar e a progressão por anos na escolaridade, no ensino obrigatório.

A avaliação diagnóstica utiliza habitualmente fichas com tarefas que as crianças deverão realizar, em que se pode detetar uma certa influência de indicadores de *readiness*, tais como reprodução de formas geométricas, execução de tarefas de direccionalidade etc.

São também construídas fichas de avaliação da aprendizagem, que assumem, no geral, a forma de *checklists*, com um conjunto de descritores distribuídos por áreas de conteúdo, em que são assinaladas com cruces, os adquiridos, em aquisição e não adquiridos e em que é comum a mistura de aprendizagens muito específicas (*skills*), tais como contar até 10, ou dizer o nome completo e outras muito abrangentes como por exemplo é autónomo. Estas fichas preenchidas no final de cada trimestre são utilizadas para informar os pais, servindo também o seu preenchimento para, a nível do Agrupamento, quantificar percentagens globais de todos os grupos dos diferentes jardins de infância. A análise destes resultados é, nalguns casos, utilizada, para introduzir medidas corretivas, em geral orientadas no sentido de uma preparação para o 1º ciclo.

Nesta tendência, encontram-se algumas exceções de escolas que adotam propostas de avaliação, organizadas por áreas de conteúdo, que permitem introduzir avaliações descritivas da aprendizagem de cada criança.

Se a imposição de fichas pré-estabelecidas não agradava à maioria dos/as educadores/as, estes/as tinham dificuldades em apresentar alternativas. Estas dificuldades foram sendo relatadas, durante o processo participativo que acompanhou a elaboração das OCEPE de 2016, e na consulta pública que precedeu a sua publicação.

Apresenta-se, em seguida, o modo como as OCEPE abordam a avaliação formativa a ser utilizada na educação pré-escolar e que se enquadra nos fundamentos e princípios em que se baseiam o desenvolvimento de todo o currículo.

Planeamento e avaliação nas OCEPE

Fundamentos e princípios do desenvolvimento do currículo

Os fundamentos das OCEPE, de que decorrem princípios de ação do educador, correspondem a uma certa imagem de criança e conceção de aprendizagem. Têm como principais fontes de inspiração perspectivas sociocognitivistas de aprendizagem e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Estes fundamentos e princípios, que enquadram e dão sentido a toda a proposta curricular e, também, ao modo como é entendido o planeamento e avaliação, podem ser assim resumidos:

- Desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis da evolução da criança – que supõe que o desenvolvimento não é um processo “natural” e idêntico para todas as crianças da mesma idade, porque é influenciado pela aprendizagem, isto é pelas experiências e oportunidades de aprendizagem, que, de modo formal ou intencional, lhe são proporcionadas por os diferentes ambientes em que viveu e vive, pelas interações que estabelece com outros (adultos e crianças). Esta interligação entre desenvolvimento e aprendizagem implica que cada criança é única e singular, tem interesses pessoais e formas próprias de aprender.

Decorre ainda deste fundamento que, dada a influência dos diferentes meios em que a criança vive no seu desenvolvimento e aprendizagem, importa que as famílias participem no processo educativo desenvolvido no jardim de infância.

- Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo – que remete para a imagem de uma criança competente, dotada de curiosidade e de capacidade de construir sentidos sobre o mundo que a rodeia, que tem o direito dar opinião sobre os assuntos que lhe dizem respeito e dessa opinião ser tida em conta, nomeadamente em participar no processo de desenvolvimento do currículo.
- Exigência de resposta a todas as crianças – porque todas têm direito à educação e uma educação que garanta uma maior igualdade de oportunidades. Sabendo-se da relevância da educação pré-escolar em contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, apela-se para uma educação inclusiva, que proporciona a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, que lhe permitam realizar todo o seu potencial. Esta inclusão supõe ainda que a diversidade não seja vista como um obstáculo, mas como uma situação favorável à aprendizagem.
- Construção articulada do saber – que reconhece o brincar como o meio natural de aprendizagem holística da criança e em que há continuidade e não uma contradição entre brincar e as aprendizagens a realizar em diferentes áreas de conteúdo, que serão abordadas de forma articulada e globalizante, não sendo vistas como “disciplinas”, mas como instrumentos de cultura, ou diferentes formas de literacia.

Análise da proposta de planeamento e avaliação das OCEPE

A proposta de avaliação das OCEPE está explicitada num Capítulo do Enquadramento Geral designado “Intencionalidade Educativa, construir e gerir o currículo”. Considera-se que a intencionalidade “caracteriza a intervenção profissional do educador”, permitindo-lhe “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13).

Esta intencionalidade implica uma reflexão sobre a prática apoiada em ciclos de planeamento, ação, avaliação, que permitem a cada educador adaptar o currículo ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução de cada criança e do grupo. Avaliação está, assim, integrada no processo de desenvolvimento do currículo como suporte do planeamento.

Para analisar esta proposta, recorreu-se a algumas categorias habitualmente utilizadas para situar as diferentes abordagens da avaliação (por exemplo, Nevo, 1983).

Conceções e definições da avaliação

São várias as definições de avaliação indicadas no texto, começando como uma mais global “recolha das informações úteis para tomar decisões” e que se inspira em Stufflebeam et al. (1971). Acrescenta-se que se considera a avaliação como “uma forma de conhecimento direcionada para a ação” sendo que “enquanto processo de conhecimento, a avaliação tem de utilizar os instrumentos teóricos e metodológicos da investigação, mas ao serviço de uma lógica própria orientada para a ação” (Sanchez, 1984, p. 26).

Se estes autores não estabelecem uma relação direta entre avaliação e planeamento, esta é referida como uma perspetiva designada como “avaliação à maneira de Vigotsky” (*assessment on Vigotsky mode*) relacionada com uma pedagogia que pretende trabalhar na Zona de Desenvolvimento Próximo “em que o interesse do educador pelo que a criança sabe ou domina num determinado momento não se esgota em si próprio, mas consiste em ter pistas para que conceitos, conheci-

mentos e oportunidades podem ser proporcionados para alargar as compreensões emergentes” (National Research Council, 2001, p. 245).

Alude-se ainda a um outro sentido referido na literatura sobre avaliação, como correspondendo a uma apreciação ou produção de um “juízo de mérito ou valor”. Chama-se, no entanto, a atenção para que esse juízo de valor, com às vezes acontece em avaliações informais e descritivas, não se centra na pessoa da criança, mas na valorização da sua aprendizagem, das suas formas de aprender e dos seus progressos. Assim, importa que o educador tome consciência do que valoriza nas aprendizagens das crianças para poder explicitar esses valores e as suas opções junto de outros intervenientes. Mas, “[s]abendo que os vários intervenientes podem ter valores e conceções diferentes, a sua explicitação pode fundamentar um diálogo construtivo e formativo para todos” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 15). Essa explicitação e diálogo que remetem para o que é designado nas teorias da avaliação como “avaliação democrática”, ou “avaliação colaborativa”, uma avaliação como construção de sentido pelos diferentes participantes, também baseada numa abordagem socioconstutivista.

Intervenientes

Este processo de planeamento e avaliação inclui todos os participantes no processo, especialmente educador/a, crianças, mas também profissionais que intervêm na educação das crianças e, ainda, os pais. Neste processo social de avaliação colaborativa, a participação não consiste apenas em dar informação (fornecer feedback aos alunos ou comunicar aos pais o processo educativo e os seus efeitos), supõe a participação desses intervenientes na tomada de decisões.

Finalidades da avaliação

A principal finalidade da avaliação é suportar o desenvolvimento do currículo e a sua adequação, por isso planeamento e avaliação estão intimamente relacionados.

Nessa interligação, distinguem-se três vertentes:

- Avaliação para a aprendizagem – designação proposta por Bloom para acentuar a importância do feedback dado aos alunos e da utilização da avaliação na melhoria das estratégias de ensino e aprendizagem. Este tipo de avaliação é por vezes identificado com avaliação formativa, embora haja autores que consideram não serem equivalentes (William, 2011). Na perspetiva das OCEPE, essa avaliação formativa permitirá não só a modificação de estratégias, mas influenciará também o planeamento de propostas que alarguem a compreensão das crianças, numa perspetiva de desenvolvimento emergente do currículo, em que se articulam os interesses e iniciativas das crianças e as iniciativas do/a educador/a.
- Avaliação como aprendizagem – a participação das crianças no planeamento e avaliação do contexto (ambiente educativo) e do desenvolvimento do currículo constituem estratégias de aprendizagem, que promovem nomeadamente a autorregulação da aprendizagem, a metacognição etc. A participação das crianças e de outros intervenientes (colegas, pais) é também um meio de formação e desenvolvimento profissional. Por isso se denomina esta avaliação como “formadora” (Leite & Fernandes, 2002), pois se refere “a uma construção participada de sentido que é, simultaneamente, uma estratégia de formação das crianças, do/a educador/a e, ainda, de outros intervenientes no processo educativo” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 16).
- Avaliação da aprendizagem – embora o texto das OCEPE afirme que uma “uma avaliação sumativa que quantifica ou estabelece níveis de aprendizagem não se enquadra nesta abordagem de avaliação formativa” (id, p. 18) no sentido de contrariar determinadas práticas existentes, de facto, prevê uma avaliação da aprendizagem, quando reconhece a necessidade de, periodicamente, ser realizado um balanço do processo e dos efeitos, para poder ser comunicado a outros. Esta avaliação não tem, de facto, carácter sumativo, no seu sentido habitual, porque também se destina a ser reinvestida no planeamento da ação, e porque não será apenas realizada pelo educador, mas envolverá outros participantes, nomeadamente crianças e pais.

Objetos de avaliação

Os objetos de avaliação retomam o que está exposto no DL n.º 241/2001 atrás referido Assim, a avaliação tem, assim, como objetos:

O ambiente educativo – considerado nas OCEPE como suporte do desenvolvimento curricular, o que remete para a noção de pedagogia como “construto que reflete a focalização conjunta na situação da criança e nas características do contexto educativo – duas condições essenciais para a avaliação da aprendizagem (National Research Council, 2001, p. 249).

- Os processos educativos – o modo como esses processos se desenrolam é também essencial, no pressuposto que os resultados não são separáveis dos processos.
- A autoavaliação do educador – o papel do educador no desenvolvimento dos processos e nos seus efeitos implica que se interrogue sobre o que faz, como faz, como constrói um ambiente educativo rico e estimulante, que oportunidades de aprendizagem proporciona, em que medida envolve as crianças no seu processo educativo.
- O desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e do grupo – a avaliação dos objetos anteriores terá como referência os seus efeitos no desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e também do grupo, uma vez que os efeitos no grupo criam um contexto favorável ao desenvolvimento e aprendizagem de cada um dos seus membros.

Crítérios de avaliação do desenvolvimento e aprendizagem

Consistindo toda a avaliação num processo de comparação, considera-se que os critérios de avaliação do desenvolvimento e aprendizagem se centram nos progressos de cada criança e do grupo, uma avaliação também designada ipsativa, em que a situação num determinado momento é comparada com um momento anterior.

Este critério de avaliação demarca-se de uma avaliação de tipo normativo, que tem como critério normas estabelecidas que, na tradição da educação de infância, tem como referência os padrões do desenvolvimento normal. Diferencia-se, ainda, de uma avaliação criterial, em que o aluno é avaliado tendo em conta em que medida foram atingidos os objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos. Uma avaliação inspirada nas perspetivas behavioristas, e adotada em geral nas escolas, embora sem haver, muitas vezes, a preocupação de reformulação de estratégias, para que todos os alunos possam atingir esses objetivos, que preside à abordagem behaviorista.

Metodologia

A metodologia que se coaduna com esta conceção corresponde ao que foi designado como “avaliação alternativa” ou “avaliação autêntica” –

que é apresentada no texto, como uma “avaliação contextualizada (baseada em registos de observação e recolha de documentos situados em contexto) significativa e realizada ao longo do tempo em situações reais” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 16). Trata-se de uma metodologia em que a recolha de informação sobre o processo e os seus efeitos se insere no dia-a-dia e em que não há, como é habitual nas escolas, momentos e atividades específicas destinadas à avaliação, separadas do processo de aprendizagem. Esta recolha tem como suporte a organização, interpretação e reflexão de documentação pedagógica, que vai sendo produzida pelas crianças e o educador.

O texto das OCEPE aborda ainda o desenvolvimento anual do processo de planeamento e avaliação que começa, de facto, pela avaliação (caracterização ou avaliação diagnóstica) que fundamenta um planeamento global – projeto curricular de grupo – e que se vai desenvolvendo a ajustando, ao longo do tempo, através de ciclos sucessivos de planeamento ação e avaliação.

Para remar contra a maré

Esta proposta de planeamento e avaliação que propõe o desenvolvimento flexível e emergente do currículo, gerido pelo educador, com a participação das crianças e de outros intervenientes, implica remar contra a maré, não só das práticas uniformizadoras das escolas, mas também contra a tradição da educação de infância orientada pelas normas do desenvolvimento.

Pôr em prática o fundamento que desenvolvimento e aprendizagem são indissociáveis tem como consequência que a intencionalidade do/a educador/a não se traduz num planeamento rígido em que todas as crianças têm de aprender as mesmas coisas ao mesmo tempo, mas sim em tomar decisões informadas sobre as oportunidades de aprendizagem que permitam que cada criança e o grupo possam progredir.

Para facilitar esse processo exigente de planeamento e avaliação, as OCEPE de 2016 procuraram melhorar a apresentação da organização

do ambiente educativo e as suas implicações no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e, também, estruturar as áreas de conteúdo: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação (que inclui os domínios de Educação Física, Educação Artística, Linguagem Oral e Abordagem da Escrita, Matemática) e Conhecimento do Mundo. Esta estrutura inclui não só uma apresentação que indica o sentido de cada área ou domínio e as relações entre eles, mas detalha ainda diferentes vertentes a abordar e as aprendizagens a promover em cada uma delas. Nessas aprendizagens, vistas como como finalidades globais e em construção, são apresentados não só exemplos de evidências que poderão apoiar o educador a observar os progressos das crianças, mas também exemplos de estratégias que poderá utilizar para as promover, numa ligação entre processos e resultados.

Estas modificações no texto não parecem, no entanto, ser suficientes para que os educadores se apropriem da conceção de planeamento e avaliação central para a implementação das OCEPE. Foram assim previstos outros meios de “remar contra a maré”, tais como oficinas de formação e produção de textos de apoio, que permitam esclarecer e aprofundar as práticas pedagógicas coerentes com esta proposta de planeamento e avaliação.

Referências

- Abreu Lima, I., Pinto, A. I., Grande, C., Cadima, J., Mata, L., Pimentel, J., & Marinho, S. (2014). *Caracterização dos contextos de educação pré-escolar. Inquérito extensivo. Relatório final*. UP/ISPA/DGE. Retirado de <http://www.dge.mec.pt/estudo-de-avaliacao-das-orientacoes-curriculares-e-da-qualidade-na-educacao-pre-escolar>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação. Retirado de <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>
- Leite, C., & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos*. Porto: Edições ASA.
- National Research Council. (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Committee on Early Childhood Pedagogy. Barbara T. Bowman, M. Suzanne

Donovan, and M. Susan Burns, (Eds.). Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.

Nevo, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation. *An analytical review of the literature. Review of Educational Research.* 53,117-128.

Sanchez, J. (1984) L'évaluation entre la recherche et l'action. *Cahiers du C.T.N.E.R. H. I,* 28, 25-34.

William, D. (2011). What is assessment for learning. *Studies in Educational Evaluation,* 37, 3-14.

Zabalza (2000) Evaluación en educación infantil. *Perspetivas de educação,* 6, 30-35.

Legislação consultada

DL nº 542/79 de 31 de dezembro

DL nº 241/2001 de 30 de agosto

DL nº 139/2012 de 5 de julho

DL nº 17/2016 de 4 de abril

DL 55/2018 data de 6 de junho

Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril

