



A AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS EM EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA: UTILIZAÇÃO DO PORTEFÓLIO DE
APRENDIZAGEM

LILIANA RODRIGUES LEITÃO

N.º 27906

Orientador do Relatório:

PROF. DOUTORA LOURDES MATA

Co-orientador:

PROF. DOUTORA VERA MONTEIRO

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como requisito parcial para a
obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2022

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação da Prof. Doutora Lourdes Mata e co-orientação Prof. Doutora Vera Monteiro, apresentado no ISPA – Instituto Universitário para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, criado por Aviso n.º 9931/2017, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 165, de 28 de agosto de 2017

Agradecimentos

Sempre ouvi dizer quem quer ir rápido vai sozinho e quem quer ir longe vai acompanhado. Exatamente por isto, e por considerar que cheguei longe neste meu percurso, tenho que agradecer a todos aqueles que marcaram este caminho.

Agradecer antes de tudo e todos à minha família, pessoas mais importantes da minha vida, que me deram a oportunidade desta minha formação e que foram responsáveis para que eu conseguisse chegar onde tanto queria e ao que tanto desejei. Obrigada por terem feito e continuarem a fazer tudo para me darem o melhor do mundo. Pela muita paciência, apoio e por não me terem deixado nunca desistir deste sonho, obrigada. Esta minha conquista também vos pertence.

Às minhas amigas e colegas de formação, Joana Preza e Catarina Burnay, que a faculdade me deu a oportunidade de conhecer e de levar para a vida e que percorreram comigo este caminho. Obrigada pela partilha de ideias, saberes, dúvidas, alegrias e situações menos boas. Obrigada por todos os momentos de amizade, apoio e ajuda mútua nesta batalha comum. Ensinaram-me que as diferentes escolhas não definem o término de nada, apenas fortalecem o valor que damos à nossa amizade. Um agradecimento especial à minha afilhadinha por todas as chamadas, reflexões até às 3 da manhã e pelos nossos jantares de sushi para descomprimir dos momentos mais tensos que a faculdade nos proporcionou. Por estarmos presentes na vida uma da outra de mil e uma formas, sem nada se perder. Seguimos juntas.

À minha Belinha, agradecer-lhe pela paciência infinita que teve para ouvir e tentar resolver comigo todas as minhas preocupações (maioria delas dramáticas e que, por vezes, nem eram nada de mais) e pelas mensagens pendentes que deixei por responder no WhatsApp. Pelas palavras certas nos momentos certos, por me fazer acreditar sempre em mim e me encorajar a fazer sempre mais e melhor. Por se ter tornado família nos últimos anos e por um dia gostar de ser um bocadinho do que ela é. Por ser um exemplo de que com força de vontade, tudo se consegue. Sei que um obrigado nunca será suficiente.

À Beatriz Rocha, uma muito feliz “descoberta” durante o mestrado. Obrigada pela troca de saberes e pelo companheirismo, pelos áudios e chamadas de longa duração (para trabalhar, mas também para descomprimir), pelos conselhos e por este caminhar lado a lado até ao fim.

Ao Marco, por ter surgido no final deste meu caminho e desde aí se manter tão presente. Agradecer-lhe pelo amor, acompanhamento e pelas palavras de motivação,

pelos conselhos, por estar lá para me ouvir (mesmo quando eu tinha muitíssimo para dizer), pela paciência e pelo orgulho que tem em mim e no meu percurso. Somos uma verdadeira equipa.

A todos os meus amigos que direta ou indiretamente influenciaram este meu percurso, me acompanharam e se mantiveram presentes à sua maneira, o meu muito obrigado.

À minha orientadora Professora Doutora Lourdes Mata e coorientadora Professora Doutora Vera Monteiro, pelo apoio e disponibilidade constante, por toda a sabedoria, pelas sugestões e questões que me colocaram a refletir, sempre no sentido de melhorar o meu trabalho. Obrigada pela tão grande influência na construção do meu eu profissional.

A todos os restantes docentes que ao longo da Licenciatura e Mestrado partilharam comigo as suas práticas, saberes e experiências, fazendo de mim uma melhor pessoa e profissional.

A todos os locais de estágio, equipas educativas e educadores cooperantes com quem me cruzei e com quem tive a oportunidade e prazer de aprender, pela forma atenciosa com que me abriram as portas das suas salas e me aceitaram como parte da equipa e por terem partilhado comigo os momentos bons e menos bons desta nossa profissão.

Um agradecimento gigante a todas as crianças por me terem oferecido momentos únicos de aprendizagem da forma mais natural possível e por terem sido diariamente a minha motivação e força para o término deste percurso.

Há caminhos que fazemos que nos levam ao sucesso porque tivemos bons exemplos. Os meus serão sempre todos vocês. A todos, o meu muito obrigada.

Resumo

O presente estudo assenta numa reflexão acerca da avaliação das crianças em educação de infância através da utilização do portefólio.

A instituição onde o estudo foi desenvolvido caracteriza-se enquanto comunidade de aprendizagem que preconiza uma nova educação, comprometendo-se a renovar o paradigma educacional existente. O trabalho desta instituição tem como sustento as crianças, sempre presentes em tudo o que se faz.

Participaram no estudo os membros da equipa educativa, entre eles educadores de infância, diretores pedagógicos, animadores socioculturais e professores de educação física.

Foi utilizada uma abordagem qualitativa com o objetivo geral de analisar as conceções e práticas de trabalho da equipa educativa da instituição na avaliação das aprendizagens das crianças em contexto de educação pré-escolar recorrendo ao portefólio e refletir sobre a consonância relativamente à literatura. Definiram-se ainda três questões de investigação, sendo a primeira “Quais as conceções de avaliação da equipa educativa do contexto de estágio?”, a segunda, “Como, na prática, através da utilização do portefólio, se processa a avaliação formativa das aprendizagens das crianças?” e por último, o que pode ser feito para tornar mais consistente o processo avaliativo das crianças? Qual o seu potencial de melhoria?”.

Os instrumentos de recolha de informação selecionados passaram pela pesquisa e análise de bibliografia de referência, entrevistas, observação e notas de campo.

Os resultados demonstraram que existia um trabalho por parte da instituição coerente com o que a literatura preconiza ao nível da avaliação, onde se destaca a utilização do portfólio, de várias técnicas de recolha de informação, das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) enquanto referencial que sustenta o olhar do adulto e a avaliação das crianças e da elaboração de uma narrativa descritiva individualizada que demonstra efetivamente o percurso de aprendizagem e o desenvolvimento de cada uma. Ainda assim constatou-se que existiam alguns aspetos a melhorar sendo por isso sugeridas no final do trabalho algumas alterações, nomeadamente relativamente à planificação da avaliação e aos elementos envolvidos na mesma.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Avaliação Formativa; Portefólio.

Abstract

The present study is based on a reflection on the assessment of children in early childhood education through the use of the portfolio.

The institution where the study was developed is characterized as a learning community that advocates a new education, committing to renew the existing educational paradigm. The work of this institution is supported by the children, who are always present in everything that is done.

The members of the educational team participated in the study, including kindergarten teachers, pedagogical directors and sociocultural animators.

A qualitative approach was used with the general objective of analyzing the conceptions and work practices of the institution's educational team in the assessment of children's learning in the context of pre-school education using the portfolio and reflecting on the consonance with the literature. Three research questions were also defined, the first being "What are the conceptions of evaluation of the educational team in the internship context?", the second, "How, in practice, through the use of the portfolio, the formative assessment of learning is processed of the children?" and finally, what can be done to make the children's assessment process more consistent? What is your potential for improvement?".

The selected information collection instruments went through research and analysis of reference bibliography, interviews, observation and field notes.

The results showed that there was work on the part of the institution consistent with what the literature recommends in terms of evaluation, where the use of the portfolio, of various techniques for collecting information, of the Curriculum Guidelines for Pre-School Education (OCEPE) as a reference stands out. that supports the adult's view and the assessment of children and the elaboration of an individualized descriptive narrative that effectively demonstrates the learning path and development of each one. Even so, it was found that there were some aspects to be improved and, therefore, some changes were suggested at the end of the work, namely regarding the planning of the evaluation and the elements involved in it.

Keywords: Preschool Education; Formative Assessment; Portfolio.

Índice

1. Introdução	1
2. Problemática	2
2.1. Objetivo geral e questões de investigação	3
3. Caracterização do contexto	4
4. Enquadramento teórico	11
4.1. Avaliação formativa.....	11
4.2. Avaliação em contexto pré-escolar	13
4.3. Portefólios de aprendizagem em contexto de Educação Pré-Escolar enquanto suportes de avaliação	16
4.3.1. Tipos de portefólio	18
4.3.2. Processo de construção do portefólio	18
4.3.3. O papel do educador e o papel das crianças	21
4.3.4. O papel das famílias	23
5. Opções metodológicas	24
5.1. Instrumentos e técnicas de recolha de informação	27
5.1.1. Entrevistas	27
5.1.2. Observação	30
5.1.3. Notas de campo	31
5.2. Triangulação de dados	32
6. Análise reflexiva sobre a Prática Supervisionada	33
7. Considerações Finais	66
8. Referências	69
9. Anexos	73
9.1. Anexo 1 – Guião de entrevista.....	73
9.2. Anexo 2 – Organização das respostas dos entrevistados por tópicos	74
9.3. Anexo 3 - Nota de campo 1	87
9.4. Anexo 4 - Nota de campo 2	90
9.5. Anexo 5 - Nota de campo 3	94
9.6. Anexo 6 - Transcrição de entrevista ao entrevistado 3	95
9.7. Anexo 7 – Transcrição da entrevista ao entrevistado 1	103
9.8. Anexo 8 – Transcrição da entrevista ao entrevistado 4	112
9.9. Anexo 9 - Transcrição da entrevista ao entrevistado 2.....	115

Índice de tabelas

<i>Tabela 1 - Estrutura das entrevistas: blocos temáticos e objetivos correspondentes a cada um</i>	29
<i>Tabela 2 - Organização dos tópicos estruturantes de análise das respostas partilhadas nas entrevistas pelos blocos temáticos</i>	30
<i>Tabela 3 - Quadro-resumo dos aspetos menos conseguidos e das sugestões práticas de melhoria dos mesmos</i>	64
<i>Tabela 4 - Quadro-resumo dos aspetos-chave que caracterizam um portefólio de aprendizagem</i>	65

Índice de figuras

<i>Figura 1 - Esquema das características das investigações qualitativas (inspirado em Bogdan & Biklen, 1994)</i>	26
<i>Figura 2 - Esquema de triangulação de dados utilizado enquanto metodologia deste trabalho</i>	32
<i>Figura 3 - Folha de identificação do portefólio de uma das crianças do contexto de estágio</i>	43
<i>Figura 4 - Segunda página do portefólio de uma das crianças do contexto de estágio com introdução ao portefólio</i>	43
<i>Figura 5 - Narrativa descritiva do portefólio tendo em conta as diferentes áreas do desenvolvimento – Desenvolvimento Pessoal e Social – exemplo de uma página</i>	44
<i>Figura 6 - Narrativa descritiva do portefólio tendo em conta as diferentes áreas do desenvolvimento – Expressão e Comunicação – exemplo de uma página</i>	44
<i>Figura 7 - Narrativa descritiva do portefólio tendo em conta as diferentes áreas do desenvolvimento – Conhecimento do Mundo – exemplo de uma página</i>	44

Lista de Abreviaturas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE – Projeto Educativo

RPES – Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

1. Introdução

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Supervisionada em Jardim de Infância, inserida no segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar no ISPA - Instituto Universitário. O Relatório da Prática Supervisionada (RPES) foi desenvolvido ao longo do último ano e teve como objetivo aliar a componente de investigação com a componente de reflexão sobre a prática, aprofundando teoricamente a temática escolhida de forma a sustentar a prática vivida no contexto de estágio.

O estágio teve a duração de cerca de três meses, com início em outubro de 2021 e término no final de janeiro de 2022.

A temática escolhida e que dá mote ao relatório apresentado é “A avaliação das crianças em educação de infância: a utilização do portefólio de aprendizagem”. O objetivo principal deste relatório foi analisar as práticas de avaliação da equipa educativa onde se realizou o estágio. Assim, de forma mais concreta e específica, pretendeu-se aprofundar os conhecimentos acerca da utilização do portefólio enquanto instrumento de avaliação (processo de construção, estrutura, conteúdos e participantes) uma vez que era o instrumento de avaliação utilizado na instituição. Para além disto pretendeu-se refletir acerca da avaliação, conseguindo compreendê-la na utilização dos portefólios, mas também ter a capacidade de a transpor para outras formas de avaliar.

O presente trabalho está organizado da seguinte forma: (1) problemática; (2) caracterização do contexto; (3) enquadramento teórico; (4) opções metodológicas; (5) análise reflexiva sobre a prática supervisionada; (6) considerações finais.

No capítulo da problemática é possível encontrar quais foram os interesses e motivações para a escolha do tema do relatório. Similarmente, neste capítulo é feita uma breve contextualização da temática no contexto de estágio. São ainda apresentados tanto o objetivo geral da investigação, como as questões de investigação orientadoras da análise reflexiva.

No capítulo da caracterização do contexto é dada a conhecer a instituição onde foi realizado o estágio: a sua organização, forma de trabalhar, missão, valores e cultura, para que seja possível compreender, depois, a análise reflexiva decorrente desse mesmo contexto.

No capítulo do enquadramento teórico é apresentada a revisão de literatura sobre a temática em estudo, tendo como base autores de referência e alguns documentos oficiais e estruturantes da avaliação em educação de infância.

No capítulo das opções metodológicas é aprofundado o conceito de investigação qualitativa e algumas características da mesma, uma vez que é a metodologia utilizada neste relatório. Concomitantemente, são apresentados os participantes do estudo e explicitados os instrumentos e técnicas de recolha de dados, a sua escolha e forma de utilização e análise.

No capítulo da análise reflexiva sobre a prática supervisionada é possível encontrar a mobilização da informação recolhida tanto ao nível do enquadramento teórico como da prática e dos instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados, numa reflexão articulada que dará resposta às questões de investigação propostas.

Por último, no capítulo das considerações finais é feita uma síntese daquilo que foi significativo nesta investigação e um balanço geral onde se reflete acerca da importância deste relatório na construção da profissionalidade.

2. Problemática

A escolha da temática para o presente relatório surge essencialmente de motivações pessoais e intrínsecas, contudo existe também valorização por parte da literatura que fundamenta a pertinência da mesma.

Essa escolha parte exatamente de uma dificuldade sentida na prática enquanto profissional de educação: a avaliação das crianças em educação de infância. Segundo Cardona et al. (2021) os educadores e professores sentem necessidade de formação ao nível da explicitação de modos e propósitos da avaliação na educação pré-escolar. Referem ainda que foram feitas várias ações de formação a respeito da publicação das novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) de Silva et al. (2016) e que nas mesmas foram identificadas dúvidas e necessidades associadas ao planeamento e à avaliação. A avaliação tem ganho destaque e relevância pelo peso que apresenta no que toca ao desenvolvimento da aprendizagem e do currículo (Coelho & Chélinho, 2012, citados por Cardona et al., 2021).

Ao longo das minhas experiências e vivências nos vários contextos de estágio por onde passei (onde não se inclui o que deu base ao presente relatório), fui tendo contacto com avaliações realizadas em sala de aula, onde eram utilizadas as *checklists* e alguns registos de observação. A avaliação era partilhada com as famílias através de reuniões individuais onde eram entregues essas *checklists* devidamente preenchidas pelo educador de infância. Zabalza (2000, citado por Cardona et al., 2021) afirma que diariamente é ainda visível a prática de avaliações formais, pouco profundas e pouco metódicas, onde

se utilizam fichas e grelhas com determinados indicadores, muito específicos e pouco claros, que classificam as crianças levando a que surja a ideia de insucesso educativo em idade pré-escolar (Cardona et al., 2021). Contudo, ao longo da minha formação inicial fui aprendendo que a avaliação deve ser uma avaliação formativa, que acompanha o processo de ensino e de aprendizagem das crianças, uma avaliação descritiva, que espelha cada criança naquela que é a sua individualidade com as suas características e unicidade, referindo o que faz, como faz, com quem faz, as suas experiências, progressos e evoluções (Ferreira, 2007; Parente, 2004; Perrenoud, 1998; Portugal, 2012; Silva et al., 2016; Valadares & Graça, 1998). Mais do que uma avaliação certificadora que verifica conhecimentos, aprendizagens, se sabe ou não sabe, deve optar-se por uma avaliação com o intuito de perceber de que forma a criança fez, porque fez e que forneça informação descritiva da competência da criança (Portugal, 2012; Silva et al., 2016).

Assim, foram surgindo várias questões: como se poderá implementar a avaliação formativa? Como é que no dia-a-dia, com um grupo de crianças, se avalia cada uma de forma formativa? Como se recolhe informação e como se regista? Que tipo de informação deve ser recolhida? Como é que a informação recolhida vai ser útil para avaliar as aprendizagens das crianças? E as crianças, de que forma podem participar neste processo? De forma a melhorar a minha prática, esta é uma temática que me preocupa enquanto futura profissional, daí a pertinência, nesta fase, de a aprofundar.

Mobilizando o tema no contexto no qual foi realizado o estágio, a avaliação era vista enquanto um processo contínuo. Ao longo do tempo e depois de algumas conversas com a educadora cooperante e restante equipa, foi possível perceber que a avaliação de cada criança era documentada através de um portefólio individual, realizado pelo tutor que a acompanha, sendo que a mesma não tem qualquer participação nem conhecimento sobre esse instrumento. O portefólio era composto por uma narrativa descritiva com base nas áreas de conteúdo OCEPE, acompanhada de fotografias e observações específicas e significativas do dia-a-dia das crianças na escola.

2.1. Objetivo geral e questões de investigação

Neste sentido, articulando aquelas que foram as motivações, o conhecimento do contexto e a mobilização do tema da avaliação surge como objetivo geral:

- Analisar as conceções e práticas de trabalho da equipa educativa na avaliação das aprendizagens das crianças em contexto de educação pré-escolar recorrendo ao portefólio e refletir sobre a consonância relativamente à literatura.

Partindo deste objetivo geral, definem-se três questões orientadoras:

- Quais as conceções de avaliação da equipa educativa do contexto de estágio?;
- Como, na prática, através da utilização do portefólio, se processa a avaliação formativa das aprendizagens das crianças?
- O que pode ser feito para tornar mais consistente o processo avaliativo das crianças? Qual o seu potencial de melhoria?

3. Caracterização do contexto

a. Localização geográfica

A instituição cooperante situava-se no concelho do Seixal (pertencente à Área Metropolitana de Lisboa), numa freguesia com uma área de 9,58 km^2 , onde habitavam cerca de 28886 pessoas (dados relativos aos Censos de 2011), numa zona que tinha ao seu redor quintas e comércio local como por exemplo restaurantes, farmácias, supermercados, bombas de gasolina, entre outros.

As crianças que frequentavam a instituição eram, na sua maioria, oriundas da freguesia e de outras freguesias do mesmo concelho e algumas de concelhos próximos.

b. Natureza Jurídica

A instituição cooperante, fundada no ano de 2020, era uma instituição particular com capacidade, ao momento do estágio, para acolher 26 crianças dos 6 meses aos 10 anos. Nasceu a partir da proposta de uma família e da sua escolha de educação para os filhos.

c. Valências educativas

Ao nível da oferta educativa e das valências, a instituição funcionava enquanto comunidade de aprendizagem onde crianças de todas as idades ocupavam os mesmos espaços e aprendiam juntas. Assim, não é possível definir valências enquanto diferentes salas e grupos de crianças, uma vez que todas aprendiam com todas e não existiam espaços determinados para cada uma. A instituição recebia crianças com idades de berçário, creche, jardim de infância e primeiro ciclo.

Tendo em conta o Projeto Educativo (PE) (2021), a instituição era formada por toda a comunidade educativa, sendo a mesma constituída pelas famílias, tutores, crianças e comunidade, preconizando uma nova educação no compromisso de renovar o paradigma educacional que caracteriza, na sua maioria, a oferta educativa em Educação de Infância, existente em Portugal. A estrutura e organização do trabalho desta instituição girava à

volta das crianças, que estavam sempre presentes em tudo o que se fazia, priorizando-se, assim, o apoio às mesmas naquele que é o seu próprio projeto de vida (PE, 2021).

O trabalho desta instituição focava-se na relação, sendo que tudo era assente na mesma. Também a garantia de que as crianças cresciam num contexto que valorizava a coerência entre aquilo que pensavam, aquilo que sentiam e aquilo que faziam, era um dos seus ideais.

Nesta instituição, as aprendizagens eram vistas enquanto algo que se faz em interação permanente com os espaços (não apenas o espaço escola, como também casa/família, natureza, comunidade e as diferentes realidades existentes ao redor das crianças). A aprendizagem acontecia em qualquer lugar e com toda a gente, doze meses por ano (PE, 2021), sendo a missão da instituição “ser um espaço de aprendizagem comunitária na construção de uma sociedade justa e sustentável” (p. 4).

Identificavam enquanto currículo o combinado de atitudes e competências que cada criança deve desenvolver ao longo do seu percurso, de acordo com as suas potencialidades e interesses. O currículo era entendido numa múltipla dimensão de currículo objetivo, currículo interior/subjetivo e currículo planetário. O currículo interior/subjetivo, correspondia ao percurso único de desenvolvimento pessoal de cada criança, o conjunto das suas aquisições, que validaria a pertinência do currículo objetivo que se entende enquanto referencial de aprendizagens. O currículo planetário englobava uma dimensão maior, de pensar no ambiente, na natureza e no planeta – algo maior do que cada um de nós. Cada criança ia construindo o seu currículo de acordo com a evolução da sua aprendizagem. Também o que prevê a Constituição e Declaração Universal dos Direitos da criança era objetivo geral desta instituição. Os princípios da mesma são então:

- **O princípio da autonomia** - as crianças eram apoiadas e estimuladas a desenvolver a sua autonomia e era competência do tutor dar-lhes liberdade e ferramentas para que a desenvolvessem. Os tutores eram ainda responsáveis por garantir às crianças um ambiente seguro que fosse adequado ao seu desenvolvimento e promotor de aprendizagens significativas. Tendo em conta este princípio, o tutor deveria também deixar fazer e deixar ser, uma vez que, de acordo com o seu PE (2021), “as crianças são capazes, só temos de confiar nelas” (p. 5);

- **O princípio do respeito** - é reconhecida a importância do respeito para com o outro e, ao mesmo tempo, o trabalho de desenvolvimento da empatia. Há que aceitar os outros na sua individualidade e unicidade, tratando-os como gostaríamos de ser tratados. Este era um dos pontos chave para conviver em harmonia. Este respeito extrapola as relações humanas, tendo também em conta as relações com a natureza, os animais e o planeta;
- **O princípio da responsabilidade** - a instituição reconhecia que a responsabilidade passa pela consciência de que cada um de nós contribui para um bem comum e, portanto, cada um de nós deve assumir uma atitude de responsabilidade, cooperação e integridade. Todos somos responsáveis por todos e por tudo, incluindo o meio que nos rodeia, seja ele ambiental, animal, humano, familiar ou comunitário. Cada criança é também corresponsável pela sua aprendizagem, bem como pelas suas ações, falhas, erros e sucessos. Assume-se, assim, uma postura de compromisso e dedicação que fará desenvolver a harmonia e a liberdade;
- **O princípio da solidariedade** - procura-se potenciar a ajuda, bondade, dar, partilhar, ter um olhar afetuoso para com outro e ser empático, não só em família, mas também com os amigos, tutores e comunidade.

O objetivo geral era exatamente, e de acordo com o PE (2021), “promover o crescimento do educando em todos os aspetos: físico, mental, intelectual, emocional, afetivo, psíquico, para que ele possa interferir, atuar e transformar o seu meio na perspectiva de promoção do ser humano” (p. 6). Assim, a instituição definia enquanto objetivos: (1) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades; (2) Contribuir para a estabilidade e segurança afetivas da criança; (3) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança; (4) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao sentido da liberdade; (5) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos complementares da família, promovendo o sentido de comunidade; (6) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa; (7) Inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva (PE, 2021).

d. Organização do espaço

No que concerne à organização do espaço, e tal como já referido, não existia distinção entre os espaços comuns e espaços de cada “valência”, uma vez que as crianças se encontravam todas juntas em comunidade (como já foi referido, não estavam divididas por valências nem por idades e não existiam salas do grupo), sendo todos os espaços comuns a todas as crianças.

Existia um edifício com duas salas, uma delas a sala de Humanidades, constituída pela cozinha (e por uma outra cozinha funcional mais pequena e ao nível das crianças), um espaço com mesas e cadeiras e algumas prateleiras de arrumação e uma casa de banho para crianças com três sanitas, três lavatórios (dois deles para crianças e ao nível das mesmas e outro mais alto para adultos), um muda-fraldas e uma cabine de duche. A outra sala era intitulada como sala de Descanso, sendo constituída por uma biblioteca, um espaço de descanso com camas, baloiços e espreguiçadeiras e uma zona com prateleiras onde se encontram jogos diversos e instrumentos musicais. Para além destas duas salas, dentro deste edifício era possível ainda encontrar os cacifos das crianças e uma casa de banho para adultos.

Relativamente ao espaço exterior existia uma horta, uma tenda com materiais da área artística, mesas e cadeiras, e o espaço exterior propriamente dito que tinha percursos de equilíbrio, bicicletas, trotinetas, baloiços, um trampolim, *sleklein*, escalada, piso inclinado, árvores, estruturas de madeira, uma cozinha de lama, pás e carrinhos de mão. Existia ainda uma piscina que se encontrava vedada.

Tal como referido acima, para esta instituição as aprendizagens faziam-se num conjunto de espaços, sendo as crianças também responsáveis e implicadas na gestão dos espaços físicos, das instalações e dos recursos materiais que estão disponíveis, tendo a sua participação impacto através da tomada de decisões na organização e estrutura dos mesmos.

e. Organização do grupo de crianças

No que concerne ao grupo de crianças, e tendo consciência de que o estágio se desenvolveu em contexto de jardim de infância, iremos, em primeira instância, considerar todas as crianças independentemente da faixa etária. De forma global o grupo de crianças era constituído por 26 crianças, 7 raparigas e 18 rapazes, com idades compreendidas, no momento, entre os 8 meses e os 10 anos. De forma mais específica, frequentavam a instituição 8 crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 2 anos, 17 crianças com

idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos e 1 criança com idade entre os 7 e os 10 anos. Existiam crianças com diferentes nacionalidades, destacando-se crianças portuguesas, alemãs e norueguesas. As suas famílias provinham de um meio socioeconómico alto.

Neste grupo existiam duas crianças que beneficiavam de medidas específicas de suporte à inclusão.

f. Organização da equipa educativa

Ao nível da equipa, a mesma era composta por quatro tutores, três mulheres e um homem, responsáveis por todas as crianças. Cada tutor era responsável pelo acompanhamento e avaliação de determinado grupo de crianças. Apesar do conhecimento de todas as crianças, cada tutor tinha um conhecimento mais aprofundado sobre aquelas que faziam parte do seu círculo menor de acompanhamento. Ainda assim, na prática e no dia-a-dia, esta divisão por tutores não era visível porque todos estavam para todos.

Neste sentido, era, assim, função dos tutores estarem presentes e atentos aos interesses das crianças e às suas necessidades, apoiando-as e estimulando-as através da curiosidade e entusiasmo, tendo sempre em conta os seus diferentes ritmos e interesses, respeitando-os. Assim, ao longo dos dias, as crianças eram desafiadas a procurar respostas para as suas dúvidas e inquietações, a desenvolverem estratégias e a terem oportunidade de escolha. Estes desafios e propostas lançadas pelos tutores face às crianças, suas dúvidas, interesses e perguntas, tendem a utilizar a metodologia de trabalho de projeto.

Os quatro tutores tinham formações distintas, sendo dois deles educadores de infância (e um desses dois, também, diretor pedagógico), outro animador sociocultural e o último professor de educação física. Na prática com as crianças, todos desempenhavam as mesmas funções, existindo diferentes exigências nas responsabilidades de cada um, tendo em conta as suas diversas formações. Para auxiliar no dia-a-dia, a instituição tinha ainda uma pessoa que dava apoio na cozinha, na confeção de refeições e na limpeza do espaço.

Os profissionais entre si tinham uma relação de verdadeira parceria, colaboração e confiança. Neste sentido, a comunicação entre os profissionais era recorrente e concretiza-se das mais diversas formas: por exemplo, todas as semanas, uma vez por semana, os profissionais reuniam-se numa reunião pós-laboral na instituição e aí conversavam sobre a semana, as crianças e os próximos passos a dar.

g. Organização do tempo

Nesta instituição não era possível identificar um dia-tipo, mas sim uma rotina-tipo, que passamos a descrever:

A instituição abria às 8h e fechava às 18h. As crianças, assim que chegavam deslocavam-se, juntamente com as famílias, aos seus cacifos para deixar os seus pertences. O acolhimento, por norma, era feito na rua, onde se encontravam os adultos e as restantes crianças.

À quarta e à quinta-feira as crianças tinham música e *yoga* respetivamente. Quando existiam estas atividades de manhã, antes das mesmas terem início, era tempo para dar continuidade a projetos, terminar alguma proposta já iniciada ou dar início a um novo trabalho. Quando não ocorriam atividades, a manhã era alternada entre projetos e brincadeira livre. Qualquer criança podia participar em qualquer projeto ou atividade que se estivesse a desenvolver. Ainda assim, as crianças mais novas tinham como complemento atividades específicas e adequadas à sua faixa etária, sendo que muitas das vezes as crianças mais velhas se juntavam e participavam também nesses momentos.

A partir das 11h30, as crianças podiam almoçar, uma vez que o almoço já se encontrava pronto para as crianças que comiam as refeições da escola. As crianças iam à casa de banho fazer a sua higiene, colocavam a sua mesa e chegavam junto da pessoa que ajuda na cozinha para irem buscar os seus pratos, já prontos, com as suas refeições.

À medida que as crianças iam acabando de almoçar, arrumavam os seus pratos, talheres e copos, passavam-nos por água no lava-loiça ao seu nível e devolviam-nos à pessoa que estava na cozinha. De seguida, dirigiam-se à casa de banho para fazer a higiene e deslocavam-se para o exterior onde brincavam livremente.

Existiam também crianças que tinham necessidade de dormir a sesta e, portanto, depois da higiene, dirigiam-se à sala que com as camas e deitavam-se. Nesse momento, encontrava-se sempre presente na sala um adulto para auxiliar o início do momento de repouso.

A partir das 15h as crianças podiam lanchar. Quando existiam atividades, era a essa hora que tinham início. Quando não existiam atividades da parte da tarde, o processo era igual ao da manhã: as crianças terminavam algum projeto, davam início a outro, realizavam alguma atividade ou brincavam livremente.

Algumas crianças só frequentavam a instituição metade do dia - umas crianças só estavam da parte da manhã, outras só da parte da tarde e algumas o dia completo. Por este

motivo, e para que todas as crianças pudessem usufruir das atividades, o horário das mesmas era semanalmente alternado.

No caso das crianças mais novas, esta estrutura não era tão marcada. Algumas crianças chegavam de manhã e que a meio da manhã iam dormir e, portanto, almoçavam apenas quando acordavam. Assim, a rotina destas crianças seguia o horário estipulado na rotina-tipo que foi descrita. Por serem crianças mais novas, a rotina requeria outro tipo de adaptação muito mais dedicada às necessidades de cada uma. Assim, a rotina acima apresentada é a rotina-tipo chave mais comum no dia-a-dia, nomeadamente para as crianças mais velhas.

Existia uma grande flexibilidade na forma como os dias eram vividos, tendo em conta aquilo que surgia, não só por parte das crianças, da sua disposição, mas também do número de crianças presentes, de quais as crianças que estavam presentes, bem como dos adultos e do trabalho que existia para fazer.

As crianças eram participantes ativas em toda a rotina e reconheciam-na, apesar de esta não ser estanque. Faziam propostas de momentos, brincadeiras, trabalhos e de onde os encaixar ao longo do dia. Havia um trabalho muito grande por parte dos tutores neste sentido, para que as crianças fossem parceiras e partilhassem responsabilidades com os mesmos, fazendo com que, e como já referido acima, fossem autónomas, não só ao longo da rotina com o passar dos momentos, como também no espaço e com os seus materiais.

h. Avaliação

De acordo com o seu Projeto Educativo (PE) (2021), nesta instituição a avaliação era um processo contínuo e dinâmico onde, para além da dimensão cognitiva, também eram elementos chave para o desenvolvimento holístico das crianças o afeto, as relações, a autoestima, a autonomia, a criatividade e a ética. A instituição procurava “o equilíbrio entre o intelectual e o comportamental” (PE, 2021, p. 29). Para isto, o instrumento utilizado para a avaliação das crianças era o portefólio. Neste portefólio constavam as áreas de desenvolvimento das OCEPE, de Silva et al. (2016) – Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo), onde era integrada, em cada uma destas áreas, uma descrição da criança, acompanhada de algumas fotografias. Era possível encontrar também algumas descrições e reflexões de momentos significativos do dia-a-dia das crianças. As crianças não tinham qualquer participação na construção deste portefólio. As mesmas eram apenas o objeto de avaliação. O portefólio concretizava-se

na visão da equipa educativa relativamente a cada uma das crianças e na recolha de documentação acerca dessa observação.

A equipa educativa que, de acordo com o PE (2021), acompanhava “o processo de cada um (. . .), pelo que todos os educadores são responsáveis por todos os educandos” (p. 8), reunia-se todas as semanas e era aqui que se falava, quando necessário, em cada criança individualmente e onde se traçavam os próximos passos, tendo em conta a informação que ia sendo recolhida ao longo dos dias. A informação que advinha dessas reuniões era registada num dossier de atas por um dos membros da equipa educativa escolhido aleatoriamente em cada reunião.

4. Enquadramento teórico

4.1. Avaliação formativa

A avaliação em educação de infância pretende ser um suporte para educadores, professores, famílias e crianças na análise, entendimento e resposta ao desenvolvimento, progresso e características únicas e individuais de cada uma (Valadares & Graça, 1998). As mesmas autoras e Drummond (2005, citado por Portugal, 2012) afirmam que avaliar tem como intuito conhecer o que a criança sabe e é capaz de fazer, reconhecer as suas competências e a sua unicidade, compreendendo os seus progressos. Neste sentido, para Portugal (2012), a avaliação serve para estruturar e potenciar o currículo, a relação educador-criança e proporcionar respostas educativas com melhor qualidade - “A avaliação das aprendizagens das crianças faz parte da procura de qualidade, na nossa prática diária” (Portugal, 2012, p. 597). Assim, a avaliação consegue auxiliar e fomentar a aprendizagem (Silva, 2012).

Uma avaliação que é formal e padronizada, que retrata de forma redutora cada criança naquela que é a sua essência e individualidade e que surge, muitas vezes, fora do contexto real, não apresentando evidências do dia-a-dia de cada criança, não é uma avaliação significativa (Gomes & Oliveira, 2019). Epstein et al. (2004) reforçam que deve ser favorecida uma continuidade da avaliação de forma sistemática, ao longo do tempo, devendo ter-se em conta diferentes e variadas situações do contexto natural das crianças, reais e em qualquer momento do dia. A observação deve ser feita múltiplas vezes, em vários contextos e situações, para que exista evidência de diversas oportunidades que espelhem inúmeras competências (Gomes & Oliveira, 2019).

De acordo com artigo n.º 11 do despacho n.º 66 de 2016 do Diário da República de 5 de abril, a avaliação formativa deverá ser a avaliação predominante no processo de ensino e de aprendizagem. Esta forma de avaliação deve priorizar a monitorização do ensino e da aprendizagem, recolhendo informações que possibilitem tomar consciência de como se ensina e de como se aprende para que, de forma apoiada, se adapte a prática e as estratégias pedagógicas.

Silva e Craveiro (2014) e Silva et al. (2016) descrevem a avaliação formativa enquanto uma avaliação descritiva, detalhada, contextualizada, constante e partilhada.

Abrecht (1991, citado por Pinto & Santos, 2006), indica que não existe apenas uma definição de avaliação formativa, uma vez que vários autores têm várias definições. Contudo, identifica características comuns a essas diferentes definições: (1) destina-se essencialmente ao aluno e à sua aprendizagem; (2) o aluno é parte da sua aprendizagem e deve tomar consciência dos seus sucessos, mas também daquilo em que tem mais dificuldades; (3) a avaliação formativa é parte integrante da própria aprendizagem, não sendo algo à margem da mesma; (4) tem como fim apropriar-se de cada aluno na sua individualidade e singularidade; (5) o foco da avaliação formativa está no processo de aprendizagem, naquilo que a observação fornece, nas informações que se retiram da mesma, muito mais do que nos resultados dessa aprendizagem; (6) é uma avaliação que reconhece as dificuldades e os erros dos alunos de forma a entender a sua origem; (7) remete para o apoio aos alunos e ao ensino, fornecendo orientações múltiplas que vão auxiliar a encaminhar a aprendizagem num sentido mais eficiente. Os alunos são estimulados a pensar sobre si, as suas competências e o seu trabalho. Torna-se assim essencial envolver as crianças e levá-las a refletir sobre o que foi feito, como e com quem foi feito, de que forma se poderia alterar ou dar continuidade, sendo esta uma oportunidade para a tomada de consciência dos seus progressos e de formas de ultrapassar as suas dificuldades (Pinto & Santos, 2012; Silva et al., 2016).

Ferreira (2007) e Perrenoud (1998) reforçam as ideias acima referidas acrescentando que a avaliação formativa alberga a recolha contínua de informação para a compreensão daquilo que as crianças necessitam, proporcionando-lhes simultaneamente novas propostas e desafios.

Perrenoud (1998) acrescenta que a avaliação formativa redireciona a ação pedagógica por parte do professor e que, para isso, é necessário que exista um conhecimento acerca do que já foi atingido. Revalidando, Epstein et al. (2004) indica que a avaliação formativa não é apenas focada nas crianças e no seu desenvolvimento e

aprendizagem, sendo também fundamental e indispensável para a reflexão acerca das práticas pedagógicas e do que se oferece a nível educativo, compreendendo de que forma estas estão a ter (ou não) influência na aprendizagem.

Neste sentido, a avaliação formativa leva os professores a observar de forma mais sistemática e organizada os seus alunos, reconhecendo a forma como trabalham, para que consigam adequar as suas práticas e propostas de forma individualizada e diferenciada, atendendo à diversidade (Perrenoud, 1998; Silva et al., 2016).

A avaliação, para Valadares e Graça (1998), segue determinadas fases: (1) planificação; (2) obtenção da informação; (3) formulação de juízos de valor; (4) e tomada de decisões.

Na primeira fase (planificação da avaliação) torna-se pertinente definir o que se vai avaliar, as finalidades dessa avaliação, qual a referenciação a utilizar (se normativa, criterial ou auto-referenciação) e quando e como se vão obter as informações, isto é, quais os instrumentos e técnicas de recolha dessas informações. Na perspetiva de Valadares e Graça (1998), a planificação da avaliação é uma fase decisiva.

Posteriormente dá-se a recolha de informação e evidências através das estratégias definidas anteriormente na planificação e formulam-se determinados juízos de valor, ou seja, analisa-se e compreende-se os dados recolhidos tendo em conta os critérios definidos na planificação, baseando-se no desempenho das crianças, comparando-as consigo e os seus desempenhos anteriores (Valadares & Graça, 1998)

No final, com base nessa recolha, análise e compreensão, são tomadas decisões no sentido de melhorar a aprendizagem das crianças (Valadares & Graça, 1998). Estas são as fases que estruturam a avaliação, de acordo com Valadares e Graça (1998), essenciais quando se fomenta uma avaliação formativa.

Fernandes (2008) aponta para distintos estudos concretizados ao longo dos anos que apontam para a aplicação frequente de práticas de avaliação formativa no aperfeiçoamento significativo das aprendizagens das crianças e, naturalmente, a qualidade do sistema educativo.

4.2. Avaliação em contexto pré-escolar

A avaliação em educação pré-escolar é, de acordo com Gomes e Oliveira (2019) uma “peça fundamental no trabalho dos bons profissionais de educação” (p. 121). As OCEPE (Silva et al., 2016), quadro de referência oficial que orienta a educação de infância, afirmam que a avaliação se centra “na documentação do processo e na descrição

da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos” (p. 15).

Cardona et al. (2021) reforçam que “o caráter não obrigatório da educação pré-escolar, por si só, inviabiliza práticas classificatórias e hierarquizantes, ditadas pela certificação e pela seleção” (p. 12). Desta forma é possível compreender, pelas características apresentadas, relativas à avaliação em contexto pré-escolar, que a avaliação preconizada na educação pré-escolar é uma avaliação formativa. De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), “esta forma de avaliar tem particular importância na educação pré-escolar, em que, fazendo parte integrante e fundamental do desenvolvimento curricular, é inseparável da prática educativa” (p. 16).

No Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30/8), vem estipulado que se torna pertinente que o educador avalie, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente que proporciona, as práticas educativas, bem como, e no que toca às crianças, o seu desenvolvimento e aprendizagem individual e em grupo.

São vários os autores que sublinham a importância da organização intencional e constante por parte do educador para a observação, registo e documentação da aprendizagem das crianças, daquilo que fazem e de que forma fazem (Cardona et al., 2021; Silva, 2019) para o ajuste das intenções do educador e do planeamento para melhorar a sua prática, conseguindo, ao mesmo tempo, potenciar um maior e melhor desenvolvimento e uma aprendizagem holística do grupo e de cada criança.

Ainda assim, a avaliação em educação de infância assume-se numa perspetiva intersubjetiva e de co-construção entre equipa, crianças e famílias, enquanto sujeitos que são capazes de interpretar de forma singular as situações, apreciá-las e analisá-las para lhes dar significado (Parente, 2004). Para a mesma autora, a avaliação deve ser olhada numa perspetiva de colaboração.

Falar em colaboração e construção conjunta pressupõe participação. Cardona et al. (2021) afirmam que o conceito de participação significa ser parte de alguma coisa, implicando um trabalho “com” e não “para”. Assim, torna-se importante conhecer os diferentes níveis de participação. Homem (2002, citado por Cardona et al., 2021) e Le Boterf (1982, citado por Cardona et al., 2021) enumeram: (1) Seguir orientações ou propostas que lhe são feitas, que se repercute numa participação passiva; (2) Ser informado acerca do que se passa; (3) Ser questionado e ter a oportunidade de partilhar o seu parecer e expor soluções, que se repercute numa participação que se sujeita à medida

em que a sua perspectiva e a sua opinião é ou não tida em conta; (4) Escolher entre várias opções possíveis e que já existem, que se reflete numa participação limitada às várias opções facultadas; (5) Ter efetivamente influência nas decisões que estão a ser tomadas, que se espelha no nível maior de participação.

Desta forma, nas OCEPE (Silva et al., 2016) vem referido que na avaliação das crianças, para além do educador, também se devem considerar outros intervenientes: as crianças, envolvendo-se na sua própria aprendizagem, para que reflitam sobre o seu percurso, progressos, conquistas e dificuldades e como as superar; a equipa educativa, partilhando os diferentes olhares dos elementos que também participam na educação das crianças; as famílias; e os profissionais de educação especial.

Assim, em colaboração com os vários intervenientes, os educadores vão estar a fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança (Parente, 2004), deixando de ter um papel solitário na avaliação, dividindo responsabilidades (Fernandes, 2008). Por esse mesmo motivo, a avaliação formativa é, muitas vezes, nomeada de formadora, uma vez que, e de acordo com Silva et al. (2016), compreende uma construção participada de sentido, sendo concomitantemente um meio para a formação dos demais intervenientes no processo educativo e não apenas as crianças e os educadores.

A Circular n.º 4 da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular de 2011, apesar de já não ser orientadora do presente, estabelecia como finalidade da avaliação envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, que lhe permitisse, enquanto protagonista da sua aprendizagem e sujeito ativo do processo educativo, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando. A avaliação faz parte da prática educativa enquanto reguladora da mesma. Assim, não deve ser olhada enquanto algo extra, que é independente e separada do processo de ensino e de aprendizagem, e simultaneamente, do contexto educativo e dos seus maiores protagonistas – as crianças (Gaspar & Silva, 2010): “A avaliação é colocada ao serviço do superior interesse (de evolução) da criança” (Cardona et al., 2021, p. 33).

Parente (2004) expõe que a avaliação em educação de infância é composta por uma descrição pormenorizada, extensa e inclusiva da criança, daquilo que sabe e dos seus pontos fortes, que espelha o seu percurso de aprendizagem, comportando-se assim enquanto informação útil e pertinente para auxiliar e ser um suporte às tomadas de decisão futuras, planificação, estratégias e práticas para a edificação de mais aprendizagens

Portugal (2012) menciona que avaliar uma criança não pode reduzir-se a listar aquilo que a mesma sabe fazer, aquilo que está a desenvolver ou aquilo que ainda não consegue. A avaliação não se pode focar em identificar a diferença e o défice ou situar a aprendizagem tendo em conta normas e padrões estabelecidos de forma prévia (Silva et al., 2016), desconsiderando a parte interativa, social e cultural da aprendizagem - componentes que evidenciam a criança enquanto imagem positiva, com competências, capacidades, gostos, interesses e recursos únicos (Portugal, 2012). O objetivo da avaliação não é fazer escolhas, comparar ou excluir as crianças mediante a forma como se adequam ou não ao currículo e àquilo que vem preconizado para as diferentes faixas etárias. O objetivo da avaliação deve ser desenvolver o currículo tendo em conta as necessidades das crianças para que consigam aprender o que vem prescrito no mesmo e, simultaneamente, desenvolverem-se e evoluírem de forma holística (Cardona et al., 2021).

É no dia-a-dia, no real, que a avaliação é feita e é exatamente aí que a avaliação formativa imerge no seu máximo potencial (Pinto & Santos, 2006). Observar o detalhe, a forma como as crianças se sentem, se implicam em determinada situação, o que é que determinado momento significa para elas e conseguir, de forma fiel e descritiva, reconstruir a experiência que a criança viveu é, para Portugal (2012), a essência de uma avaliação superior e de qualidade.

4.3. Portefólios de aprendizagem em contexto de Educação Pré-Escolar enquanto suportes de avaliação

De acordo com o artigo n.º 11 do despacho n.º 66 de 2016 do Diário da República de 5 de abril, a utilização de procedimentos variados de recolha de informação (com diferentes instrumentos e diferentes técnicas) são características de uma avaliação com significado – uma avaliação formativa.

O portefólio é um desses instrumentos, utilizado enquanto metodologia de avaliação das aprendizagens. Murphy (1998, citado por Parente, 2004) alega que quem toma a decisão de escolher o portefólio enquanto instrumento de avaliação, compreende a aprendizagem enquanto algo contínuo e em constante evolução.

De acordo com Veiga Simão (2005), o portefólio surgiu de uma preocupação pela aplicação de uma avaliação mais real dos conhecimentos dos alunos, caracterizando-se como um conjunto planeado dos seus feitos, que faz transparecer o seu desenvolvimento

e processo de aprendizagem, a ser avaliado em conjunto com o adulto (Pinto & Santos, 2006; Veiga Simão, 2005).

O portfólio assume-se como um instrumento que se encontra ao serviço da avaliação e que se rege por um entendimento integral, holístico e construtivista do processo de ensino e de aprendizagem (Parente, 2004). Esta interpretação do desenvolvimento da criança é congruente com o que se preconiza para a educação de infância.

O portfólio é reflexo, de forma única e pessoal, das vivências, desenvolvimento e aprendizagem de cada criança (Gomes & Oliveira, 2019; Parente, 2004). Assim, uma avaliação que utiliza o portfólio enquanto suporte, alicerça-se em perspetivas construtivistas que são a base de uma avaliação que compreende cada criança com as suas diferentes características e nos seus diferentes contextos e que defende a participação e envolvimento da mesma na avaliação do seu próprio desenvolvimento. Cardona et al. (2021) reconhecem que o envolvimento e participação das crianças na sua própria avaliação é tanto um direito como uma forma de aprendizagem. Assim, é possível afirmar que a avaliação por portfólio assenta numa aprendizagem ativa e participativa (Silva & Craveiro, 2014). Simão (2005) completa afirmando que utilizar portfólios se coaduna com uma avaliação autêntica que “significa avaliar o desenvolvimento do aluno através das suas atividades diárias em vez de aplicar um instrumento que não faz parte da sua rotina habitual, como os testes standardizados” (p. 86).

Importa reforçar que um portfólio deve apresentar não só aquilo que a criança sabe e faz, mas também de que forma é que é possível apoiá-la para que chegue do “eu não sei fazer” e “eu ainda não tenho capacidade” para o “eu consigo”, “eu sei” e “eu sou capaz” (Parente, 2004). Neste sentido e, de acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), o discurso a constar no portfólio deve ser positivo. A palavra avaliação pressupõe análise, compreensão e apreciação da qualidade (Cardona et al., 2021). O objetivo não é que se ignorem as dificuldades que as crianças apresentam, contudo, o foco também não é colocá-las em evidência. O portfólio deve sim evidenciar as aprendizagens das crianças e o seu desenvolvimento enquanto, ao mesmo tempo, sugerir estratégias para atenuar as dificuldades que as crianças apresentam.

Pinto e Santos (2006, citando Forgette-Giroux & Simon, 1997) referem algumas características do portfólio: (1) a flexibilidade, no sentido de poder ser praticado em relação à avaliação nas mais diversas áreas, com os mais diversos objetivos; (2) a continuidade, uma vez que acompanha o progresso de desenvolvimento das crianças; (3)

a globalidade, porque pode compreender variadas dimensões da aprendizagem, não se cingindo apenas a uma.

4.3.1. Tipos de portefólio

Shores e Grace (2001) defendem a existência de vários portefólios: (1) portefólio particular, constituído por documentos sigilosos, que contêm informações pessoais acerca das crianças e/ou do seu contexto familiar como contactos, historial de saúde e/ou mais alguma informação pertinente. Podem ser registos escritos por parte do educador sobre cada uma das crianças ou sobre reuniões ou conversas com a família que complementam a avaliação. São documentos não divulgáveis; (2) portefólio de aprendizagem, onde existe um trabalho colaborativo entre educadores e crianças ao nível da seleção dos trabalhos, fotografias ou informação a colocar, acompanhada de comentários, anotações e reflexão de ambos. Encontram-se neste tipo de portefólios, anotações, rascunhos, esboços de projetos e trabalhos feitos pelas crianças. Este portefólio pode ser consultado, tanto pelo educador como pelas crianças, sempre que for pertinente. É um portefólio que possibilita observar a evolução das crianças; (3) portefólio demonstrativo, que se apresenta enquanto amostra que representa o trabalho pedagógico, as atividades feitas, evoluções ou dificuldades observadas, selecionadas pelo educador. Contudo, também crianças e famílias podem ter poder de escolha no conteúdo a colocar. O portefólio demonstrativo reflete o percurso das crianças num período de tempo e norteia o processo de ensino e de aprendizagem.

É possível assim compreender, pelas suas características, que o portefólio de aprendizagem é o que mais se identifica com a avaliação formativa.

4.3.2. Processo de construção do portefólio

De forma geral, Grilo e Machado (2005) enumeram algumas características da construção de portefólios, que se coadunam com os portefólios de aprendizagem: (1) devem ser contínuos e permanentes, contendo informações de todo o processo; (2) devem ser multidimensionais, contendo um vasto e amplo leque de informações; (3) devem conter reflexões várias, dos vários intervenientes (onde se incluem as crianças), conjuntas e colaborativas; (4) devem conter fotografias e/ou trabalhos que representem diversas evidências, tornando-se assim o portefólio mais completo e abrangente.

Ainda assim, tendo em conta a essência do portefólio, Parente (2004) refere que o mesmo deve ser constituído por duas grandes componentes, que devem estar articuladas:

uma primeira relacionada com o currículo, e com as aprendizagens das crianças nesse sentido, e uma segunda com a individualidade e singularidade das crianças, nessas mesmas aprendizagens, mas tendo em conta também os seus interesses, gostos e competências, espelhando as crianças na sua unicidade.

Torna-se assim importante compreender de que forma se constrói um portefólio com estas características. Para isso, apresenta-se de seguida o processo de construção dos portefólios através das suas diversas fases.

De acordo com Cardona et al. (2021), Parente (2004) e Silva e Craveiro (2014), a primeira fase de construção dos portefólios passa pela estrutura: que tipo de evidências vão constar no mesmo, qual a sua estrutura, quando reunir com as crianças, como será feita a análise e reflexão da informação que nele consta e qual a sua finalidade.

Toda a estruturação do portefólio passa por valorizar e ter em conta a voz das crianças e as suas sugestões. O que fica decidido é decidido tanto por educadores como pelas crianças (Parente, 2004).

Silva e Craveiro (2014) afirmam que o propósito da construção do portefólio deve estar claro e ser o alicerce à sua construção e elaboração. Assim, relativamente à finalidade do portefólio, Parente (2004) afirma que o mesmo pode ter diferentes finalidades, dando como exemplo: (1) compreender onde a criança se encontra e qual o seu progresso; (2) partilhar estratégias de ensino; (3) partilhar informações com outras pessoas relevantes na educação das crianças; (4) auxiliar a criança motivando-a no envolvimento da sua própria aprendizagem de forma a que reflita e se auto avalie.

A segunda fase do processo de construção dos portefólios das crianças, de acordo com Silva e Craveiro (2014), passa pela recolha de informação e material relevante, a constar no portefólio. Estas informações são obtidas tanto pelo educador como pelas crianças.

Assim, dentro das informações e material relevante, Parente (2004) e Silva e Craveiro (2014) elencam algum desse material que pode ser incluído no portefólio e que é demonstrativo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Dão como exemplo: desenhos, trabalhos, registos escritos das mais diversas formas, por parte das crianças e por parte dos adultos, imagens, registos fotográficos com comentários que representem o que é que as crianças estão a aprender e como, reflexões das crianças, resumos dos encontros para análise do portefólio com as crianças ou com as famílias, vídeos, entrevistas e gravações. Sugerem que, de forma a potenciar este instrumento de avaliação, o educador pode juntar registos seus de observação, contínuos, de momentos

significativos, estando dessa forma a documentar momentos relevantes, relatos, conversas, comentários, partilhas ou observações das famílias (Parente, 2004; Silva & Craveiro, 2014).

Todos estes materiais, de acordo com Gomes e Oliveira (2019), devem ser analisados e interpretados de forma minuciosa e rigorosa. Esta análise e interpretação leva à fase três da construção de um portefólio - reflexão sobre as informações selecionadas (Silva & Craveiro, 2014), onde deve vir frisado, por um lado, o porquê da escolha de determinado registo, fotografia ou trabalho, tanto por parte dos adultos como por parte das crianças e por outro, uma reflexão da criança acerca do que aprendeu com/na situação apresentada. Tanto o educador como as crianças têm um papel essencial enquanto parceiros. Embora cada um tenha um papel e responsabilidade diferente no portefólio, deve existir uma harmonia de olhares que convergem na avaliação (Silva & Craveiro, 2014).

Nesta fase, como já foi referido, existe análise e reflexão acerca da informação que foi recolhida, tornando-se relevante compreender que existe diferença entre os registos e a documentação que é feita. Documentar pressupõe, de acordo com Silva et al. (2016), a recolha de informação nas suas mais diversas formas, que tenha a capacidade de reconstituir a aprendizagem que as crianças fizeram e o seu processo educativo. Só a partir dessas evidências de aprendizagem é que será possível avaliar aquilo que vai acontecendo, base para posteriormente serem pensados e planeados novos passos (Cardona et al., 2021).

Daqui segue-se para a fase quatro, identificada por Silva e Craveiro (2014), onde se analisam todos os registos, identificando quais as áreas de conteúdo ou indicadores de desenvolvimento e as aprendizagens e competências que são identificadas em cada material recolhido. Esta análise, apoiada em referenciais teóricos, acontece posteriormente à fase três onde se reflete com as crianças sobre as aprendizagens que desenvolveram através das várias situações registadas, uma vez que a perspetiva das crianças é também, para o educador, fonte de informação relativamente à aprendizagem (Silva & Craveiro, 2014).

Como quinta fase tem-se a definição de estratégias de intervenção (quando se justifique) para potenciar o processo de aprendizagem das crianças em componentes específicas (Silva & Craveiro, 2014). Parente (2004) refere que, no sentido colaborativo da avaliação, sendo o portefólio entendido como uma coleção contínua, sistemática e estruturada de evidências da criança, que testemunha as suas competências, capacidades,

conhecimentos, evoluções e diferentes feitos, a seleção destas informações deve ser feita em colaboração com a mesma, com o objetivo de, por um lado, documentar a sua aprendizagem e desenvolvimento e, por outro, chegar a novas decisões acerca da continuidade do processo educativo.

Na fase seis (Silva & Craveiro, 2014), devem realizar-se reuniões para análise do portefólio com quem seja pertinente: educador-criança, criança-família ou criança-criança. Aqui deve ser dado espaço e oportunidade às crianças para que reflitam e partilhem com os outros as suas aprendizagens, partindo das várias evidencias recolhidas.

Na sétima e última fase - elaboração do relatório narrativo e do plano de ação (Silva & Craveiro, 2014) - de forma a sistematizar toda a informação presente no portefólio, é desenvolvida uma narrativa descritiva do desenvolvimento individual de cada criança num período de tempo, tendo em conta as reflexões já feitas de cada registo, definindo objetivos de aprendizagem e estratégias de intervenção com vista a potenciar um maior desenvolvimento da criança. Neste sentido, o portefólio requer também reflexão, por parte do adulto, acerca da sua prática educativa, ações, opções e propostas permitindo-lhe reconhecer, questionar e refletir a sua ação, adequando-a a cada criança e ao grupo (Gomes & Oliveira, 2019). É também este o objetivo desta última fase.

4.3.3. O papel do educador e o papel das crianças

Silva e Craveiro (2014) indicam que quando as crianças são implicadas na construção dos portefólios através de um diálogo e reflexão com as mesmas acerca do que podem melhorar e do que querem aprender, todo esse processo vai ao encontro do que se preconiza para a educação de infância: a criança enquanto agente ativo e protagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, Grubb e Courtney (1996, citados por Parente, 2004) referem que, para que seja considerado portefólio, o processo de seleção dos seus conteúdos e daquilo que nele consta tem que forçosamente implicar as crianças e a reflexão com elas.

Craveiro e Silva (2016) e Silva e Craveiro (2014) sublinham a importância do olhar da criança, sua perspetiva, opinião e ponto de vista para a máxima qualidade de um portefólio. Um portefólio tem de ter como particularidade conferir às crianças voz sobre o que aprenderam, sobre aquelas que são as suas capacidades, sobre os momentos que viveram, possibilitando assim que participem verdadeiramente na avaliação do seu desenvolvimento (Silva & Craveiro, 2014). Tanto na construção como na estrutura e organização do portefólio, a criança deve ser a protagonista e autora do mesmo. O

processo de construção do portefólio, sendo algo participado e acompanhado, apresenta também enquanto benefício intensificar a comunicação entre o adulto e criança, proporcionando, por consequência, um maior conhecimento da mesma (Pinto & Santos, 2006).

Para Veiga Simão (2008), se o portefólio for pensado para se centrar na aprendizagem e na criança enquanto agente ativo, leva à autoavaliação e à autoaprendizagem, tornando-se assim o portefólio como um espelho real, autêntico e único de cada uma (Gaspar & Silva, 2010).

Preparar as crianças para avaliarem requer correlacionar a avaliação com o processo de aprendizagem (Cardona et al., 2021). Desta forma, mais do que ser apenas o adulto educador a avaliar a criança tendo como suporte o que observa e aquilo que interpreta das informações que recolheu, importa oferecer às crianças oportunidades para se expressarem e se auto avaliarem tendo em conta aquilo que fizeram e que aprenderam (Batzle, 1992, citado por Parente, 2004). As crianças são sujeitos ativos com capacidade para tomarem iniciativa e atribuírem sentido e significado ao contexto em que estão e atuarem de acordo com a forma como o sentem (Cardona et al., 2021).

Fernandes e Simão (2007) acrescentam que construir um portefólio inclui co-reflexão e coavaliação, sendo função do educador estimular e implicar as crianças, possibilitando-lhes uma reflexão sobre si e sobre aquilo que lhes diz respeito. Tudo isto irá levar ao desenvolvimento de uma postura crítica responsável e de compromisso consigo, com o seu trabalho, o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. Desta forma está-se a trabalhar com a criança, ao invés de apenas para a criança (Silva & Craveiro, 2014).

Silva et al. (2016) mencionam algumas formas de participação da criança no processo de construção do portefólio e, conseqüentemente, na sua própria avaliação: (1) seleção de trabalhos imagens ou fotografias; (2) comentários acerca dessa seleção; (3) partilha com as crianças de anotações ou registos feitos pelo educador acerca de determinada situação ou fotografia. Um adulto que partilha com as crianças o seu olhar sobre o desempenho, as aprendizagens e evoluções que nela se evidenciam e, em conjunto com cada uma, reflete sobre o seu progresso, é certamente uma mais-valia no que toca à participação e ao envolvimento das crianças na avaliação (Cardona et al., 2021). Envolver a criança a este nível permite-lhe saber selecionar momentos de aprendizagens, analisar e refletir sobre si própria partindo das evidências apresentadas, aprender a selecionar o que é mais relevante e significativo, fazer escolhas e tomar

decisões e justificar o porquê, refletindo sobre as suas aprendizagens e a sua evolução (Silva & Craveiro, 2014).

Conversas onde é dada oportunidade às crianças de pensarem sobre aquilo que fizeram e expressarem o seu parecer numa construção do pensamento que é partilhada com adulto, faz parte da sua participação no seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, no seu processo avaliativo (Cardona et al., 2021).

Para que tudo isto seja possível é necessário que seja dada a oportunidade às crianças, por parte do adulto. É exatamente aqui que entra o nível maior de participação, como já supracitado. Há um envolvimento efetivo das crianças na ação, que pressupõe partilha de poder com as mesmas por parte do adulto, olhando-as enquanto seres competentes - visão congruente com uma relação aberta entre ambos, onde as crianças reconhecem a sua liberdade para exporem as suas perspetivas, opiniões e sugestões e onde os adultos escutam e têm conta o parecer das crianças (Cardona et al., 2021). Quando isto acontece, quando o adulto escuta aquilo que a criança tem a dizer sobre as suas experiências e aprendizagens, o mesmo assume implicitamente, na sua intencionalidade e na sua forma como olha a educação e as crianças, a valorização das mesmas e daquelas que são as suas palavras, os seus pensamentos e opiniões. Um adulto atento e sensível às crianças, a partir desta participação, consegue ter um conhecimento melhor e maior sobre as mesmas no que concerne àquilo que sabem, às suas ideias, pensamentos, ao que sentem e aos seus interesses e motivações (Parente, 2012). A reflexão que emerge desses dois olhares vai ser muito mais rica e com muito mais qualidade (Silva & Craveiro, 2014).

4.3.4. O papel das famílias

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar expõe que na educação pré-escolar deve existir cooperação com as famílias enquanto incentivo das mesmas a participar no processo educativo das crianças (Lei n.º 5/1997). De forma mais concreta, e em relação aos portefólios, são vários os autores que, segundo Parente (2004), reforçam a importância de constar nos mesmos informação e dados referentes às famílias, dando a conhecer qual o seu olhar e as suas expectativas e perspetivas sobre as crianças. Assim, as famílias podem participar de forma ativa e construtiva no portefólio quando lhes é dada a oportunidade de partilhar quem são as crianças, suas características e aprendizagens num outro contexto (Por exemplo, informação sobre o que acontece em casa, tanto ao nível das dificuldades que os pais observam, como também aprendizagens que foram feitas na escola e que a criança leva para casa ou até de novos gostos e interesses que a

criança presente) (Cardona et al., 2021), estando assim a engrandecer o portfólio e, simultaneamente, o retrato que é feito da sua evolução, conseguindo colaborar para um olhar mais abrangente e autêntico da criança e das oportunidades que lhe são dadas.

A avaliação por portfólios assume um caráter formativo que se encontra bastante espelhado quando são propostas estratégias, intervenções e objetivos para as crianças, ao nível das aprendizagens, tendo em conta o material que lá consta. Silva e Craveiro (2014) sublinham que é essencial perspetivarem-se oportunidades a serem propostas às crianças que sejam desafiadoras tendo em conta o potencial de desenvolvimento de cada uma. Ouvir as famílias e reunir informação acerca da aprendizagem e evolução das crianças, possibilita ao educador um outro olhar da avaliação, propiciando a reflexão conjunta acerca de opiniões e estratégias para potenciar essas aprendizagens, estando assim envolvidos tanto na avaliação como também no planeamento (Cardona et al., 2021). Num levantamento alargado do trabalho de diferentes autores, Parente (2004), identifica várias sugestões para a participação das famílias no portfólio: informações e observações das famílias (entrevistas, comentários, resumos das reuniões e encontros, relatos das interações - conversas informais, conversas ao telefone), registos escritos pelas famílias depois de receberem os portfólios, a forma como se apropriaram dos mesmos e sua opinião, documentação fotográfica que registe situações que acontecem fora da escola, trabalhos que as crianças fazem em casa ou mesmo momentos significativos que as famílias considerem relevantes partilhar.

É possível assim compreender que, de acordo com vários autores, o processo de construção do portfólio é um processo que deve ser partilhado e realizado em colaboração com os demais intervenientes no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Esta colaboração e participação não pode passar apenas pela partilha e comunicação de informações, mas pressupõe uma participação séria e autêntica de tomada de decisão (Silva, 2019). Assim é possível definir o portfólio enquanto reflexo das situações de aprendizagem das crianças, sustentado em registos descritivos e reais dessas evidências que se complementam com análise e reflexão dos demais intervenientes do processo de desenvolvimento.

5. Opções metodológicas

Tendo em conta os objetivos específicos deste relatório, onde a problemática em estudo foi investigada no contexto educativo de estágio e a partir do que aí foi observado e vivenciado, as opções metodológicas para o desenvolver têm de ter isso em

consideração. Segundo Alves e Azevedo (2010), quando se fala em investigação em educação fala-se em investigação de fenómenos e processos que acontecem no tempo e espaço educativo, tendo como fim potenciar e aprimorar os processos educativos. Investigar em educação é investigar os gostos, interesses, necessidades e dúvidas que vão surgindo ao longo do percurso profissional do investigador, com o fim de se debruçar, refletindo, acerca da sua prática, dos locais ou de quem está a investigar (Alves & Azevedo, 2010).

Ball e Forzani (2009, citadas por Alves & Azevedo, 2010) acrescentam que a investigação em educação tem como foco a relação e a interação entre os indivíduos, os contextos e o conhecimento, sendo que este último se encontra relacionado com aquilo que está a ser investigado, que vai sendo construído a par e passo com o próprio conhecimento de quem investiga, tendo em conta a reflexão que o mesmo vai fazendo sobre a prática que está a vivenciar (Alves & Azevedo, 2010).

As temáticas e os fins da investigação pressupõem-se que sejam de carácter interpretativo para que quem investigue consiga ter um olhar de reflexão e compreensão para o objeto de estudo (Alves & Azevedo, 2010). Esta perspetiva interpretativa vai levar a que um investigador tenha curiosidade e motivação para encontrar fundamento para aquilo que recolheu, refletindo e interpretando o seu significado (Alves & Azevedo, 2010).

Bogdan e Biklen (1994), enumeram algumas características da investigação qualitativa. A primeira prende-se com o facto de, numa investigação qualitativa, a proveniência dos dados ser a realidade e o ambiente natural, sendo que quem investiga torna-se o principal instrumento de recolha desses dados, uma vez que visita os ambientes e locais estudados. Os investigadores que realizam investigações qualitativas acreditam que a informação recolhida é melhor assimilada quando é observada no seu ambiente real, no local onde ocorre. Só assim, entendida no seu contexto, é que resultará em informação real e de qualidade (Bogdan & Biklen, 1994).

Uma segunda característica referida por Bogdan e Biklen (1994) é que as investigações qualitativas são narrativas e detalhadas. Para isto, têm que envolver convivência estreita entre quem investiga e o que está a ser investigado para que se consiga obter informação de qualidade, descritiva, pormenorizada e extensa. Os mesmos autores (1994) dão como exemplo as entrevistas, observações, discussões de grupo, registos, notas de campo, gravações ou narrativas.

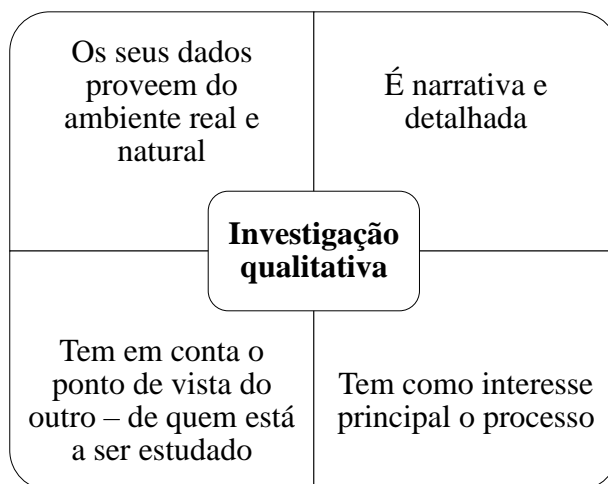
Como terceira característica, Bogdan e Biklen (1994) inventariam o interesse que os investigadores qualitativos têm, essencialmente pelo processo, não tendo como foco principal o resultado ou o produto. Enunciam, ainda, que investigadores qualitativos tendem a analisar a informação de forma indutiva, ou seja, ao mesmo tempo que vão reunindo os vários dados, vão conseguindo tirar conclusões e elaborar teorias, como se fossem encaixando todas as peças à medida que as vão conseguindo obter: as conclusões vão surgindo a par e passo com a recolha das informações (Bogdan & Biklen, 1994).

Por último, enumeram o significado enquanto característica da investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994). Existe uma preocupação com o ponto de vista do outro – de quem está a ser estudado - fazendo com que se tomem em consideração os sujeitos e suas experiências na investigação.

De forma a facilitar a compreensão das características apontadas por Bogdan e Biklen (1994) para a investigação qualitativa, apresenta-se na figura 1 um esquema-síntese das mesmas:

Figura 1

Esquema das características das investigações qualitativas (inspirado em Bogdan & Biklen, 1994)



Tendo em conta o objetivo deste trabalho e as características enumeradas anteriormente, uma abordagem qualitativa será a opção que melhor se coaduna. Assim, a investigação que se encontra presente neste RPES é uma investigação de carácter qualitativo, já que os dados são recolhidos num ambiente natural e real, sendo o investigador o principal instrumento de recolha desses dados. Para além disso, as

temáticas e os fins da investigação têm um caráter interpretativo a partir de reflexão para a compreensão do objeto de estudo, recorrendo a informação essencialmente descritiva.

5.1. Instrumentos e técnicas de recolha de informação

Denzin e Lincoln (2006) enunciam a relevância da investigação qualitativa comportar a recolha de informação variada, como por exemplo experiências pessoais, histórias de vida, entrevistas, ações do dia-a-dia, que retratarão momentos autênticos da vida dos participantes no estudo e que podem ser enriquecedores da reflexão do investigador. As técnicas de recolha de dados nas investigações qualitativas são diversas e, por norma, são utilizadas mais do que uma técnica (Bogdan & Biklen, 1994).

Assim, os instrumentos de recolha de informação selecionados e utilizados ao longo desta investigação foram a pesquisa e análise de bibliografia de referência, tendo em conta a temática da mesma, entrevistas, observação e notas de campo.

Participaram nesta investigação os quatro membros da equipa educativa da instituição onde foi realizado o estágio, dois deles educadores de infância, sendo que um desempenha também funções de diretor pedagógico, outro animador sociocultural e outro professor de educação física.

5.1.1. Entrevistas

Optou-se por realizar entrevistas à equipa educativa de forma a compreender a perspetiva de cada um acerca da avaliação em educação de infância uma vez que, para além de todos os elementos da equipa educativa participarem na avaliação das crianças, de acordo com Tuckman (2000) “a apresentação das mesmas questões a diferentes pessoas é uma estratégia para obter uma variedade de perspetivas sobre essas mesmas questões” (p. 517). Toda esta informação foi complementar aos registos de observação e dados já recolhidos no terreno.

Como forma de caracterizar cada um dos entrevistados relativamente à sua formação temos o entrevistado 1 educador de infância, o entrevistado 2 animador sócio-cultural, o entrevistado 3 educador de infância e diretor pedagógico e o entrevistado 4 professor de educação física.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), uma entrevista deve ser muito mais do que um momento de pergunta-resposta entre alguém que investiga e alguém que está a ser investigado. Estes autores caracterizam-na como uma conversa com objetivos e intenções de recolher informação descritiva, próxima da realidade do sujeito, na sua própria

linguagem, por norma entre duas pessoas e que é dirigida por uma delas. Só assim é possível, de forma real e fiel, conseguir informação significativa acerca do ponto de vista do entrevistado, garantindo ao entrevistador oportunidade de elaborar teorias de forma intuitiva relativamente à forma como o entrevistado compreende os aspetos que estão a ser abordados (Bogdan & Biklen, 1994).

Existem vários tipos de entrevista segundo Amado (2014) e Pardal e Correia (1995). Um deles é o tipo semiestruturada. Nas entrevistas semiestruturadas, o investigador tem na sua posse um guião de referência com perguntas que vão sendo feitas, tendo em conta sempre o desenrolar da conversa. As questões são abertas e existe preocupação por parte do entrevistador em não seguir à risca a sua ordem, lançando-as conforme for oportuno (Amado, 2014; Bogdan & Biklen, 1994). Assim, as entrevistas aplicadas nesta investigação foram do tipo semiestruturado pois existiram objetivos definidos para as mesmas, tendo em conta a informação a recolher. Concomitantemente, foi significativo existir abertura e oferecer espaço aos participantes para que partilhassem aquilo que considerassem oportuno para a temática.

Os objetivos gerais da entrevista foram: (1) conhecer o percurso profissional do entrevistado; (2) conhecer a perspetiva do entrevistado acerca da avaliação em educação de infância; (3) compreender a visão do entrevistado acerca da utilização do portefólio (de que forma o entrevistado se apropria do mesmo, qual a sua função, utilidade, estrutura e organização, bem como qual o nível de participação dos demais intervenientes na sua construção, vantagens, desvantagens e dificuldades sentidas).

Também Amado (2014) acredita que uma entrevista deve estar estruturada em blocos temáticos, cada um com seu objetivo, para auxiliar o entrevistador a segui-la de modo sistemático, com foco no tema exato da entrevista, sendo uma ajuda também, posteriormente, à análise das respostas.

Assim, tendo em conta a estrutura e organização do guião da entrevista, a mesma foi dividida em cinco blocos temáticos: (1) Legitimação/ apresentação da entrevista e motivação do entrevistado; (2) Percurso profissional do entrevistado; (3) Conceções sobre avaliação em educação de infância; (4) Utilização do portefólio: finalidade, processo de construção, organização, conteúdos, evidências, vantagens/ desvantagens e dificuldades; (5) Conclusão da entrevista e agradecimento ao entrevistado.

Tendo em conta estes blocos temáticos foram também para cada um deles estipulados objetivos, como é possível observar na tabela abaixo (Tabela 1):

Tabela 1

Estrutura das entrevistas: blocos temáticos e objetivos correspondentes a cada um

Blocos temáticos	Objetivos
Legitimação/apresentação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none">– Informar o entrevistado sobre a temática e objetivos do estudo;– Esclarecimento de dúvidas;– Sublinhar a importância da participação do entrevistado no estudo a ser desenvolvido, sensibilizando-o para a colaboração no mesmo;– Garantir a confidencialidade e o anonimato das informações partilhadas;– Solicitar a autorização para gravação do registo áudio da entrevista;– Agradecer a disponibilidade e participação do entrevistado no estudo.
Percurso profissional do entrevistado	<ul style="list-style-type: none">– Conhecer o percurso profissional do entrevistado.
Conceções sobre avaliação em educação de infância	<ul style="list-style-type: none">– Conhecer a perspetiva do entrevistado acerca da avaliação em educação de infância.
Utilização do portefólio: finalidade, processo de construção, organização, conteúdos, evidências, vantagens/desvantagens e dificuldades	<ul style="list-style-type: none">– Compreender a visão do entrevistado acerca da utilização do portefólio (de que forma o entrevistado se apropria do mesmo, qual a sua função, utilidade, estrutura e organização da avaliação, bem como o nível de participação dos demais intervenientes na sua construção, vantagens e desvantagens e dificuldades sentidas).
Conclusão da entrevista e agradecimento ao entrevistado	<ul style="list-style-type: none">– Recolher informação que seja importante para o entrevistado e que não foi abordada ao longo da entrevista;– Concluir a entrevista;– Agradecer mais uma vez a participação do entrevistado e estimar a sua disponibilidade e contributo.

Para estes objetivos e blocos temáticos, foram elaboradas vinte questões no guião de entrevista utilizado (Anexo 1).

Relativamente à análise das respostas dadas pelos entrevistados aquando das entrevistas, a mesma teve como base uma organização por tópicos, definidos tendo em conta os objetivos para os blocos temáticos que sustentam a entrevista, as questões de investigação definidas inicialmente e, naturalmente, as respostas obtidas. Esses tópicos encontram-se organizados dentro de cada bloco temático da seguinte forma (tabela 2):

Tabela 2

Organização dos tópicos estruturantes de análise das respostas partilhadas nas entrevistas pelos blocos temáticos

Blocos temáticos	Tópicos
Conceções sobre avaliação em educação de infância	<ul style="list-style-type: none"> – Definição e função da avaliação; – Quando avaliar; – Planificação da avaliação; – Instrumentos e técnicas de avaliação utilizados/as.
Utilização do portefólio: finalidade, processo de construção, organização, conteúdos, evidências, vantagens/desvantagens e dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> – Definição de portefólio; – Organização do portefólio; – Conteúdos que constam no portefólio; – Seleção das evidências a colocar no portefólio; – Construção colaborativa do portefólio – quem são os participantes; – Função do educador na construção do portefólio; – Construção colaborativa (equipa) do portefólio; – Finalidade do portefólio; – <i>Feedback</i> das famílias e outros profissionais sobre o portefólio; – Vantagens do portefólio para a aprendizagem das crianças; – Desvantagens do portefólio; – Dificuldades e sugestões de melhoria do portefólio.
(continuação) Utilização do portefólio: finalidade, processo de construção, organização, conteúdos, evidências, vantagens/desvantagens e dificuldades	

Para cada tópico foram distribuídos excertos das respostas dos entrevistados (devidamente identificados) de forma a facilitar a sua leitura e, posteriormente, a realização da análise reflexiva sobre a prática. Em anexo é possível encontrar o documento de análise e tratamento dos dados recolhidos nas entrevistas (Anexo 2).

5.1.2. Observação

A observação foi também utilizada ao longo do tempo em estágio e na participação nas várias reuniões e conversas com a equipa educativa com o objetivo de recolher

informação no contexto de forma informal e diária acerca da prática da equipa ao nível da avaliação, onde foram partilhas da equipa acerca das suas conceções e dúvidas sobre a avaliação e também aspetos relacionados com a elaboração dos portefólios.

Segundo Neves et al. (1994), a observação permite reunir informações em ambientes naturais e reais. Dias e Morais (2004) e Perrenoud (1998) afirmam que a observação oferece a possibilidade de uma descrição verdadeira e real daquilo que se observa e das atitudes, ações e comportamentos dos intervenientes.

Uma das vantagens desta técnica de recolha de informação, de acordo com Neves et al. (1994), é que não provoca, nem ao observador nem ao observado, ansiedade. A ansiedade, como afirmam os mesmos autores, é um sentimento característico das avaliações formais. Contudo, sendo a observação de natureza formativa, dá ao entrevistador a possibilidade de participar, apoiar e intervir nas situações.

Nesta investigação foi utilizada a observação natural, uma vez que a mesma foi praticada no contexto real onde ocorreu e os sujeitos participantes seguiram a sua vida quotidiana normalmente (Sousa, 2005). Foi também privilegiada uma observação participante, uma vez que o investigador teve um papel ativo nos momentos, assumindo, por um lado, a consciência do seu papel enquanto observador, mas por outro sendo ativo através do questionamento (Dias & Morais, 2004). A observação foi guiada, estando subjacentes as questões orientadoras estabelecidas, contudo flexível dentro da sua organização e definição.

5.1.3. *Notas de campo*

Da observação realizada, tudo aquilo que foi significativo foi registado através de notas de campo. Foram relatadas práticas por parte da equipa educativa ao longo dos dias, relativas à avaliação, consideradas significativas para os investigadores e conversas que aconteciam diretamente com os mesmos ou entre a equipa, de forma espontânea e natural. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo caracterizam-se por serem um relato escrito da experiência e vivência do investigador, acompanhado de reflexão e pensamentos do mesmo ao longo do processo de recolha de dados.

O registo das observações, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) deve ser constituído por duas partes: a primeira descritiva, onde se espelha, de forma detalhada e por palavras, aquilo que se viu e viveu, o local, as pessoas as ações e interações, com o objetivo de “captar uma fatia da vida” (p. 152). É aqui que devem ser apresentadas descrições pormenorizadas dos sujeitos e dos locais, ser feita a reconstrução de diálogos,

retratadas atitudes dos sujeitos e ações e conversas de quem observa aquando da interação; a segunda mais reflexiva, onde deve constar a perspetiva de quem observa, um relato mais pessoal que contém ideias, sentimentos, impressões ou preocupações. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que é nesta segunda parte que se regista a subjetividade de todo o percurso, uma vez que constitui impressões, especulações, interpretações, dúvidas e/ou ideias.

Neste sentido, a informação observada e registada através das notas de campo (Anexo 3, 4 e 5) encontra-se organizada da seguinte forma: em primeiro lugar encontra-se informação acerca da data, local, hora, duração e intervenientes na situação observada, seguida de uma descrição real da mesma. Posteriormente apresenta-se a parte inferencial acerca do que foi observado, onde se incluem reflexões pessoais, sustentação em autores, comentários e/ou questões para reflexão.

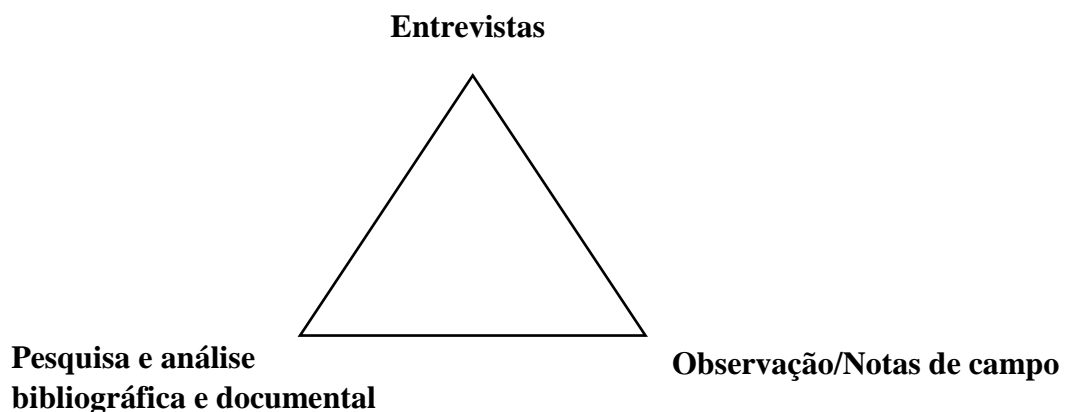
As anotações da observação para elaboração das notas de campo foram realizadas no exato momento das observações.

5.2. Triangulação de dados

A análise conjunta dos instrumentos e técnicas de recolha de informação utilizados e apresentados acima é bastante potenciada pela triangulação de dados (ver figura 2).

Figura 2

Esquema de triangulação de dados utilizado enquanto metodologia deste trabalho



A triangulação de dados “reflects an attempt to secure an in-depth understanding of the phenomenon in question” (Denzin & Lincoln, 2003, p. 7). Assim, para Denzin (1978), a triangulação de dados assenta na conjugação de diversas fontes de informação sobre um mesmo tema/objeto de estudo. Se houver consonância entre as informações das várias fontes, essas informações ganham força redobrada - a multiplicidade de fontes e

triangulação das mesmas possibilita garantir uma maior credibilidade e consistência dos dados recolhidos.

A análise conjunta da informação das várias fontes com os referenciais teóricos apresentados no enquadramento levou a uma análise reflexiva sobre a prática mais sustentada, fidedigna, rica e rigorosa.

6. Análise reflexiva sobre a Prática Supervisionada

A reflexão que aqui se apresenta tem por base os dados recolhidos na prática e a sua interligação com os referenciais teóricos apresentados no enquadramento. Encontrase organizada tendo em conta as questões de investigação. Todas as respostas se encontram estruturadas por tópicos e subtópicos para uma melhor organização e leitura da reflexão e análise.

O Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE) (2003, citado por Cardona et al., 2021) enuncia alguns aspetos para guiar a avaliação da avaliação, apoiando “a reflexão, análise e exame crítico do processo de avaliação, por forma a fundar e tomar decisões esclarecidas a seu respeito no âmbito da avaliação das aprendizagens em educação pré-escolar” (p. 99). Desta forma, para auxiliar a estruturar a análise reflexiva e dar resposta às questões de investigação definidas, teve-se também como suporte os padrões de avaliação do JCESS.

Relativamente aos excertos das notas de campo e de alguns portefólios das crianças, os mesmos encontram-se em itálico, dentro de uma caixa sombreada de forma a, por um lado, evidenciá-las e por outro facilitar a leitura do texto.

6.1. Questão de investigação 1 - Quais as conceções de avaliação da equipa educativa do contexto de estágio?

a) Definição do conceito de avaliação

Mobilizando o artigo n.º 11 do despacho n.º 66 de 2016 do Diário da República de 5 de abril, é prioridade da avaliação formativa em educação de infância monitorizar o ensino e a aprendizagem, sendo uma forma de recolher informações que auxiliem no processo de consciencialização da forma como se ensina e de como se aprende. Estas informações são conseguidas a partir da observação (Abrecht, 1991, citado por Pinto & Santos, 2006), sendo a base da avaliação o registo descritivo do processo de aprendizagem das crianças, de forma a valorizá-lo (Silva et al., 2016).

De forma coesa os entrevistados, através da sua partilha, corroboram a literatura em relação ao conceito de avaliação em educação de infância, uma vez que afirmam que avaliar é no sentido da compreensão da criança, tendo em conta a sua singularidade, naquelas que são as suas aprendizagens, interesses e forma como, no dia-a-dia, vão evoluindo e se desenvolvendo e, ao mesmo nas suas dificuldades. Enquanto evidência do parecer dos entrevistados, mobilizamos alguns excertos das entrevistas. Para o entrevistado 3, avaliar é *“num sentido de monitorizar, avaliação num sentido de acompanhares o que está a acontecer. (...) Avaliar num sentido de partilha e de construção”* (E3, anexo 6).

O entrevistado 1 acrescenta que avaliar é *“observar as evoluções da criança, tentar perceber quais são as suas maiores dificuldades, quais são os seus interesses, os seus maiores potenciais (...). Não encaro a avaliação como uma coisa que “tenho estes parâmetros e ela tem que saber fazer isto tudo, até esta idade”(...)”* (E1, anexo 7)

Similarmente, o entrevistado 4 dá ênfase à partilha do entrevistado 1, afirmando que é necessário ter em atenção *“o que ele tem evoluído durante o ano. Se até ali não conversava, não interagia com os amigos, hoje ele interage, percebe-se evoluções, mas não é preciso cumprir critérios”* (E4, anexo 8).

A nota de campo 1 pensa-se ser evidência que reforça a partilha verbal dos entrevistados acerca das suas conceções sobre avaliação:

Sento-me num degrau de madeira muito baixinho, rente ao chão e coloco o F. um bebé de 8 meses] sentado na terra (...). Junta-se a mim o Ar., um dos tutores da instituição (...). O Ar. fazia registos no bloco de notas do seu telemóvel (...). Começou a tirar fotografias a este momento. Fez uma reportagem fotográfica do movimento do F. Enquanto estávamos sentados, o Ar. comentava comigo: – “Você já viu a evolução desse menino? (...) E quase que gatinha. A força que ele já tem para se sentar. Há uns tempos isto não era possível” – diz-me Ar. (N1, anexo 3)

Este excerto revela, por um lado, o facto de este momento ser um momento significativo para este tutor uma vez que ele o regista - registos estes que posteriormente serão evidências de aprendizagem a utilizar na avaliação - e por outro, através do comentário que faz utilizando a expressão *“há uns tempos isto não era possível”* demonstra a conceção de avaliação enquanto algo que acompanha o processo de desenvolvimento e evolução da criança. De acordo com Drummond (2005, citado por Portugal, 2012) e Valadares e Graça (1998), avaliar tem como fim o conhecimento do que a criança sabe e é capaz de fazer, as suas competências e a sua unicidade, compreendendo os seus progressos.

b) Função da avaliação

Dando continuidade à reflexão sobre as concepções de avaliação da equipa educativa do contexto de estágio, surge a função da avaliação. De acordo com Abrecht (1991, citado por Pinto & Santos, 2006) e Parente (2004), a função da avaliação é a apropriação de cada criança na sua individualidade e singularidade sendo, por isso, composta por uma descrição pormenorizada, extensa e inclusiva de cada criança, daquilo que sabe e dos seus pontos fortes, que reflita o seu percurso de aprendizagem, sendo informação útil e pertinente enquanto suporte às tomadas de decisão futuras para potenciar mais e melhores aprendizagens.

Surgem, de forma concordante com a literatura acima mobilizada, as opiniões dos vários entrevistados acerca da função da avaliação, assumindo-a, de modo geral, enquanto forma de compreender como ajudar as crianças a desenvolverem-se no seu máximo potencial tendo em conta as suas características únicas: “(...) *É termos um conhecimento de para onde podemos seguir, (...) uma condução, para que elas consigam evoluir (...)*” (E2, anexo 9); “*Avaliação é para saber se nesse momento ela [a criança] tem as ferramentas e os conhecimentos que precisa, seja aqueles que ela sabe que precisa, seja aqueles que os adultos sabem que lhe vão ser necessários*” (E3, anexo 6).

O entrevistado 1 sintetiza de forma clara a opinião dos restantes, afirmando: “*Nesse sentido, eu acho importante a avaliação para nós adultos olharmos para a criança e perceber o que é que ela é capaz, o que é que não é capaz, ainda que seja natural não o ser. A importância da avaliação é para nós apoiarmos a criança a desenvolver, sabermos o que fazer para ajudá-la no seu desenvolvimento. (...) avaliar para perceber o que é que eu posso fazer para ajudá-la*” (E1, anexo 7).

É possível assim constatar que a avaliação, para a equipa educativa, tem como propósito proporcionar respostas educativas de melhor qualidade, indo assim ao encontro de Portugal (2012) quando afirma que “a avaliação das aprendizagens das crianças faz parte da procura de qualidade, na nossa prática diária” (p. 597).

Assim, também se pode afirmar que a finalidade da equipa vai ao encontro dos aspetos mencionados pelo JCSEE (2003, citado por Cardona et al., 2021, p. 100): (1) “a avaliação deve estar ao serviço do superior interesse da criança, contribuindo para dar resposta às suas necessidades educativas, respeitando a sua dignidade e bem-estar”; (2) “a avaliação deve contribuir para o desenvolvimento do potencial de cada criança”

c) Participantes na avaliação

Relativamente às características da avaliação, Abrecht (1991, citado por Pinto & Santos, 2006) identifica várias, sendo uma delas, no nosso ver, fundamental sublinhar: as crianças devem ser parte integrante da aprendizagem para tomarem consciência da mesma, dos seus sucessos e também das suas dificuldades e de soluções para as ultrapassarem. Desta forma é basilar que seja dada às crianças oportunidade de participar na avaliação (Pinto & Santos, 2012; Silva et al., 2016).

Nenhuma das respostas dos entrevistados relativamente à definição e função da avaliação remete para a existência de participação das crianças. Ao longo da entrevista utilizaram expressões como: “*é a nossa avaliação*” (E2, anexo 9), “*a leitura dos tutores*” (E1, anexo 7), que leva a uma definição de avaliação enquanto um olhar do adulto sobre a criança, que não se coaduna com a literatura. Também nas OCEPE (Silva et al., 2016) vem referido que na avaliação das crianças, para além do educador, também as mesmas devem intervir e ser envolvidas na sua própria aprendizagem, para que tomem consciência e reflitam acerca do seu percurso, das suas conquistas e das suas dificuldades sendo a avaliação formativa uma construção participada de sentido.

d) Narrativa descritiva da avaliação

O JCSEE (2003, citado por Cardona et al., 2021) apresenta um aspeto que remete para a condução da avaliação dentro das normas legais e éticas, valorizando os aspetos positivos e o progresso das crianças, não sendo divulgadas informações que possam diminuir a sua autoestima. Neste sentido, torna-se essencial que a avaliação integre os sucessos e evoluções das crianças. Para Cardona et al. (2021), o termo avaliação pressupõe análise, compreensão e apreciação da qualidade. Silva et al. (2016) indicam que a avaliação deve enfatizar aquilo que a criança sabe e é capaz e, assim, assumir discurso positivo. A equipa educativa, em unanimidade, enfatizou o discurso positivo da avaliação sem que existisse alguma questão diretamente relacionada com isso. Refletindo, pensamos ser possível reconhecer que é algo que está inerente à conceção que têm de avaliação e da valorização do desenvolvimento das crianças. A partilha dos entrevistados 1 e 3 é evidência disso: “*O próprio discurso e narrativa (...) é positiva*” (E3, anexo 6); “*Escrever o que ela é capaz (...) Claro que eu posso estar a pensar em algo que ela ainda não está a conseguir, mas não vou dar ênfase a isso (...). Não acho que seja importante enfatizar que não, que não, que não sabe, que não consegue*” (E1, anexo 7).

Tal como refere o entrevistado 1, o objetivo não é que se ignorem as dificuldades que as crianças apresentam, uma vez que são reconhecidas, contudo, o foco também não é colocá-las em evidência, dar-lhes ênfase (Cardona et al., 2021). O que é importante, tal como referido acima pelos entrevistados relativamente à função da avaliação, é que se evidenciem as aprendizagens das crianças e o seu desenvolvimento para que se consiga ajudá-las, potenciando estratégias para atenuar as dificuldades que possam apresentar (Cardona et al., 2021). Existindo esta preocupação por parte da equipa educativa em escrever uma narrativa positiva, reconhece-se que a sua prática vai ao encontro do aspeto da condução da avaliação do JCSEE (2003, citado por Cardona et al., 2021), mencionado acima, uma vez que a avaliação praticada valoriza o progresso, evolução e os aspetos positivos das crianças e não divulga informações que a prejudiquem ou diminuam a sua autoestima.

6.2. Questão de investigação 2 - Como, na prática, através da utilização do portefólio, se processa a avaliação formativa das aprendizagens das crianças?

Uma vez que a avaliação das aprendizagens das crianças com a sua definição, função, características e tipo de discurso acontecia no contexto de estágio através de um portefólio, torna-se importante compreender como esta se processa.

a. Definição de portefólio

Importa primeiramente perceber, tendo em conta as partilhas da equipa educativa, o que é um portefólio e para que serve, mobilizando a literatura para sustentar ou questionar essa definição e função.

Para Pinto e Santos (2006) e Veiga Simão (2005), um portefólio assume-se enquanto seleção de feitos das crianças, que espelha a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, avaliado pelos adultos que as acompanham e pelas próprias, em colaboração. Um portefólio é tradução da singularidade e unicidade de cada uma das crianças, das suas vivências, desenvolvimento e aprendizagem (Gomes & Oliveira, 2019).

Mobilizando as partilhas dos entrevistados nas entrevistas realizadas, os mesmos definem o portefólio que elaboram na instituição de formas distintas, mas que se coadunam e sustentam umas às outras. Para o entrevistado 1 o portefólio “*é um documento que nós descrevemos o máximo que conseguimos aquela criança, em texto (...). É bastante elucidativo do dia-a-dia da criança e das aquisições que tem até aquele*

momento” (E1, anexo 7). De acordo com os entrevistados 3 e 4 “*é quase um relato, de seis em seis meses de como está a correr*” (E3, anexo 6); “*É um documento com uma apresentação das evoluções e do estado atual da criança, das dificuldades, dos anseios (...)*” (E4, anexo 8).

Como é possível entender, a definição dos entrevistados acerca do portefólio vai, em parte, ao encontro daquilo que vem determinado na literatura, uma vez que o definem enquanto instrumento que descreve a criança tendo em conta o seu dia-a-dia (que é diferente de criança para criança e, portanto, o torna singular e único) e que apresenta não só, ao nível das aprendizagens e desenvolvimento, a sua evolução, como também o que a inquieta e as suas dificuldades.

De acordo com Simão (2005), a utilização do portefólio é coincidente com uma avaliação autêntica do desenvolvimento das crianças partindo do seu dia-a-dia, assumindo-se assim enquanto um instrumento de avaliação formativa. Desta forma, tendo em conta a definição da equipa educativa, o seu portefólio apresenta características de uma avaliação formativa, com significado, tal como se preconiza.

b. Tipo de portefólio utilizado

Shores e Grace (2001) defendem a existência de diversos tipos de portefólio, tal como referido no enquadramento teórico do presente trabalho: (1) portefólio particular; (2) portefólio de aprendizagem; e (3) portefólio demonstrativo.

Ao portefólio utilizado no local de estágio a equipa dá o nome de *Portefólio Individual do Processo de Aprendizagem* e é constituído por um texto descritivo, acompanhado, quando pertinente, de registo fotográfico, que demonstra a evolução das crianças ([O portefólio é] “*uma avaliação e organização daquilo que é o crescimento*” E3, anexo 6), dificuldades que tenham e qual o papel dos tutores e o trabalho que está a ser desenvolvido com as crianças nesse sentido ([O portefólio tem] “*as estratégias que vão sendo usadas, aquilo que possa ter sido feito*” E3, anexo 6). Está associado a um determinado período de tempo, uma vez que é elaborado durante 6 meses e ao final desse tempo é feita uma análise global, ([O portefólio é] “*é quase um relato, de seis em seis meses de como está a correr*” E3, anexo 6) e regula o processo de ensino e de aprendizagem uma vez que, através dele, é possível perceber a prática dos tutores e o processo de desenvolvimento das crianças.

Tendo em conta todas as observações e registos feitos ao longo do período de estágio e a partilha dos entrevistados, consideramos que o portefólio elaborado pela

equipa educativa é um portefólio essencialmente demonstrativo uma vez que, de uma forma geral, as suas características vão ao encontro do que é feito no contexto de estágio: para Shores e Grace (2001), um portefólio demonstrativo contém o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças, as suas evoluções e dificuldades observadas pelos educadores. É espelho do percurso das crianças e do seu desenvolvimento no período de tempo correspondente ao portefólio e é regulador do processo de ensino e de aprendizagem (Shores & Grace, 2001).

Contudo, para os mesmos autores, num portefólio demonstrativo é também possível constar o contributo das crianças e das suas famílias. Assim, e apesar de o portefólio utilizado no contexto de estágio ser essencialmente demonstrativo, relativamente à participação das crianças e das famílias isso não acontece, sendo apenas o tutor que pensa o portefólio, seleciona a informação, a analisa e o elabora (“*Ao momento só os tutores, só a equipa [participa na construção do portefólio]*” E3, anexo 6).

Depois de compreendermos qual a definição e o tipo de portefólio utilizado pela equipa educativa, torna-se pertinente mobilizar as fases de construção do mesmo, enumeradas pela literatura e ir vendo, para cada uma delas, de que forma aconteceram, ou não, na prática.

c. Processo de construção de um portefólio – fases

c.1. Estabelecimento de uma estrutura e objetivos para o portefólio - primeira fase

Como apresentado no enquadramento teórico do presente relatório, a primeira fase da construção dos portefólios, de acordo com Silva e Craveiro (2014) é referente à sua estrutura, onde deve ser definida a sua finalidade, planificação da avaliação, o que é que nele vai constar e quando será feita a análise e reflexão da informação com as crianças.

c.1.1. Finalidade do portefólio

Parente (2004) reconhece que os portefólios têm diferentes finalidades. Apresentam-se três exemplos: (1) tomar consciência de onde a criança se encontra e de todo o seu progresso; (2) partilhar informações com intervenientes na educação das crianças; (3) motivar a criança a envolver-se na sua própria aprendizagem para que tome consciência da mesma, reflita sobre ela e se consiga auto avaliar. Cardona et al. (2021) corroboram estas ideias afirmando que o grande objetivo da avaliação é o apoio ao

desenvolvimento do currículo, a adequação e regulação da ação educativa e o suporte à aprendizagem.

Mobilizando as entrevistas feitas, os entrevistados apresentam consistência ao nível da finalidade do portefólio, referindo que: *“O portefólio para nós é a nossa avaliação para as famílias”* (E2, anexo 9); *“está a servir como comunicação com a família”* (E3, anexo 6). Consegue assim compreender-se, perante a partilha dos entrevistados, que a finalidade que os mesmos dão ao portefólio enquadra-se na definição de Parente (2004), quando refere que uma das finalidades está relacionada com a partilha de informações.

Ainda assim, a equipa educativa enumera outra finalidade: [o portefólio] *“é vantajoso no sentido em que conseguimos direccionar mais o nosso apoio a cada criança e apoiá-la naquilo em que, ao lermos o relatório, conseguimos reconhecer que ela poderá estar a precisar de mais estímulo”* (E1, anexo 7).

O JCSEE (2003, citado por Cardona et al., 2021) identifica enquanto finalidade da avaliação o contributo para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças e a adequação da ação educativa e do currículo, aspeto que vai ao encontro da prática no contexto de estágio uma vez que o portefólio e, conseqüentemente, a avaliação, são um auxílio para os tutores na adequação e melhoria das suas práticas. Epstein et al. (2004) e Perrenoud (1998) referem que a avaliação serve a reflexão e redireccionamento da ação e prática do educador, não sendo apenas focada nas crianças. Torna-se assim imprescindível que a avaliação ajude a avaliar a prática pedagógica e as oportunidades que são dadas às crianças, para que se compreenda de que forma estão a influenciar a aprendizagem e desenvolvimento das mesmas (Epstein et al., 2004; Perrenoud, 1998). A melhoria do ensino e da aprendizagem, seja ao nível da prática do educador seja ao nível da aprendizagem das crianças, é uma função específica da avaliação formativa e um aspeto já contemplado na forma como a instituição avalia.

Contudo, partindo de ambas as finalidades do portefólio, enumeradas pela equipa educativa, é possível constatar que a avaliação é vista enquanto função do adulto, aspeto que não se coaduna com a perspetiva de Parente (2004), quando afirma que a avaliação deve ter inerente a participação das crianças no sentido de autorreflexão do seu trabalho, do reconhecimento e consciência daquilo que fizeram, do que sentiram, de como fizeram, da evolução que tiveram e das dificuldades que ainda têm, para conseguirem, em conjunto com o adulto, pensar e definir estratégias para melhorar e ultrapassar as dificuldades sentidas. Tendo em conta outro aspeto mencionado pelo JCSEE (2003, citado por Cardona et al., 2021), que refere que a avaliação deve pressupor “discussão com a criança,

envolvendo-a na análise e reflexão sobre as aprendizagens, encorajando-a e proporcionando-lhe auxílio no desenvolvimento da sua capacidade de aprender de modo consciente e autónomo” (p. 100) , consideramos que este é um aspeto que não se coaduna com a avaliação que estava a ser praticada no contexto de estágio.

c.1.2. Planificação da avaliação

Na planificação da avaliação, aspeto inerente à fase de estrutura do portefólio, definida por Silva e Craveiro (2014), é determinado o que se vai avaliar.

No contexto em estudo, a avaliação não é planificada, ou seja, não existe uma preparação da avaliação de antemão e não existe uma estrutura definida para avaliar. As diversas técnicas e estratégias para recolha de informação são definidas por cada um dos tutores e utilizadas de forma natural, no dia-a-dia, quando surge algo que, para os tutores, é significativo, desde uma nova aquisição, evolução de determinada aprendizagem ou até mesmo regressão em algum fator. Citamos um excerto da partilha dos entrevistados 1 e 2: *“Normalmente não estruturo a avaliação. É ao longo do dia-a-dia, observo. Por exemplo, observei que aquela criança pela primeira vez tirou o copo da gaveta e foi encher o copo com água (...). Se eu observei aquilo na primeira vez, vou fazer um registo meu. Não quer dizer que eu hoje vim focada para (...) observar isso”* (E1, anexo 7); *“A avaliação não é bem planificada, (...) todos os dias vamos avaliando algo positivo ou algo que ainda não está positivo e vamos fazendo esse registo”* (E2, anexo 9).

Cardona et al. (2021) e Silva (2019) referem a relevância de existir uma organização intencional para a avaliação das crianças, mais concretamente para a observação e registo da mesma, tendo o auxílio de diversas estratégias e técnicas para a documentação pedagógica.

O que foi partilhado em unanimidade pela equipa educativa, é que não existindo uma planificação intencional específica, existe uma orientação geral que é comum a todos e que, automaticamente, direciona o olhar dos adultos sobre as crianças, dando-lhes estrutura e apoiando-os na intencionalidade da observação. O entrevistado 3 explica que *“a avaliação é guiada (...), há uma estrutura comum que nos orienta: quais são os nossos valores? O que é que eu quero avaliar? Neste momento orientamo-nos pelas OCEPE”* (E3, anexo 6).

Como já referido na problemática deste trabalho, a parte descritiva e narrativa do portefólio utilizado no contexto de estágio, está estruturada pelas três grandes áreas de conteúdo das OCEPE: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e

Conhecimento do Mundo, existindo flexibilidade de tutor para tutor e de grupo de crianças para grupo de criança, dentro de cada uma: *“Aquelas três grandes áreas nós sabemos que têm que aparecer, agora, de que forma tu escreves sobre aquela criança ou o que é que tu escreves sobre aquela criança, que aquisições tem, isso é o tutor que é livre de descrever”* (E1, anexo 7).

Podemos assim afirmar que a planificação da avaliação, aspeto inerente à elaboração de um portefólio, é realizada na instituição. Apesar de não ser estruturada de forma concreta existe uma base comum que são as três áreas de conteúdo das OCEPE que cada tutor gere da forma que mais lhe for pertinente.

c.1.3. O que consta no portefólio - conteúdos

Torna-se também importante refletir, uma vez que se insere nesta primeira fase, acerca do tipo de informação que deve constar num portefólio, à luz da literatura, e articular com os portefólios elaborados no local de estágio.

Grilo e Machado (2005) enumeram algumas características dos portefólios que envolvem os conteúdos que se preconizam constar no mesmo: (1) devem conter várias e diferentes informações; (2) reflexões dos vários intervenientes onde se incluem as crianças e o seu olhar sobre as suas aprendizagens; (3) deve conter também fotografias ou trabalhos que sejam elucidativos do desenvolvimento das crianças. Similarmente, Parente (2004) e Silva e Craveiro (2014) referem registos escritos, tanto por parte das crianças como por parte dos adultos, desenhos, registos fotográficos, reflexões das crianças e registos pessoais do educador, de observação de momentos significativos, sejam eles momentos das crianças, conversas, comentários, reuniões ou partilhas da família.

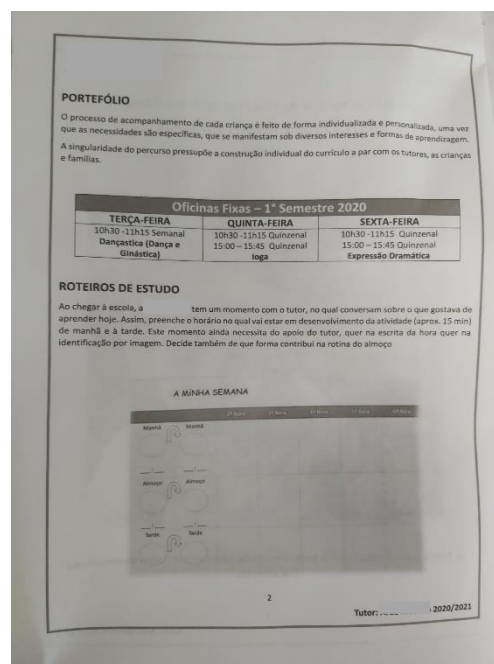
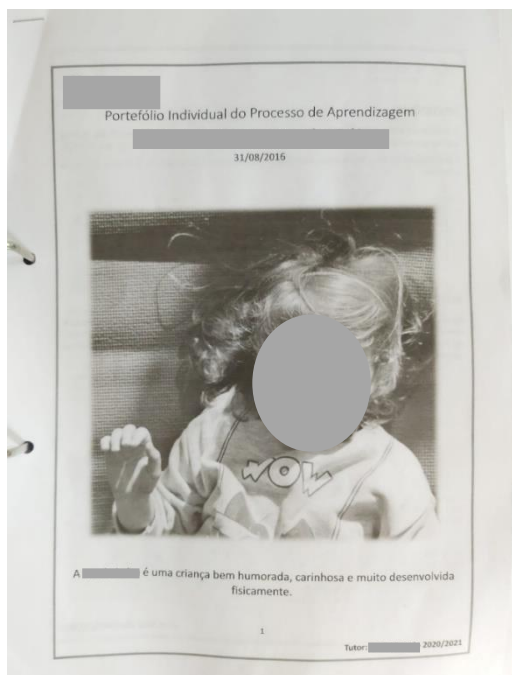
De acordo com os entrevistados, o portefólio que elaboram está estruturado da seguinte forma: *“Na primeira folha tem a identificação da escola, uma fotografia da criança com data de nascimento e com uma frase que a descreve, escolhida pelos tutores [figura 3] (...) Depois há uma explicitação do que é que é o portefólio, um parágrafo, e depois há uma orientação daquilo que é suposto existir (...), a rotina (...) [figura 4]”* (E3, anexo 6).

Figura 3 (à esquerda)

Folha de identificação do portefólio de uma das crianças do contexto de estágio

Figura 4 (à direita)

Segunda página do portefólio de uma das crianças do contexto de estágio com introdução ao portefólio



“Inicia, entretanto, o texto corrido (...) dentro dessas três grandes áreas” (E3, anexo 6). “Depois dentro de cada uma [das áreas] fazemos o texto descritivo, depois tem as fotografias e apontamos alguns conteúdos das orientações curriculares [figura 5, figura 6 e figura 7]” (E1, anexo 7). Similarmente “está no portefólio como é que caminhamos daqui para a frente. Estratégias, tudo, qual é o próximo passo” (E3, anexo 6).

Figura 5 (à esquerda)

Narrativa descritiva do portefólio tendo em conta as diferentes áreas do desenvolvimento – Desenvolvimento Pessoal e Social – exemplo de uma página

Figura 6 (à direita)

Narrativa descritiva do portefólio tendo em conta as diferentes áreas do desenvolvimento – Expressão e Comunicação – exemplo de uma página

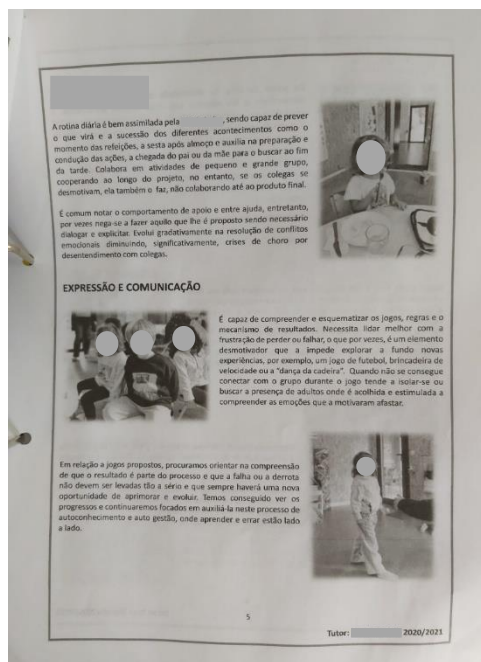
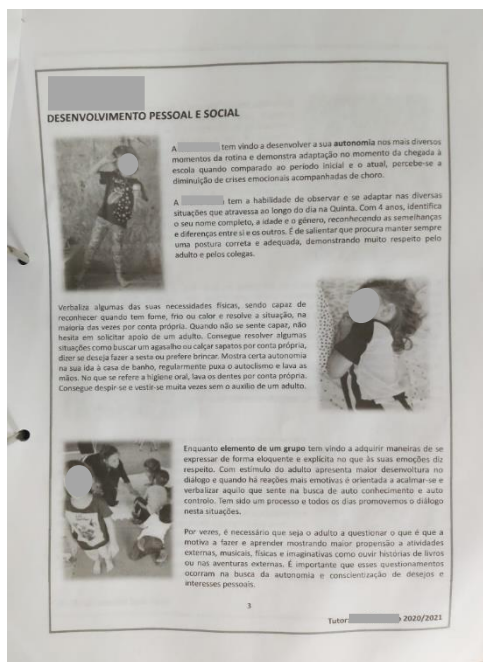
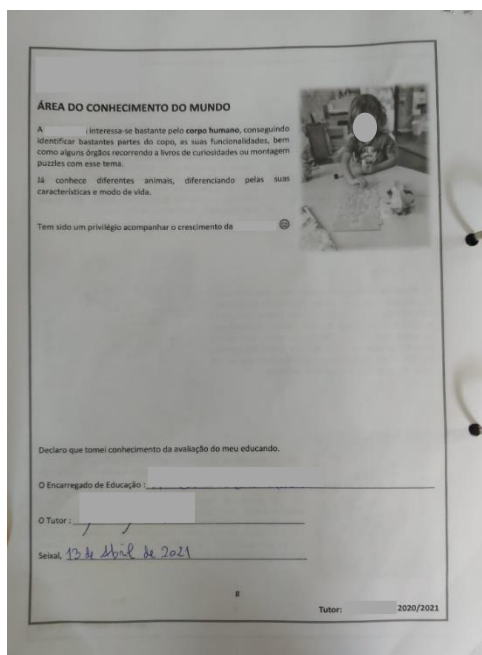


Figura 7

Narrativa descritiva do portefólio tendo em conta as diferentes áreas do desenvolvimento – Conhecimento do Mundo – exemplo de uma página



É possível perceber assim, não só a partir das partilhas dos entrevistados, mas também da observação direta dos portefólios elaborados no local de estágio, que no mesmo apenas fazem parte registos elaborados pelo adulto, caracterizados por uma narrativa dentro das três grandes áreas de conteúdo das OCEPE para cada criança, com fotografias que acompanham aquilo que vai sendo escrito. Contudo, não existe, tal como se preconiza, reflexão dos vários intervenientes e o olhar das crianças. Desenhos, trabalhos, registos de conversas, reuniões ou partilhas da família também não fazem parte do portefólio individual de cada criança.

c.2. Recolha de informação – segunda fase

Silva e Craveiro (2014) indicam-nos que a segunda fase do processo de construção dos portefólios está relacionada com a recolha de informação (através das estratégias definidas anteriormente na planificação) a constar nos mesmos, que deve ser obtida não só pelo educador como também pelas crianças.

No contexto de estágio, cada tutor na sua individualidade recolhe informação e material, sendo que não há participação das crianças nesta fase, como se preconiza.

De forma geral todos os entrevistados enumeraram as mesmas estratégias e técnicas para recolha de informação a constar na avaliação. A partilha do entrevistado 1 espelha de forma concreta a opinião geral dos restantes entrevistados: “*uso a observação, escrita, notas de campo, fotografias e vídeos*” (E1, anexo 7).

Apesar da unanimidade nas respostas dadas, alguns dos entrevistados foram dando mais ênfase a determinadas estratégias e técnicas porque eram as que mais utilizavam e as que mais lhes faziam sentido. É o caso do registo fotográfico: “*A fotografia e o vídeo para mim são dos maiores apoios*” (E3, anexo 6). Apresentaram ainda outras formas para recolha de informação que não foram mencionadas por todos, como a equipa: “*a equipa é um dos maiores suportes. (...) Há uns que têm um olhar, há outros que têm outro*” (E3, anexo 6) A entrevistada 1 exemplifica: “*Por exemplo “olha, não observei se a criança x é capaz de qualquer coisa. Tu alguma vez, em algum momento, observaste isso?” E o meu colega diz “olha, já vi que ele ainda há momentos foi capaz de x”, e eu registo*” (E1, anexo 7).

Torna-se desta fora pertinente entender o contexto da utilização destas estratégias e técnicas por parte da equipa educativa de forma a compreendê-las na sua plenitude e, mais especificamente, na prática diária com as crianças. Para isso, a nota de campo 1 apresenta-

se enquanto evidência prática da partilha dos entrevistados, espelhando a utilização de algumas estratégias de recolha de informação em contexto:

O Ar. fazia registos no bloco de notas do seu telemóvel (...). Começou a tirar fotografias a este momento. Fez uma reportagem fotográfica do movimento do F. Enquanto estávamos sentados, o Ar. comentava comigo: – “Você já viu a evolução desse menino? A força nos músculos, a forma como se movimenta no espaço (...) quase que gatinha. A força que ele já tem para se sentar. Há uns tempos isto não era possível” (N1, anexo 3)

Este excerto da nota de campo 1 é, primeiramente, o reflexo de um registo direto de uma situação no momento em que aconteceu, não só fotográfico como também de observação e escrito, indo ao encontro do que os entrevistados afirmaram como sendo as técnicas e as estratégias de recolha de informação que utilizam.

Debruçando-nos sobre o registo fotográfico, as fotografias são utilizadas pelos entrevistados enquanto estratégia para, por um lado, evidenciar aquilo que aconteceu e, por outro, enquanto auxílio ao posterior registo, uma vez que referem que *“a rotina é muito corrida e então muitas vezes quando vamos apontar algo, acontece alguma coisa e não é possível”* (E4, anexo 8). Neste sentido, ter fotografias de momentos considerados significativos pelo tutor, que vão acontecendo ao longo do dia, torna-se a forma mais fácil de registar o momento e, posteriormente, lembrar o porquê da sua escolha, o que estava ali a ser potenciado, quais as dificuldades que surgiram, de que forma é que a criança fez ou o que sentiu. Esta perspetiva está de acordo com o que referem Cardona et al. (2021) ao afirmarem que fotografar não é sinónimo de reportar o que acontece, mas sim, e no caso da avaliação, captar de forma intencional situações e momentos que se considerem pertinentes e que evidenciem a aprendizagem das crianças de forma a que sejam considerados documentação que mostre o processo de aprendizagem.

Assim, um ponto a sublinhar do testemunho dos entrevistados no que concerne a esta estratégia de recolha de informação é exatamente o significado que os mesmos dão aos registos audiovisuais enquanto documentação pedagógica: *“É diferente eu ter uma pasta com fotografias do que eu ter um texto que é acompanhado das fotografias (...) há muita coisa que não fica registada numa fotografia mas é por isso que ela apoia, não é única”* (E3, anexo 8); *“A fotografia (...) evidencia aquilo que nós escrevemos”* (E2, anexo 9).

Reconhece-se que a recolha de informação, tendo em conta as práticas que a equipa utiliza, foi acontecendo diariamente nos mais diversos momentos. No decorrer das entrevistas os entrevistados foram partilhando, de forma consensual, que a avaliação

acontece no dia-a-dia: *“avalio em situações do dia-a-dia, seja em momentos de rotina, seja em atividades que desenvolvo com eles, em momentos não dirigidos em que eles brincam livremente, em que estão só no espaço e eu me aproximo de uma brincadeira e me apercebo de algo”* (E1, anexo 7). O entrevistado 3 e o entrevistado 4 acrescentam situações mais específicas que acreditamos que espelham e sintetizam a opinião global da equipa educativa: *“No dia-a-dia, no interior, no exterior, na relação com a senhora da cozinha, na forma como está a conseguir dispor a mesa, a própria organização dela própria. Avalias em todos os espaços, todos os dias”* (E3, anexo 6); *“Eu avalio desde o momento que a criança chega com a família até ao momento que sai, ou seja, a partir do olá e até ao adeus”* (E4, anexo 8).

A conceção de Simão (2005) acerca daquilo que deve ser uma avaliação autêntica, como foi possível referir ao longo do enquadramento teórico, é a avaliação que se preconiza em educação de infância. Este parece ser o fundamento ideal para aquilo que, de forma unânime, os entrevistados partilharam: avaliar de forma autêntica ao longo do dia-a-dia. Uma avaliação de qualidade em educação é uma avaliação que acompanha as crianças, que é contínua, que regista o seu processo, a sua evolução, diariamente, através de registos que sejam narrativos daquilo que se viu acontecer (Gaspar & Silva, 2010; Gullo, 1994, citado por Parente, 2014). Observar a forma como as crianças estão e se sentem naquele momento, naquela aprendizagem e naquele espaço, a forma como se implicam, o significado que aquilo tem para elas enquanto aprendizagem e conseguir fazer um registo disso e refletir sobre o que a criança ali viveu, é a essência da avaliação e é exatamente o que deve ser tido em conta pelos educadores (Portugal, 2012).

Tendo o auxílio de um dos aspetos mencionados pelo JCSEE (2003, citado por Cardona et al., 2021) e selecionado enquanto suporte à reflexão – *“A avaliação assenta numa escolha rigorosa e sistemática da informação? Ou seja, é baseada em evidência?”* (p. 102) - temos que a resposta é afirmativa por tudo aquilo que foi mencionado acima. Há, de facto, uma avaliação diária e, portanto, sistemática, nos vários momentos do dia-a-dia na escola das crianças, que recorre a vários tipos de estratégias e técnicas sendo por isso baseada em evidência, através da observação daquilo que acontece, concomitantemente, aos registos que vão sendo feitos.

O JCSEE (2003, citado por Cardona et al., 2021) menciona também como apoio à reflexão, a existência de formas diferentes de registar que permitam ver a evolução de cada criança e do grupo. Torna-se claro, tendo em conta as evidências apresentadas acima,

que existem sim diferentes formas de registar e diferentes tipos de registo, sendo possível afirmar que a prática da equipa educativa vai ao encontro deste aspeto.

c.3. Reflexão sobre os registos recolhidos – terceira fase

Relativamente à fase três da construção de um portefólio (Silva & Craveiro, 2014), a mesma compreende a reflexão sobre as informações selecionadas, onde se justifica a escolha dos registos e fotografias ou trabalhos, não só por parte dos adultos como por parte das crianças. Também nesta fase devem ser feitas reflexões com as crianças sobre aquilo que aprenderam nas determinadas situações que vão ser incluídas no portefólio.

Para Alarcão (1996) “o pensamento reflexivo contribui, decisivamente, para a promoção do progresso” (p. 54). O JCSEE (2003, citado por Cardona et al., 2021) enumera uma questão auxiliar na reflexão sobre a avaliação: “Estão previstos tempos para organizar e analisar regularmente a informação recolhida?” (p. 102). Na prática do local de estágio cada tutor, na sua individualidade, reflete sobre a informação que selecionou para o portefólio. Porém, não existe participação das crianças, como já foi possível constatar anteriormente. Existem tempos para se recolher, organizar e analisar a informação obtida, mas é apenas o tutor, juntamente com a equipa educativa, que desempenha essa tarefa. Sendo esta terceira fase caracterizada pelo tempo para organizar e analisar a informação selecionada, não só por parte dos adultos como também por parte das crianças, este aspeto mencionado pelos JCSSE (2003, citado por Cardona et al., 2021) não vai totalmente ao encontro do que acontece na prática do local de estágio.

c.4. Análise e fundamentação dos registos – quarta fase

Na fase quatro (Silva & Craveiro, 2014) é onde devem ser analisados todos os registos selecionados e identificadas as áreas de conteúdo ou os indicadores de desenvolvimento e aprendizagem que conseguem ser reconhecidos nas evidências escolhidas, comparando as crianças consigo próprias e com os seus desempenhos anteriores (Valadares & Graça, 1998).

Uma vez que não existe, como já foi referido, uma planificação intencional da avaliação com critérios específicos e sim uma estrutura e organização comum com base nas OCEPE, esta fase aplicada ao contexto de estágio acontece partindo do tutor, uma vez que é o mesmo que analisa os registos tendo em conta as áreas de conteúdo e sublinha as diversas aprendizagens e indicadores de desenvolvimento: “*Procuramos sempre dentro*

de cada grande área focar alguns pontos, alguns conteúdos das orientações (...). Leio as notas de campo que tenho e (...) tento formular aquilo para texto” (E1, anexo 7).

Ainda assim estas partilhas dos entrevistados não são explícitas o suficiente relativamente à análise e identificação das aprendizagens e áreas de conteúdo, a partir da informação que recolheram, não sendo possível perceber exatamente de que forma é que, na prática, é feita. Por essa razão, faz-nos sentido mobilizar alguns excertos diretos dos portefólios das crianças para perceber melhor de que forma os conteúdos são identificados na prática. Na área do Desenvolvimento Pessoal e Social no portefólio de uma das crianças (criança 1), vem referido:

O gosto em auxiliar, seja adulto ou crianças é realmente algo que a satisfaz. É de salientar que procura manter sempre uma postura correta e adequada demonstrando muito respeito pelo adulto e pelos colegas questionando se precisam de ajuda (Portefólio da criança 1).

Ainda dentro da área do Desenvolvimento Pessoal e Social vem referido:

Quando se encontra num contexto mais informal, seja de brincadeira ou conversa à mesa, expõe as suas ideias, reconta episódios vividos com bastante eloquência e articulação de discurso (Portefólio da criança 1).

Já dentro da área da Expressão e Comunicação vem mencionado:

No que refere ao desenvolvimento da linguagem oral, (...) recorre a novo vocabulário com facilidade e elabora frases complexas e completas. Como referido (...) conversa bastante sobre a sua realidade sendo comum os relatos sequenciais e os detalhes do que fez no fim de semana, dos dias passados nas Martianas, ou das brincadeiras com o primo (...) (Portefólio da criança 1).

Relativamente à escrita:

Reconhece as letras maiúsculas e algumas minúsculas sendo capaz de formar palavras apenas escutando silabicamente as mesmas. Recorre à escrita em contexto de brincadeira informal e tenta, autonomamente, recriar as palavras e aplica-as em contexto (Portefólio da criança 1).

Tendo em conta estes excertos e a partilha dos entrevistados mais acima mencionadas, consegue perceber-se que exemplos concretos do que ocorre no dia-a-dia, observados e registados pela equipa educativa, são os alicerces da avaliação e é exatamente a partir daí que depois se vão articulando as diferentes áreas de conteúdo: nestes excertos dos portefólios vêm referidos, por exemplo, familiares e locais para onde as crianças costumam ir, que provêm das partilhas verbais que as mesmas vão fazendo ao longo dos seus dias. As observações vão sendo realizadas ao longo dos dias, nos mais diversos momentos e vai sendo registado aquilo que para os tutores é significativo

tornando-se, no momento da reflexão e análise, evidências de aprendizagem e evolução que vão sendo distribuídas pelas diversas áreas de conteúdo e pelos vários subconteúdos das mesmas, pelos tutores.

c.5. Definição de estratégias de intervenção – quinta fase

Na elaboração de um portefólio deve existir, segundo Silva e Craveiro (2014) uma quinta fase que se relaciona com a definição de estratégias de intervenção (se se justificar), de forma a potenciar o processo de aprendizagem das crianças em componentes específicas (Silva & Craveiro, 2014).

No contexto de estágio, as estratégias de intervenção e o papel do tutor relativamente às crianças em determinadas componentes específicas das diversas áreas curriculares vai acontecendo ao longo da narrativa que os tutores elaboram. Por exemplo, vem referido no portefólio de uma das crianças:

Continuaremos focados em auxiliá-la neste processo de autoconhecimento e autogestão onde aprender e errar estão lado a lado (...) O papel do adulto que acompanha a A. nestes momentos é o de estimular a continuação da tentativa, apoiando-a recorrendo ao discurso de que é preciso errar e tentar cair e levantar até que o sentimento de dever cumprido impere (Portefólio da criança 1).

No portefólio de uma outra criança (criança 2) vem referido:

O nosso estímulo tem sido no sentido de reforçar a segurança e a autoestima da M. criando um ambiente onde se sinta à vontade para tentar e falhar. (...) Com o estímulo do adulto apresenta maior desenvoltura no diálogo e quando há reações mais emotivas é orientada a acalmar-se e a verbalizar aquilo que sente na procura de autoconhecimento e autocontrolo. Tem sido um processo e todos os dias promovemos o diálogo nestas situações (Portefólio da criança 2).

Todas estas estratégias e explicitações daquele que é o trabalho do adulto com crianças estão associadas à narrativa escrita e, conseqüentemente, às diversas áreas de conteúdo e suas diversas componentes. É possível assim afirmar que esta quinta fase é cumprida pela equipa educativa na elaboração dos portefólios.

c.6. Realização de reuniões de análise – sexta fase

A sexta fase da elaboração de um portefólio, de acordo com Silva e Craveiro (2014) deverá compreender a realização de reuniões para análise dos portefólios onde se preconiza que seja entre educador-criança, criança-família e/ou criança-criança. Esta fase é marcada pela participação ativa das crianças onde lhes deve ser dada oportunidade para analisarem e partilharem com os outros as suas aprendizagens, partindo dos registos de

evidências selecionados. No local de estágio esta fase não é cumprida, tal como se sugere, uma vez que as reuniões que se realizam são com a restante equipa educativa onde, entre elementos, se partilham ou pedem sugestões e a diretora pedagógica da instituição revê os portefólios: “a redação do texto também é o tutor que faz, sempre supervisionada pela diretora pedagógica, que faz uma leitura final e acrescenta alguma coisa que seja necessário (...)” (E1, anexo 7).

c.7. Elaboração do relatório narrativo e plano de ação – sétima e última fase

A sétima e última fase, de acordo com Silva e Craveiro (2014) deve ser dedicada à elaboração do relatório narrativo e do plano de ação. Esta fase tem como objetivo agrupar toda a informação e análise em formato de narrativa descritiva do desenvolvimento de cada criança no período de tempo referente ao portefólio. Devem ser ainda definidos objetivos e estratégias de intervenção para otimizar e fomentar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Silva & Craveiro, 2014), tanto pelos adultos como pelas crianças.

No contexto de estágio também a elaboração dos portefólios culmina na elaboração da narrativa com base na informação recolhida e nas conversas com a restante equipa, como já foi referido. Sendo o relatório que consta no portefólio e que é entregue e partilhado com as famílias (uma das finalidades do mesmo de acordo com a equipa educativa), descrito e narrativo, como apresentado mais acima, vai ao encontro do que preconiza Spodek e Sarracho (1998, citados por Cardona et al., 2021), quando afirmam que ao nível da comunicação com a família, a que melhor se coaduna com um olhar formativo da avaliação é uma comunicação descritiva e narrativa, uma vez que espelha melhor e com mais qualidade as aprendizagens das crianças, situações e aspetos significativos do processo de desenvolvimento das mesmas.

Ainda assim, o plano de ação e as decisões e estratégias que são definidas para serem tomadas vão acontecendo apenas, ao longo da narrativa dentro das diversas áreas, não existindo um plano de ação geral relativamente a cada criança. Estas estratégias e o papel que o adulto adota junto das crianças aquando das diversas necessidades e dificuldades sentidas são definidas apenas pelos tutores.

c.8. Partilha do relatório e comunicação da avaliação

Silva e Craveiro (2014) afirmam que é essencial, para definir estratégias de intervenção, que exista comunicação e troca de ideias com outros intervenientes na educação das crianças para que, em colaboração, se estimulem as aprendizagens das mesmas. Esta relação envolve uma participação plena, ativa e autêntica de tomada de decisões, que resultará em reflexão, estando assim todos os intervenientes envolvidos não só na avaliação como também no planeamento (Cardona et al., 2021; Silva, 2019).

No local de estágio, esse envolvimento das famílias apenas acontece posteriormente, quando o portefólio está finalizado: *“É feita uma reunião individual, com cada família. O relatório é entregue (...) e falamos do percurso daquela criança naquele período de tempo, onde enfatizamos as suas conquistas, os pontos que consideramos mais relevantes”* (E1, anexo 7). Os tutores partilham também, com as famílias no momento de reunião, as estratégias que estão a adotar e que pensam para o futuro e ouvem a opinião das mesmas neste sentido, aconselhando-as também de que forma podem promover continuidade em casa: *“Também no portefólio isso já vem feito, como é que caminhamos daqui para a frente, estratégias e qual é o próximo passo a dar (...). Vamos refletir sobre isto com a família. (...). O que me faz sentido é que eles leiam o que é feito aqui e que os ponha a refletir para perceberem o que é que pode ser feito em casa”* (E3, anexo 6).

Poderá haver, nesses momentos, alguma alteração das estratégias nas práticas adotadas pelos tutores devido à influência da conversa com as famílias, contudo, no portefólio e no registo descritivo que se encontra no mesmo, apenas vêm as propostas do tutor. Estes momentos de reuniões individuais mais formais com as famílias depois da elaboração do portefólio são, para Cardona et al. (2021), uma forma privilegiada de fazer uma análise conjunta do desenvolvimento das crianças, onde o educador apresenta a avaliação descritiva que elaborou e resultou no portefólio e a equipara com a opinião das famílias.

Estas reuniões são uma mais-valia para que educadores e famílias, em colaboração, apresentem os seus pontos de vista, reflitam sobre eles e planeiem os próximos passos a dar (Cardona et al., 2021). No excerto acima mobilizado, o entrevistado 3 enfatiza a importância de o trabalho na escola ser potenciado em casa. No nosso ver, é nestes encontros com a família, quando a avaliação é comunicada, que se debate acerca das estratégias e novos objetivos para potenciar e dar continuidade ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tanto no contexto educativo como em

casa, sendo também uma forma de envolver as famílias não só na avaliação como também no planeamento (Cardona et al., 2021).

Os entrevistados frisam também a partilha do portefólio com terapeutas e outros profissionais que acompanham as crianças fora da escola, com o objetivo de caminharem no mesmo sentido. O entrevistado 3 referiu que: *“o portefólio das crianças é partilhado com outros profissionais”* (E3, anexo 6). O entrevistado 1 indica: *“Um menino que eu tenho tive conhecimento que o relatório foi partilhado (...) com as terapeutas da fala (...) e com as profissionais de ensino especial”* (E1, anexo 7).

Estes profissionais, não trabalhando na escola, trabalham diretamente com as crianças e famílias sendo, por isso, essencial que participem no planeamento e na avaliação. É assim tarefa do educador vincular e encadear o seu trabalho com o destes profissionais para que exista concordância e continuidade no processo educativo das crianças (Cardona et al., 2021). Neste sentido, o entrevistado 3 partilha: *“após entrega [do portefólio], leva-nos sempre a uma reunião com esses profissionais numa perspetiva de caminhar”* (E3, anexo 6). O entrevistado 2 enumera mais-valias a essa partilha e trabalho conjunto com outros profissionais na adequação da sua prática: *“Se partilharmos tudo o que nós sabemos e elas partilharem tudo o que sabem, técnicas que nos consigam ajudar a que a criança se desenvolva de outra maneira, é uma mais-valia para todos”* (E2, anexo 9).

Desta forma, o portefólio requer também reflexão, por parte do adulto, acerca da sua prática educativa, ações, opções e propostas para com as crianças, permitindo-lhe reconhecer, questionar e refletir a sua ação, adequando-a a cada criança e ao grupo (Gomes & Oliveira, 2019). A informação que o educador retira das avaliações que faz e do *feedback* dos diversos intervenientes no desenvolvimento das crianças, é para ser investida na aprendizagem das mesmas e nas estratégias práticas que adota. Silva e Craveiro (2014) reforçam esta ideia e indicam que o portefólio é um “potencial transformador do profissional e da sua prática, com consequências para o seu desenvolvimento pessoal e profissional” (p. 38).

Existe ainda a possibilidade, como sabemos, de ao longo do tempo não serem os mesmos profissionais a acompanhar as crianças por diversos motivos. Cardona et al. (2021) reforçam que a utilização da avaliação e, neste caso, dos portefólios, pode ser um suporte para os novos profissionais que surgem na vida da escola e das crianças, enquanto comunicação e conhecimento das suas características, aprendizagens e trabalho que esteve a ser desenvolvido naquele período de tempo. O entrevistado 4 refere

exatamente isso e sublinha a mais-valia do portefólio na mudança de escola ou de profissionais que trabalham diretamente com as crianças: “*Serve também para mudanças de escola e educadores, para conhecerem o trajeto, poderem conhecer a criança. É super importante os educadores poderem consultar esse portefólio para terem mais noção de como tocar determinada criança, como conversar com ela*” (E4, anexo 8).

c.9. Intervenientes na elaboração dos portefólios

Tal como refere Parente (2004), a avaliação em educação de infância assume-se numa perspetiva intersubjetiva e de co-construção entre equipa, crianças e famílias, enquanto sujeitos que são capazes de interpretar de forma singular as situações, apreciá-las e analisá-las para lhes dar significado. Para a mesma autora, a avaliação deve ser olhada numa perspetiva de colaboração.

Os testemunhos da equipa educativa da instituição aquando da pergunta “*Quem participa na construção do portefólio?*” foram coerentes: “*Somos nós, tutores (...) o portefólio tem a leitura dos tutores que trabalham em equipa e não tem mais nenhuma participação*” (E1, anexo 7). Concomitantemente, nas respostas dos entrevistados os mesmos afirmaram que, em relação à participação das famílias, “*acontece às vezes e com alguns tutores*” (E3, anexo 6). O entrevistado 1 partilha: “*As famílias poderão participar, não que de uma forma planeada (...) mas se calhar (...) de uma forma informal, como por exemplo, um pai partilhar comigo “olha, o meu filho em casa isto ou aquilo”. E isso pode servir de complemento ao que eu vou escrever sobre ele. E é uma decisão minha*” (E1, anexo 7).

Assim, e como foi também possível verificar ao longo da análise reflexiva a esta questão, ao momento, apenas os tutores participavam em todas as fases da elaboração dos portefólios, não havendo participação das crianças nem das famílias como se preconiza. Este aspeto faz-nos assumir uma incoerência entre os valores da escola e a avaliação que é feita. Mobilizaremos de seguida um excerto da parte inferencial da nota de campo 2 para apoio a esta reflexão:

Se esta é uma instituição que (...) olha a criança enquanto alguém que vai construindo seu currículo, o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem, de acordo com a sua evolução, e que é também responsável pela sua aprendizagem, pelos seus erros e pelos seus sucessos enquanto compromisso consigo mesma, para um desenvolvimento holístico e harmonioso, como é que nos momentos de avaliação e, neste caso, enquanto se utiliza um portefólio, as mesmas não são implicadas (...) e não têm qualquer tipo de intervenção se não serem objeto de avaliação (...)?(NC 2, anexo 4).

Compreende-se assim, e tendo em conta o aspeto mencionado pelo JCSEE (2003, citado por Cardona et al., 2021) – “Existe coerência entre o currículo praticado e a avaliação?” (p. 102) - que não existe coerência entre a missão, valores e o currículo que se pratica na instituição e a avaliação que implementa. Similarmente é possível dar resposta a um outro aspeto mencionado pelo JCSEE (2003, citado por Cardona et al., 2021) - [A avaliação] “é participada e negociada envolvendo os diferentes intervenientes?” (p. 102) não é participada nem envolve diferentes intervenientes. É apenas uma visão dos tutores sobre o desenvolvimento das crianças.

Esta componente leva-nos a refletir acerca dos intervenientes e sua participação na construção do portefólio, qual o seu papel e qual a importância do portefólio para cada um. Similarmente, outros aspetos que foram identificados na resposta a esta questão que também não vão ao encontro do que a literatura preconiza, são considerados, no nosso ver, potenciais de melhoria na prática desta instituição. Assim, para conseguirmos compreender a sua importância e de que forma podem ser potenciados e melhorados na prática, surge a última questão de investigação, com o objetivo de mobilizar todos esses aspetos, sugerindo de que forma o processo avaliativo das crianças se pode tornar mais consistente.

Questão de investigação 3 - O que pode ser feito para tornar mais consistente o processo avaliativo das crianças? Qual o seu potencial de melhoria?

Ao longo da reflexão no presente trabalho foi possível verificar que a instituição onde foi realizado o estágio procura fazer uma avaliação contínua e autêntica das características e aquisições das crianças ao longo do tempo, focada naquilo que acontece nos seus dias, nas mais diversas situações, concretizada num portefólio descritivo e narrativo, acompanhado de várias evidências. Contudo, a prática avaliativa nesta instituição não contempla todos os aspetos considerados importantes, preconizados pela literatura. Nesse sentido, fomos identificando algumas fragilidades relativamente à prática da equipa educativa no que concerne à avaliação das crianças, nomeadamente na utilização dos portefólios.

De salientar que a equipa educativa tem consciência de que algumas das suas práticas relativamente à avaliação e mais concretamente à elaboração dos portefólios, poderiam ser aprimoradas e de qual a importância dessa alteração, como foi possível perceber ao longo de toda a análise reflexiva. Para além destes aspetos, a equipa

educativa partilhou algumas dúvidas e inquietações relativamente à avaliação das crianças.

Assim, numa reflexão articulada dos potenciais de melhoria na prática desta equipa e daqueles que foram os aspetos mencionados pela mesma enquanto dúvidas, pretendemos sugerir, fundamentando-nos na literatura, algumas estratégias e possibilidades de ação que permitam à equipa ter uma base de reflexão para o enriquecimento gradual das suas práticas nesta área.

a. O que avaliar e como

Na análise da questão de investigação número 2, a planificação da avaliação foi uma das fragilidades levantadas. Aquilo com que nos deparámos foi que existe sim uma planificação do que se pretende avaliar, que estrutura a equipa educativa e que é comum a todos os seus membros, contudo não é específica para as diversas situações que acontecem - é geral e orienta o olhar da equipa para a avaliação no dia-a-dia das crianças. Foi destacada por um dos entrevistados uma dificuldade relacionada com a planificação da avaliação, mais concretamente sobre como avaliar: *“como foi a primeira vez que fiz este tipo de avaliação, senti (...): “ok, e agora pego em quê para começar a escrever? Vou-me orientar por onde?”* (E1, anexo 7). Concomitantemente o mesmo entrevistado sugeriu de que forma, na prática, essa dificuldade poderia ser ultrapassada, referindo a existência de linhas mais orientadoras e mais específicas do que as três grandes áreas de conteúdo, mas que, ao mesmo tempo, não fossem “fechadas” e limitassem o olhar e, conseqüentemente, a avaliação das crianças: *“(…) criarmos um género de linhas orientadoras (...) em que nós olhávamos para essas linhas e então sim, construíamos o texto sobre aquela criança. (...) É mais no sentido de nos orientarmos enquanto adultos e até podermos estar mais atentos a determinadas coisas neles que às vezes, se não tivermos linhas orientadoras, pode passar e não darmos conta”* (E1, anexo 7).

Assim, e de forma a tentarmos dar resposta à dificuldade levantada pelo entrevistado 1, existindo uma planificação da avaliação mais estruturada e criterial como se preconiza, esta dificuldade poderia ser resolvida. Para Cid e Fialho (2011), os critérios dão transparência à avaliação. Os critérios de realização/processuais são os que melhor se coadunam com uma avaliação formativa, uma vez que têm em conta a avaliação do processo e a forma como as crianças aprendem, conseguindo, assim, regular e reorientar a aprendizagem (Barbosa & Alaiz, 1994). Estes critérios atuam na ação das crianças,

sendo possível, através deles, reconhecer as dificuldades e desenvolver um trabalho relativamente às mesmas.

Desta forma, sugerimos que existam critérios mais específicos para a avaliação das crianças tanto nos momentos naturais do dia-a-dia, como também nas atividades preparadas intencionalmente (critérios esses de realização, e elaborados tendo como base as aprendizagens a promover estipuladas pelas OCEPE - uma vez que o foco desta nossa investigação são as crianças de idade pré-escolar). Por exemplo, pensando numa atividade intencionalmente planeada dentro da área do Conhecimento do Mundo onde se pretende, enquanto aprendizagem, promover a tomada de consciência da identidade de cada criança através de um diálogo em grupo sobre cada uma e as suas diversas características comparando-as e verificando semelhanças e diferenças, podem ser definidos enquanto critérios concretos: (1) Identifica as suas características físicas (por exemplo, cor dos olhos, cor do cabelo, cor da pele e altura); (2) Identifica diferenças e semelhanças com outra criança do grupo.

Para os momentos do dia-a-dia que vão surgindo, se fossem criados critérios mais específicos dentro de cada uma das áreas de conteúdo, facilitaria, também, a avaliação diária e, posteriormente, a escrita do relatório, que seria mais fluída uma vez que existiria um conjunto de critérios que se transformariam em linhas orientadoras.

b. Finalidade da avaliação

Também ao nível da definição da finalidade da avaliação, tópico inerente à planificação, a mesma é feita para as famílias, para as informar acerca do desenvolvimento das crianças e também como forma de os adultos tutores saberem como agir e o que promover para auxiliar a que se desenvolvam, finalidades o que não vão totalmente ao encontro do que a literatura preconiza, como já foi referido. Assim, destacamos enquanto sugestão o acrescento de uma finalidade da avaliação direcionada para tomada de consciência por parte das crianças do seu processo de aprendizagem e do seu desenvolvimento.

c. Quem avalia e como o faz?

Tendo em conta quem avalia, nesta instituição apenas o adulto tutor é responsável pela avaliação, não sendo feita uma planificação ao nível dos participantes nem da organização da sua participação.

c.1. Participação das crianças

No enquadramento teórico desta investigação apresentámos a perspetiva de diferentes autores sobre a mais-valia de a avaliação das crianças incluir diferentes intervenientes tais como os profissionais, as famílias e as próprias crianças (Fernandes & Simão, 2007; Parente, 2004). Contudo, tal como constatámos anteriormente, embora o contexto de estágio fosse promotor da participação das crianças a vários níveis e levasse em consideração a sua agência, no caso específico da avaliação estas não eram envolvidas nem participavam diretamente. Era o adulto tutor que detinha a participação exclusiva na recolha de informação a utilizar na avaliação, bem como a responsabilidade na análise e reflexão sobre a mesma. As crianças também não tinham conhecimento da existência do portefólio.

A Convenção dos Direitos da Criança preconiza que desde que nascem até aos seus 18 anos, as crianças possuem direitos. Um desses direitos é exatamente o direito à participação, presente no artigo 12 da mesma Convenção. Citamos: “o direito de dar opinião sobre as questões que lhe dizem respeito e de essa opinião ser tida em conta”. Este direito vai ao encontro de um dos fundamentos e princípios presentes nas OCEPE, de Silva et al. (2016): o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo.

Similarmente, uma das características apresentadas por Abrecht (1991, citado por Pinto & Santos, 2006) para a avaliação formativa é que a mesma pressupõe a participação das crianças, para tomarem consciência da sua evolução, sucessos e dificuldades, aspeto que não se contempla na prática avaliativa da instituição. Craveiro e Silva (2016) e Silva e Craveiro (2014) sublinham a importância do olhar da criança, sua perspetiva, opinião e ponto de vista para a máxima qualidade de um portefólio. Um portefólio tem de ter como particularidade conferir às crianças voz e pressupõe que exista uma participação efetiva das mesmas na avaliação (Silva et al., 2016).

Para além disto, são vários os autores que apresentam vantagens à participação das crianças. Cardona et al. (2021) reconhecem que o envolvimento e a participação das mesmas na sua própria avaliação são tanto um direito como uma forma de aprendizagem. Também Fernandes e Simão (2007) constataam a importância de implicar as crianças, possibilitando-lhes uma reflexão sobre si e sobre aquilo que lhe diz respeito, levando ao desenvolvimento de uma postura crítica responsável e de compromisso consigo, com o seu trabalho, o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

Os entrevistados, apesar de não contarem com a participação das crianças no processo avaliativo, também reconhecem mais-valias nesse envolvimento corroborando, dessa forma, com a literatura: *“É enriquecedor para eles porque é uma conquista deles e têm evidência que “eu consegui fazer isto” (E2, anexo 9); “É importantíssimo que a criança participe (...). Para ganhar consciência (...). Ganham a capacidade reflexiva, fica uma coisa mais deles” (E3, anexo 6).*

Para promover este aspeto pensamos ser pertinente sugerir algumas estratégias à participação das crianças na sua própria avaliação e, conseqüentemente, no portefólio. A própria equipa educativa enumerou algumas propostas, como se apresenta na nota de campo 2:

- Podíamos mostrar as fotos que estão no portefólio e perguntar o que é que sentiram quando fizeram aquilo – complementa Ar. (...) - Imaginem, uma página só com “o que é que eu aprendi”. E só escrever o que ela disse - propõe A. (...) - Sim, isso é uma autoavaliação deles, para eles próprios - arremata D. (N2, anexo 4).

Similarmente a partilha dos entrevistados 1 e 3 apontam outras soluções: *“perguntar-lhes coisas para o portefólio, fazer-lhes um género de uma entrevista. Falarem sobre as evidências que nós recolhemos, produções, fotografias e escrever o que elas nos disseram sobre isso” (E1, anexo 7); “Eles próprios também te conseguem ajudar nisso: “olha, nesta fase estávamos aqui. Como é que tu fazes agora quando vais à casa de banho?”, por exemplo (...). Como é que eles sabem que sabem, “ah porque eu agora já consigo dizer-te que as abelhas fazem isto, isto e isto” (E3, anexo 6).*

Tanto a nota de campo 2 como os excertos das entrevistas dos entrevistados 1 e 3 apresentam estratégias à participação das crianças no processo de construção do portefólio e, conseqüentemente, na sua própria avaliação: (1) mostrar às crianças várias evidências e pedirem para que as descrevam e partilhem o que se lembram daquele momento e o que sentiram; (2) ter no portefólio uma secção onde se regista aquilo que as crianças dizem sobre o que aprenderam; (3) colocar a avaliação das mesmas relativamente aos seus projetos e às suas pesquisas. Todas estas estratégias vão ao encontro das sugestões apresentadas pelos autores, como é o caso de Silva et al. (2016): os adultos partilharem com as crianças os registos, anotações, observações ou fotografias que recolheram e acharam importante constar no portefólio e porquê; as crianças selecionarem trabalhos ou fotografias e explicitarem o porquê dessa seleção, comentarem

os diferentes materiais relativamente ao que neles aconteceu, o que sentiram ou o que aprenderam.

Destacamos ainda a pertinência de as crianças compreenderem o que é um portefólio e para que servem esses registos e essas evidências que o adulto recolheu e que com ela está a partilhar ou que lhe pediu que escolhesse. Assim, e de acordo com Policarpo (2018), deve existir desde cedo uma familiarização das crianças com os portefólios de forma a criar-se uma cultura no grupo: levar as crianças a que participem efetivamente na seleção e análise dos registos da sua própria aprendizagem e desenvolvimento, contextualizando-os dentro da avaliação e dentro do portefólio, explicando-lhes o que é, para que serve, com quem se vai partilhar e porque é que é importante. Compreendendo que a reflexão e autoavaliação que fazem sobre si e o que fizeram tem um objetivo concreto e vai culminar num instrumento físico, partilhado com outros intervenientes e que pode ser consultado sempre que se quiser, tornará todo o processo de avaliação mais significativo para as crianças.

Relativamente à participação das crianças mais novas, foi levantada uma questão pelo entrevistado 1 que se coaduna com os potenciais de melhoria para a participação das crianças. O mesmo refere dificuldade em incluir as crianças mais novas na elaboração do portefólio: *“(...) nas crianças que eu tenho acompanhado nestas idades de um ano, dois, penso que ainda não faça muito sentido aparecerem algumas opiniões (...) porque ainda estão numa fase de desenvolvimento da linguagem (...) As mais velhinhas conseguem participar porque já falam, já se expressam, já têm opinião, já têm sentido crítico e então as mais novinhas?”* (E1, anexo 7).

Também a evidência da nota de campo 2 traz para a reflexão, na opinião da equipa educativa, a incapacidade das crianças mais novas de se auto avaliarem e, conseqüentemente, participarem na avaliação do seu desenvolvimento:

*- Sim, quando ela tiver a capacidade a autoavaliação, de nós perguntarmos o que é tu sentes, como é que tu fazes, o que é que sentiste aqui ou ali... - continua A.
(...) - Mas isso só dá para fazer com algumas crianças - diz A. - Sim, não dá para todas – corrobora D. - Eu acho que a partir dos quatro anos já dá para ter essa autoavaliação - sugere Ar.*

Rinaldi (2006) afirma que para dar oportunidade à criança de ser autora da sua própria avaliação e desenvolvimento é necessário que os adultos a escutem para conseguirem interpretar as suas ações. Quanto mais pequenas são as crianças, maior terá que ser o apoio e a orientação do adulto não só na construção, mas também na

interpretação daquelas que são as suas aprendizagens. É de salientar que a participação das crianças mais novas é naturalmente diferente das crianças mais velhas por todas as características gerais e da faixa etária. Assim, a participação das crianças mais novas pode passar apenas pela escolha de fotografias ou algum comentário que façam, alguma reação que tenham, mesmo que pouco deve ser registado. Dialogar com as crianças sobre o que acabou de ser feito, observar as fotografias, legendá-las, registar os comentários ou reações naturais que as crianças façam ou que o adulto tutor vá provocando, se for intencional, é avaliativo.

Também Cardona et al. (2021) salientam enquanto estratégia à participação das crianças, a partilha do adulto com as mesmas do que recolheu para que, e em conjunto, possam fazer uma retrospectiva do seu progresso. Com as crianças mais novas pode ser apenas, por exemplo, o registo das suas reações a esta partilha. Uma vez que nem todas as crianças se expressam verbalmente, este tipo de evidências auxiliam o adulto a recolher informações precisas que espelhem de forma verdadeira e efetiva as vivências das crianças.

c.2. Participação das famílias

À semelhança das crianças, também a não participação da família na avaliação confere ao adulto a exclusividade neste processo. Foi possível perceber que as famílias não fazem parte da elaboração dos portefólios, sendo apenas recetoras e o portefólio feito “para elas”, como forma de comunicação. Assim, e recorrendo aos níveis de participação de Homem (2002, citado por Cardona et al., 2021) e Le Boterf (1982, citado por Cardona et al., 2021), é possível compreender que as famílias, relativamente à avaliação, se encontram no segundo nível de participação: ser informado acerca do que se passa.

Apesar das famílias desempenharem o papel de recetoras, não tendo uma participação plena e efetiva na avaliação das crianças, a participação que têm e o papel que desempenham ao nível das reuniões com a equipa educativa e do *feedback* que fornecem, é um ponto a favor na prática desta equipa. A equipa referiu: “*Às vezes o feedback que nós temos é “realmente vocês estão a descrever o meu filho, tal e qual como ele é, ele é assim em casa. Vocês estão a descrever o meu filho e não outro filho”* (E2, anexo 9).

Similarmente, através da nota de campo 3, é possível perceber de forma mais pormenorizada uma das partilhas das famílias relativamente ao portefólio:

Em conversa, a educadora M. partilhou comigo: “A avaliação foi entregue a cada família, que veio e se sentou connosco. Fizemos a entrega de avaliações (...). A avó da ML, um ou dois dias depois de a avaliação ter ido para casa (...) partilhou comigo que até se emocionou quando leu a avaliação da neta porque diz que a espelha efetivamente, ou seja, que ela consegue ler o que ali está e consegue ver a neta, sente que aquilo é a neta refletida, não fala sobre outra criança, não é uma coisa que está generalizada (NC 3, anexo 5).

Neste sentido, é importante trazer mais uma vez para reflexão um dos aspetos mencionados pelo JCSEE (2003, citado por Cardona et al., 2021) relativamente à utilidade da avaliação: “requer comunicação clara, precisa, atempada e relevante, também com os pais/encarregados de educação e outros intervenientes na ação educativa” (p. 100). Sendo o *feedback* das famílias um *feedback* positivo que valoriza o tipo de avaliação e a forma como a mesma se apresenta - enquanto descritiva, pertinente e clara – é possível afirmar que este aspeto vai ao encontro da prática nesta instituição.

O entrevistado 4 partilha que *“a participação das famílias no ambiente escolar é fundamental (...) a família deveria participar em todas as decisões da instituição”* (E4, anexo 8). Ao mesmo tempo, a equipa tem consciência que *“o que é feito hoje na participação das famílias não (...) faz sentido porque parece que é um check. (...) Não é dar-lhes umas grelhas, não é dar uma tabela com parâmetros e eles escreverem como as crianças são em casa (...)”* (E3, anexo 6).

É possível perceber que a avaliação das crianças, sendo para a equipa educativa algo “para” as famílias e não “com” as famílias, traz muitas dúvidas e incertezas de como fazer e até se fará sentido existir esse trabalho conjunto: *“Como? Porquê? As famílias ganham em avaliar o que foi escrito, ganham em refletir. E ser incluído? O que é que ganham e como?”* (E3, anexo 6).

Cardona et al. (2021), a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/1997), e Parente (2004) são alguns dos autores e referenciais que preconizam a participação das famílias no processo educativo das crianças, reforçando a importância do envolvimento das mesmas na avaliação para tornar mais rica a análise que o educador faz da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Com a participação das famílias, o retrato que é feito da evolução das crianças fica engrandecido, uma vez que reflete outros olhares. A par de tudo isto, a existência de uma outra visão das oportunidades que vão sendo dadas às crianças, dentro ou fora da escola, vão enriquecer a narrativa que é feita da aprendizagem das mesmas porque também esses momentos são reflexo do seu crescimento e desenvolvimento.

No que concerne a como envolver as famílias, tornando-as participantes da avaliação e elaboração do portefólio, as mesmas podem participar de forma ativa e construtiva quando lhes é dada a oportunidade de partilhar quem são as crianças, suas características e aprendizagens num outro contexto (é exemplo, informação sobre o que acontece em casa, tanto ao nível das dificuldades que os pais observam, como também aprendizagens que foram feitas na escola e que a criança leva para casa ou até de novos gostos e interesses que a criança apresente) (Cardona et al., 2021). A própria equipa enumera exatamente essa sugestão, visível na nota de campo 2 e que passamos abaixo a mobilizar:

– *Na reunião os pais trazem isso, mas nós não registamos. Por exemplo “ah eu percebo que a minha filha quando vai ao parquinho acontece isto, isto e isto, coisa que antes não acontecia”. É uma avaliação, a partir do que se vive fora daqui também, é igualmente interessante – finaliza Ar. (N2, anexo 4).*

Esta partilha na nota de campo 2 também se coaduna com a perspetiva de Parente (2004), uma vez que é estratégia à participação das famílias as mesmas darem a conhecer o seu parecer sobre as crianças, sobre o seu desenvolvimento tanto dentro da escola como noutra contexto ou quais as suas expectativas e perspetivas para as crianças, por exemplo, no início do ano. A mesma autora, numa mobilização do trabalho de diversos outros autores, identificou também enquanto sugestões ao envolvimento e participação das famílias na avaliação: resumos das reuniões e encontros, relatos das interações (conversas informais, conversas ao telefone), registos escritos pelas famílias depois de receberem os portefólios, a forma como se apropriaram dos mesmos ou a sua opinião.

Esta recolha de informação junto da família oferece uma articulação de pontos de vista sobre as diversas situações e marcos de desenvolvimento que foram sendo experienciados (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), essenciais para o enriquecimento do olhar sobre o percurso de cada criança.

Apresentados todos os potenciais de melhoria e sugestões feitas nesse sentido, de forma a sintetizar e facilitar a sua consulta, apresenta-se de seguida um quadro-resumo dos aspetos a ressaltar (Tabela 3).

Tabela 3

Quadro-resumo dos aspetos menos conseguidos e das sugestões práticas de melhoria dos mesmos

Fragilidades e sugestões práticas de melhoria		
O quê	De que forma	Para quê
Planificação da avaliação: o que avaliar	<ul style="list-style-type: none"> - Estipulação de <u>critérios de realização específicos</u> com base nas aprendizagens a promover estipuladas pelas OCEPE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Focar o olhar do adulto para a ação das crianças; - Facilitar a elaboração da narrativa descritiva; - Guiar as crianças no sentido da revisão e reflexão sobre as suas aprendizagens.
Participação das crianças	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Partilha com as crianças</u> de registos, anotações, observações ou fotografias e registo <u>de comentários, reações, ou expressões corporais/faciais: o que neles aconteceu, o que sentiram ou o que aprenderam.</u> - <u>Seleção conjunta</u> de trabalhos ou fotografias e explicitação do porquê dessa seleção. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar oportunidade de expressão às crianças acerca do que fizeram e aprenderam, ganhando consciência dos seus progressos, aprendizagens e momentos que viveram.
Participação das famílias	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher o parecer das famílias acerca das <u>oportunidades que vão sendo dadas às crianças</u>, dentro e/ou fora da escola; - Recolher o parecer das famílias acerca das suas <u>expectativas e perspetivas para as crianças</u>, no início do ano; - Recolher <u>informação sobre dificuldades, aprendizagens, novos gostos e interesses</u> fora da escola; - <u>Registar interações educador-família</u> (conversas/reuniões); - Recolher <u>registos escritos pelas famílias após receção dos portefólios.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - Engrandecer o retrato da evolução das crianças; - Conferir abrangência e autenticidade à avaliação, através de outros olhares.

Tendo em conta a partilha dos entrevistados nas entrevistas realizadas, existe intenção de mudança dos portefólios: “(...) *O portefólio está a ser muito utilizado desta forma, portanto, uma história bonita que fala sobre a criança, porque eles ainda não estão a participar ativamente na construção do portefólio. (...) Vamos agora em equipa antes de julho fazer essa alteração*” (E3, anexo 6). De acordo com a equipa educativa, passará a existir espaço nos portefólios para a participação das crianças e das famílias e, ao nível da estrutura, a mesma será diferente para as diferentes faixas etárias das crianças. Assim, tendo em conta estas intenções e metas da equipa educativa no sentido de mudança e toda a análise do que é já feito pela instituição e do que ainda pode ser potenciado, surge o quadro abaixo (Tabela 4) com aspetos-chave a constar num portefólio de aprendizagem e que poderão ser tomados como elementos orientadores de reflexão para uma melhoria gradual na forma como este instrumento é utilizado. Apesar do portefólio demonstrativo ser o que melhor se identifica com o portefólio elaborado pela equipa educativa da instituição (como já constatado), a nossa sugestão recai na transformação desse mesmo portefólio para um portefólio de aprendizagem uma vez que, e como já referido ao longo deste trabalho, é o que melhor se coaduna com a avaliação formativa e a educação de infância.

Tabela 4

Quadro-resumo dos aspetos-chave que caracterizam um portefólio de aprendizagem

Portefólio de aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> – Finalidade que priorize a participação das crianças e demais intervenientes no processo avaliativo; – Critérios de realização concretos, utilizados de forma flexível, não fechando o olhar; – Narrativa descritiva que espalhe as crianças, suas aprendizagens e evolução; – Diferentes tipos de evidência para sustentar a avaliação que é feita; – Reflexão conjunta e articulada entre os vários intervenientes: famílias, crianças e educadores, com participação direta e ativa dos mesmos. Para isto deve existir no portefólio espaço para: <ul style="list-style-type: none"> · A opinião/parecer/relatos das crianças; · Avaliação (realizada pelas crianças) de projetos, pesquisas ou atividades (quando aplicável); · O parecer do educador com base nos critérios de avaliação e na recolha de informação que realizou; · Reflexões/pareceres articulados educador-criança ou educador-família; · A opinião/parecer das famílias; · O registo do que foi conversado e estipulado com as famílias após a apresentação do portefólio.

7. Considerações Finais

Na introdução do presente trabalho vem referido que era nosso objetivo, para além de nos debruçarmos acerca da avaliação através da utilização do portefólio, de conseguirmos compreender a avaliação num todo, de forma generalizada, na sua essência e valores que não se cingisse à utilização deste instrumento. Nesse sentido, neste último capítulo da nossa investigação abordaremos uma síntese dos aspetos que foram mais centrais, transversais e significativos relacionados com a prática da avaliação, não só através dos portefólios, olhando-a de um prisma maior e mais abrangente.

Um dos aspetos significativos de aprendizagem a salientar desta investigação é o **momento para avaliar**. A avaliação acontece em todos os momentos e situações durante os dias, entre crianças, crianças e adultos, com as suas famílias e com o resto da comunidade que as envolve e participa na sua educação, dentro e fora da escola. Não existe um momento específico para avaliar, a avaliação acontece diariamente, desde o calçar e descalçar sapatos, a uma conversa com a família, durante o momento de almoço, no desenvolvimento de um projeto ou até mesmo na resolução de conflitos. A existência de adultos sensíveis neste processo de recolha de evidências, com um olhar atento e que saibam escutar as crianças, é também algo a evidenciar, para que se consiga realizar uma avaliação constante dos vários momentos que vão surgindo, olhando-os enquanto significativos e evidências de aprendizagem.

Neste sentido sublinhamos **a planificação da avaliação**, não só para guiar o olhar do adulto para as diversas situações que ocorrem no dia-a-dia das crianças, mas também na elaboração do próprio portefólio, definindo finalidades, o que se quer fazer, como e em que momentos. Existir uma planificação mais cuidada e pormenorizada a estes níveis irá facilitar a narrativa descritiva da avaliação de cada uma das crianças e a reflexão conjunta com as mesmas.

Similarmente, é de destacar da presente investigação a pertinência de **não considerarmos a avaliação enquanto algo extra ao processo educativo**, ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças. A avaliação é algo que faz parte e que dá sentido a todo o processo, daí a importância de haver coerência da mesma com os valores e alicerces que sustentam a prática diária, o projeto maior de escola, a forma como as crianças são vistas e as oportunidades que lhes são dadas. Quanto maior foi a nossa capacidade enquanto educadores de infância de mobilizar as crianças enquanto nossas parceiras, mais e melhor conseguimos envolvê-las no processo de avaliação e

consequente planeamento. Ao fazermos em conjunto com as crianças, por um lado, damos-lhes oportunidade de ganharem consciência do que aconteceu, do que fizeram e da sua evolução e, por outro, aumentamos a probabilidade de as crianças o fazerem de forma autónoma, de refletirem sobre as suas ações e aprendizagens. Se utilizarmos os recursos que as crianças são e têm, conseguimos trabalhar conjuntamente com elas com mais qualidade e de forma mais significativa.

A avaliação faz parte do processo educativo, não é algo que fica à margem do mesmo e, por isso, a participação das crianças no portefólio e consequentemente na reflexão do seu trabalho, daquilo que foram fazendo ao longo do tempo, do que foram aprendendo e o próprio conhecimento acerca do portefólio - o que é, para que serve e como se o vai construir - são aspetos essenciais a ter em conta no processo avaliativo.

A diferença e, ao mesmo tempo, semelhança que existe na avaliação das crianças mais velhas de jardim de infância e as crianças mais novas de creche, são aprendizagens importantes a ressaltar desta investigação. As características inerentes à avaliação de ambas as faixas etárias são as mesmas: avaliação descritiva e narrativa do processo, que acompanha a sua evolução, que espelha de verdade o desenvolvimento das crianças, do que fazem, como fazem, o que sentem, o que mostram interesse, as suas dificuldades e as relações que estabelecem. Contudo, a forma de participação das diferentes faixas etárias na sua própria avaliação tem logicamente diferenças. A reflexão e autoavaliação de uma criança de 6 anos nada tem que ver com a de uma criança de 2 anos, por exemplo, contudo, as características inerentes à avaliação, independentemente da faixa etária, têm que estar presentes para que todas as crianças, da forma possível e adequada, tenham oportunidade de participar, mesmo de maneira não convencional e mais simples. Desde que exista algum tipo de participação, quer seja através de uma escolha, da revisão conjunta da informação recolhida com as crianças ou uma reação espontânea que a criança tem e que é registada pelo adulto, é possível que crianças de diferentes faixas etárias sejam ativas no seu próprio processo avaliativo.

Diretamente relacionado com o trabalho na investigação, destacamos três aspetos que foram mais significativos:

Em relação à profissionalidade, esta investigação trouxe-me competências ao nível da reflexão acerca da prática, daquilo que vi acontecer ou do que aconteceu comigo diretamente. Uma reflexão profunda que me colocou a analisar atitudes, situações, práticas, essencial na profissão de educador de infância, não só relativamente às crianças, como também ao trabalho enquanto profissionais. Neste sentido, deu-me ainda

oportunidade de conseguirmos articular os conhecimentos teóricos que a formação me deu com o que acontece na prática, fundamentando o que vejo e faço, uma mais-valia que retiro do trabalho nesta investigação também importantíssima para a nossa prática diária.

Ao longo do estágio, e com foco na elaboração deste relatório, fui realizando registos de vários tipos e de várias situações para sustentar a reflexão e análise crítica, articulando-a com a teoria. A recolha de informações das mais variadas formas, com a utilização dos mais vários instrumentos e técnicas é também importantíssima no dia-a-dia com as crianças e essencial na avaliação para recolher evidências e fidedignas e reais de desenvolvimento. Ter vivido na prática com este relatório a recolha de informações e entendido para este trabalho a importância que teve e a mais-valia que dá à reflexão, faz-me realmente pensar que na prática é exatamente isto que vai sustentar todo o processo avaliativo e, simultaneamente a minha prática junto delas.

Tal como vem descrito na problemática deste relatório, ao longo dos 5 anos de formação houve uma dúvida que se manteve sempre muito presente, relacionada com a avaliação e de como a colocar em prática com um grupo de crianças. Esta investigação veio **dar-me mais clareza** relativamente ao tipo de avaliação que se preconiza e também estratégias práticas ao nível de todo o processo avaliativo, desde a definição de avaliação, finalidade, planificação, estratégias e técnicas de recolha de dados, o que deve constar na avaliação, o que se quer avaliar, como se vai fazer, quando se vai fazer – em síntese, de que forma se faz na prática. Houve oportunidade, com este trabalho, de **compreender todo o processo avaliativo associado a um instrumento de avaliação - o portefólio – debruçando-nos sobre as suas especificidades no contexto de estágio**, o que se tornou uma mais-valia ainda maior uma vez que o início de carreira enquanto profissional de educação vai começar exatamente nesta instituição. Daqui a uns meses terei oportunidade de estar a trabalhar diretamente com este instrumento, reconhecendo as suas potencialidades e o que é possível fazer para o tornar melhor e mais adequado ao projeto de escola e ao que se preconiza para a educação de infância. Assim, e como forma de terminar o capítulo das considerações finais, sublinho a pertinência de estudar o instrumento portefólio e de perceber de que forma o mesmo pode ser utilizado no seu máximo potencial, tendo ainda oportunidade de refletir em conjunto com a restante equipa todas estas alterações, mudanças e forma de as implementar para que o processo avaliativo seja mais significativo e tenha maior qualidade.

8. Referências

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-188). Porto Editora.
- Alves, M., & Azevedo, N. (2010). Introdução: (Re)pensando a investigação em educação. In N. Azevedo, & M. Alves (Eds.), *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 1-30). Várzea da Rainha Impressores.
- Barbosa, J. & Alaiz, V. (1994). Explicitação de Critérios – exigência fundamental de uma avaliação ao serviço da aprendizagem. In Instituto de Inovação Educacional (Ed.), *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Instituto de Inovação Educacional.
- Bogdan, R., & Biklen, S., (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cardona, M. J., Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Cid, M. & Fialho, I. (2011). Critérios de avaliação: Da fundamentação à operacionalização. In I. Fialho & H. Salgueiro (Org.), *TurmaMais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos* (pp. 109-124). Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
- Denzin, N. (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods* (2 ed.). Mc Graw-Hill.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2003). Discipline and practice of qualitative research. In N., Denzin & Y. Lincoln (Orgs.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp.1-45). Thousand Oaks: Sage Publications.
- https://books.google.pt/books?id=ocGxhJEMf0kC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2006). Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Orgs.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens* (2 ed., pp. 15-41). Artmed.
- Dias, C., & Moraes, J. A. (2004). Interação em sala de aula: Observação e análise. *Revista Referência*, (11), 49-58. http://www.esenfc.pt/public/index.php?module=rr&target=publicationDetails&pesquisa=&id_artigo=38&id_revista=5&id_edicao=10
- Epstein, A. S., Schweinhart, L. J., DeBruin-Parecki, A., & Robin, K. B. (2004). Preschool assessment: A guide to developing a balanced approach. *National Institute for Early Education Research*, 7.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Texto Editora
- Fernandes, M., & Veiga Simão, A. (2007). O portefólio na educação de infância: Estratégia de reflexão dos educadores e das crianças. In A. Veiga Simão, A. Silva, & I. Sá (orgs.), *Auto-regulação da aprendizagem: das concepções às práticas* (pp. 195-224). Educa.
- Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto Editora.
- Gaspar, D., & Silva, A. M. C. (2010). A avaliação na educação pré-escolar e a utilização do portfólio. In J. Morgado, M., Alves, S. Pillotto, & M. Cunha, (Orgs.), *Aprender ao longo da vida - Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação* (pp. 1104-1121). Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Gomes, B., & Oliveira, M. (2019). Avaliação Alternativa e Autêntica: (des)construir o mundo (des)encantado da avaliação na educação pré-escolar. *EXEDRA Revista Científica*, 1, 119-130. <http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2020/01/09-EIPE2019.pdf>
- Grilo, J., & Machado, C. (2005). Portfolios reflexivos na formação inicial de professores de biologia e geologia: Viagens na terra do eu. In I., Sá-Chaves (Coord.), *Os “portfólios” reflexivos (também) trazem gente dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos* (pp. 21-49). Porto Editora.

- Silva, I. (2012). Problemas e dilemas da avaliação em educação de infância. In M. J. Cardona, & C. Guimarães (Eds.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 151-170). Psicossoma.
- Silva, I. (2019). Remar contra a maré de uma avaliação burocrática. In V. Monteiro, L. Mata, M. Martins, J. Morgado, J. Silva, A. Silva & M. Gomes (Orgs.), *Educar hoje: Diálogos entre psicologia, educação e currículo* (pp. 247-260). Edições ISPA. <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400>
- Neves, A., Campos, C., Fernandes, D., Conceição, J. M., & Alaiz, V. (1994). Portfolios: Para uma avaliação mais autêntica, mais participada e mais reflexiva. In Instituto de Inovação Educacional (Ed.), *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Instituto de Inovação Educacional.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação: A perspectiva educativa da associação criança*. Porto Editora
- Pardal, L. A., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal.
- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem*. [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. <http://hdl.handle.net/1822/888>
- Parente, C. (2012). Portefólio: Uma estratégia de avaliação para a educação de infância. In M. J. Cardona, & C. Guimarães (Orgs.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 305-319). Psicossoma.
- Parente, C. (2014). Avaliação na educação de infância: itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial. *Interações*, 10(32), 168-182. <https://doi.org/10.25755/int.6358>
- Perrenoud, P. (1998). *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens - entre duas lógicas*. Artmed.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Universidade Aberta.
- Policarpo, A. C. (2018). Um percurso de aprendizagem na construção de portfólios com crianças de creche. In C. Tomás, T. Almeida & D. Lino (Coords.), *Educação e práticas pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre pedagogia,*

- psicologia e sociologia* (pp. 167-190). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e autêntica em educação pré escolar: O sistema de acompanhamento das crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 593-610. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300006>
- Projeto Educativo da Instituição (2021). [Documento não publicado].
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with reggio emilia: Listening, researching and learning: contesting early childhood series*. Routledge
- Shores, E., & Grace, C. (2001). *Manual de Portfólio: Um guia passo a passo para o professor*. Artmed.
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-Seis*, 16 (29), 33-53. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2014n29p33>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação e Ciência/Direção Geral de Educação.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Plátano Editora.
- Veiga Simão, A. (2005). O “portfólio” como instrumento na auto-regulação da aprendizagem: Uma experiência no ensino superior pós-graduado. In I., Sá-Chaves (Coord.), *Os “portfólios” reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos* (pp. 83-100). Porto Editora.
- Veiga Simão, M. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In Alves, M., & Machado, E. (Org.), *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos* (pp. 125-151). De Facto Editores.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República, Série I-A(201)*

<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/241/2001/08/30/p/dre/pt/html>

Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril. *Diário da República, Série II (66)*

<https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/1-f-2016-74059570>

Circular n.º 4 DGIDC/DSDC/2011 da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circularavaliacaoep edocumentofinal.pdf>

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da república, Série I-A(34)*.

<https://data.dre.pt/eli/lei/5/1997/02/10/p/dre/pt/html>

9. Anexos

9.1. Anexo 1 – Guião de entrevista

Blocos temáticos	Questões orientadoras
Legitimação/apresentação da entrevista e motivação do entrevistado	- Concede-me a autorização para gravar a sua entrevista?
Percurso profissional do entrevistado	- Qual a sua formação? Quando a iniciou? - Qual foi o seu percurso profissional até ao dia de hoje, até chegar a esta instituição?
Conceções sobre avaliação em educação de infância	- Considera importante as crianças do pré-escolar serem avaliadas? Para que acha que serve essa avaliação? - Planifica a avaliação das crianças? Se sim, de que forma? Sozinha ou em conjunto com a restante equipa? O que contempla nessa planificação? - Quando costuma avaliar as crianças, em que situações? - Quais os instrumentos de avaliação que utiliza?
	- (Supondo que o entrevistado vai responder que utiliza o portefólio, uma vez que é o instrumento de avaliação utilizado na instituição) O que é para si um portefólio? - Qual a sua finalidade, para que serve? - Quem participa na construção dos portefólios?

<p>Utilização do portefólio: finalidade, processo de construção, organização, conteúdos, evidências, vantagens/desvantagens e dificuldades;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qual é o seu papel enquanto tutor no processo de construção dos portefólios? - Como está organizado? - Que conteúdos a avaliar estão incluídos nos portefólios que elabora? Pode dar exemplos? - Quando selecciona as evidências a colocar no portefólio, como as avalia? - Que papel tem na definição dos conteúdos presentes no portefólio e na forma de avaliar as crianças? - Sente dificuldades a utilizar o portefólio como instrumento de avaliação? (Caso a resposta seja afirmativa) O que sente que é mais difícil? - Na sua perspetiva, quais são as vantagens e desvantagens da utilização do portefólio para a aprendizagem das crianças? - De que forma e com que finalidade é utilizada a informação que está integrada nos portefólios? Essa informação é partilhada com quem? (Falar das crianças NEE, se há partilha com outros profissionais que acompanham a crianças) - Considera que devem ser introduzidas algumas alterações aos conteúdos, estrutura e processo de elaboração do portefólio, que o torne mais eficaz? - (Uma vez que as crianças não participam na elaboração dos portefólios) Qual a sua opinião no que toca à participação e papel das crianças no processo de construção dos portefólios? E das famílias? - Considera suficiente a utilização do portefólio ou pensa ser importante introduzir outro/outros instrumentos complementares para a avaliação?
<p>Conclusão da entrevista e agradecimento ao entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Há mais alguma coisa que queira dizer ou que considere pertinente para o estudo que estou a realizar?

9.2. Anexo 2 – Organização das respostas dos entrevistados por tópicos

Definição e função da avaliação

E1 - (...) Eu acho importante observar as evoluções da criança, ou seja, durante o período em que estamos com ela, tentar perceber quais são as suas maiores dificuldades, quais são os seus interesses, os seus maiores potenciais, aquilo em que elas demonstram

mais interesse. Nós podemos ajudá-las a desenvolver esses interesses, perceber também as dificuldades seja a nível motor, seja a nível intelectual e poder ajudá-las nisso. Nesse sentido, eu acho importante a avaliação para nós adultos olharmos para a criança e perceber o que é que ela é capaz, o que é que não é capaz (ainda que seja natural não o ser). A importância da avaliação é para nós apoiarmos a criança a desenvolver, sabermos o que fazer para ajudá-la no seu desenvolvimento.

E1 - (...) Não encaro a avaliação como uma coisa que “tenho estes parâmetros e ela tem que saber fazer isto tudo, até esta idade”. Não considero que seja, até porque eu prefiro fazer uma avaliação não quantitativa, e sim uma avaliação mais descritiva. Cada criança é uma criança e não é por termos cinco crianças com 3 anos que todas tenham que saber aqueles parâmetros. Para nós, tutores, perceber que “ok, ela tem estas potencialidades, mas está com dificuldades em x”. Então avaliar para perceber o que é que eu posso fazer para ajudá-la. Vou tirando as minhas notas e daqui a um mês vou vendo (. . .) para ajudá-la sempre no seu percurso. E não “tem três anos e ainda não sabe...”, mas tem um leque de coisas que sabe fazer. Ir pelo que sabe e não pelo que ainda não é capaz de.

E2 - Eu acho importante, não o serem avaliadas, mas termos um registo daquilo que elas sabem. Não é fazer uma avaliação de tu sabes ou não sabes. Mas sim ter um registo e termos um conhecimento de para onde podemos seguir, (...) uma condução, para que elas consigam evoluir (...).

E3 - Depende do que é avaliação. Avaliação num sentido de monitorizar, avaliação num sentido de acompanhares o que está a acontecer? Sim. (...) avaliação é a criança saber aplicar o que está a aprender, saber ter ferramentas. Avaliação é para saber se nesse momento ela tem as ferramentas e os conhecimentos que precisa, seja aqueles que ela sabe que precisa, seja aqueles que os adultos sabem que lhes vão ser necessários (. . .) É importante avaliar. É importante validar, é importante perceber de que forma aquilo faz sentido e se está avaliado em contexto ou não. A criança precisou de aprender de alguma forma. E agora? Como é que sabe que já sabe? (. . .) é importantíssimo que a criança participe, numa determinada idade. Para ganhar consciência.

E3 - Faz-me sentido avaliar mas muito num sentido de monitorizar, num sentido de acompanhares o que está a acontecer. Fazer um acompanhamento. Avaliar num sentido de partilha e de construção.

E4 - Avaliar sim mas não atendendo critérios. Eu acho importante avaliar cada sujeito com a sua individualidade. O que ele tem evoluído durante o ano. Se alé ali não

conversava, não interagia com uns amigos hoje ele interage, percebe-se evoluções mas não é preciso cumprir critérios tipo checklist. Acho que cada ser humano precisa de ser respeitado e personalidades também (...)

A avaliação serve para mensurar o projeto. Num projeto educacional nós precisamos de ter alguns parâmetros de êxito ou não êxito. (...) para as famílias a princípio eu acho que a avaliação é importante para mostrar sim as evoluções, o percurso que a gente vem realizando (...). Acho que é importante para as famílias e também para o projeto pedagógico para que a gente possa entender o quanto tem é contribuído certo né para a formação das crianças.

Quando avaliar

E1 - Em situações do dia-a-dia, seja em momentos de rotina, que dá para ver imensos parâmetros, seja em atividades que desenvolvo com eles, em momentos não dirigidos, em que eles brincam livremente, em que estão só no espaço e eu me aproximo de uma brincadeira e me apercebo de algo, posso fazer um registo também aí. Não quer dizer que, por exemplo, se nós pensarmos numa atividade mais orientada, uma colagem por exemplo, eu aí se calhar, ainda que não tenha planeado avaliar, vou ficar mais atenta a como a criança pela no pincel, se já tem movimento de pinça. Posso estar mais atenta a isso porque já sei que estou a promover uma atividade de colagem. Não quer dizer que de antemão eu pensei “amanhã vou ver se ele tem a pinça definida”.

E1 - Conversar com os tutores, conversas informais. Eu procuro registar. Por exemplo “olha, não observei se a criança x é capaz de qualquer coisa. Tu alguma vez, em algum momento observaste isso?” e o meu colega diz “olha, já vi que ele ainda há momentos foi capaz de x”. e eu registo. Apesar se não ter sido eu a observar, eu registo. (...) Há tipos de observações que eu possa ter feito em atividades mais dirigidas, que se calhar um outro tutor não observou e nós partilhamos entre nós

E2 - Um momento em si da criança eu não vou logo avaliar. Eu tiro uma foto para não me esquecer que aquilo aconteceu. Esses pontos chave, situações do dia-a-dia. Não é nada específico. Eu não vou (...) criar situações para avaliar. Vamos fazendo, é ao natural.

E3 - Eu avalio as crianças em todas as situações, no dia-a-dia. Não há uma situação em que não se avalie. Avalias em tudo, no interior, no exterior, na relação com a senhora da cozinha, na forma como está a conseguir dispor a mesa, a própria organização dela própria. Avalias mesmo em todos os momentos e em todos os espaços, todos os dias. Avalias quando estás numa conversa de uma para um com uma família, tu avalias

E4 - Eu avalio desde o momento que a criança chega com as famílias até ao momento que o aluno sai, ou seja, a partir do olá e do adeus. Até mesmo a despedida da família, tudo isto são questões observáveis, a questão da segurança, insegurança.

Planificação da avaliação

E1 - O que eu costumo fazer é, ao longo do dia-a-dia, quando eu noto, observo, reparo nalgum parâmetro que seja importante registar, por exemplo, eu vejo “aquela criança ainda há dias não ia ao bacio e hoje aceitou ir”, eu procuro fazer esse registo, um registo meu. Uma nota de campo e ponho sempre a data. Não quero dizer que todos os dias observe muitas coisas de todos, mas nalgum momento que observo alguma aquisição (. . .), se eu não escrever naquele dia eu vou-me esquecer da data, já não vou conseguir ver a evolução porque se calhar daqui a uns meses ela sabe mais ainda. Tento fazer esse registo para mim. Normalmente não estruturo a avaliação. É ao longo do dia-a-dia observo. Por exemplo, observei que aquela criança pela primeira vez tirou o copo da gaveta e foi encher o copo com água. A partir daí, à partida vai conseguir sempre fazer aquilo. Mas se eu observei aquilo na primeira vez, vou fazer um registo meu. Não quer dizer que eu hoje vim focada para isso, para observar isso. Até agora ainda não me fez sentido planear.

E2 - A avaliação não é bem planificada porque aquilo que nós fazemos aqui, todos os dias ou todas as semanas tiramos um bocadinho e vamos avaliando algo positivo ou algo que ainda não está positivo e vamos fazendo esse registo, para que depois quando fazemos a avaliação, podemos fazer esse apanhado e podemos construir a avaliação e ver também a evolução porque como é semestral, temos um grande período para poder ver essa evolução (...).

E3 - A avaliação é guiada. (. . .) tu tens que ter alguma orientação para aquilo que é a avaliação senão tu não sabes o que estás a avaliar. Há uma estrutura comum que nos orienta: quais são os nossos valores? O que é que eu quero avaliar? Neste momento orientamo-nos pelas OCEPE. Senão tu não sabes para onde olhar.

E4 - Existem duas formas de se fazer isso. Até aos 4/5 anos talvez seja interessante somente o relato da evolução, então não planificado. Mas uma criança já em idade pré escolar ela precisa ter alguns critérios bem estabelecidos, até porque ela vai ter uma exigência posteriormente. Estas crianças mais velhas devem ser avaliadas sim com mais cuidados porque existe uma lei, burocracia, que o aluno precisa atender a alguns critérios

para que ele possa ingressar no primeiro ciclo. Então sim, aí talvez aos 6 anos já é importante planificar isso, de acordo com a legislação.

Instrumentos e técnicas de avaliação utilizados/as

E1 - Observação, escrita, notas de campo, fotografias e vídeos

E3 - A equipa é um dos maiores suportes, para conseguirmos saber de que forma podemos chegar a cada um. Há uns que têm um olhar, há outros que têm outro, há uns que estão mais com as famílias que outros.

E3 - Avalias com observação, com notas de campo, com registos que fazes. A fotografia e o vídeo para mim são dos maiores apoios.

E4 - sempre que eu chego em casa aponto. A rotina é muito corrida e então muitas vezes quando vamos apontar algo, acontece alguma coisa e não é possível. Quando eu chego a casa eu tenho um caderninho e é aí que eu anoto algumas coisas. Se eu não chego a casa nesse dia e paro para escrever, não tem a emoção que foi sentida naquele momento. Se for feito mais tarde, cinco dias depois, não se consegue colocar essa emoção.

O discurso positivo na narrativa da avaliação

E1 - (...) eu evito muito esse discurso. Senti isso muito agora na avaliação. Escrever o que ela é capaz, pensar naquela criança em específico e pensar “esta criança nestes momentos faz isto, tem determinado tipo de comportamentos...”. Claro que eu posso estar a pensar em algo que ela ainda não está a conseguir, mas não vou dar ênfase a isso. Até para nós adultos às vezes é difícil, porque apontar o dedo a uma criança que ainda não sabe algo? Então vou muito por aí, pela positiva (...). Não acho que seja importante enfatizar que não que não que não sabe, não consegue. Acho importante a avaliação neste sentido, percebermos que, se fizemos uma avaliação em janeiro, quando a vamos fazer em julho, referimos mais coisas do que aquelas que escrevemos em janeiro.

E3 - O próprio discurso e narrativa do portefólio é uma narrativa positiva.

Definição de portefólio

E1 - É um documento que nós descrevemos o máximo que conseguimos aquela criança, em texto, e focamos algumas áreas das orientações curriculares, claro que adaptadas à idade. Não aparecem os parâmetros todos mas aqueles que nós já observamos que a criança é capaz de fazer. Por enquanto é só isto, não aparece a opinião dos pais por exemplo, até agora não.

E1 - (...) O nosso portefólio é bastante elucidativo do dia-a-dia da criança e das aquisições que tem até aquele momento (...). Acho que espelha muito bem o que se passa aqui.

E2 - O portefólio é o registo deles (...), é a avaliação deles. É como nós o fazemos, não fazemos uma *checklist*, nós fazemos uma escrita para os avaliar e enquadrar essas evidências de aprendizagem, neste caso, com fotografias a acompanhar o texto para que os pais também possam ter acesso a isso (...).

E2 - O portefólio para nós é a nossa avaliação para as famílias.

E3 - O portefólio (...) está a servir como comunicação com a família do ponto de vista da avaliação e organização daquilo que é o crescimento. É quase um relato, de seis em seis meses de como está a correr.

E3 - É uma história bonita que fala sobre a criança.

E4 - O bom do conceito de aprendizagem aberta é que não se limita à aprendizagem, então as crianças vão evoluir conforme o seu interesse e capacidade. Isso é importante também ter sempre presente, o próximo passo, para onde ir, o que se vai propor. Eu vejo o educador como um facilitador nessa caminhada, as crianças não vão sozinhas, educador vai com elas.

E4 - Eu acho que é que é um documento com uma apresentação das evoluções e do estado atual da criança, das dificuldades, dos anseios.

Organização do portefólio

E1 - Os portefólios estão agrafados. São um conjunto de folhas agrafado ou furado, que tem uma capa, com o nome da escola, o nome do tutor, o ano e “Portefólio de avaliação da criança x” com o nome em grande e depois uma fotografia grande (...). A partir daí está organizado por três grandes áreas de conteúdo, a área de desenvolvimento pessoal e social, a expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo. Depois dentro de cada uma fazemos o texto descritivo, depois tem as fotografias e apontamos alguns conteúdos das orientações curriculares.

E3 - Na primeira folha tens uma identificação do que é a escola, da fotografia da criança com data de nascimento e com uma frase que a descreve, escolhida pelos tutores. Depois temos uma explicitação do que é o portefólio, um parágrafo e depois há uma orientação daquilo que é suposto existir, a rotina. Depois inicia-se o texto corrido, dentro das três grandes áreas.

Conteúdos que constam no portefólio

E1 - A produções, algum tipo de trabalho, acaba por ficar em fotografia, a não ser que seja uma coisa muito evidente que se queira guardar mesmo em físico.

E1 - [essa descrição] é acompanhada, grande maioria das vezes com fotografia, que evidencia aquilo que nós escrevemos. As fotografias estão sempre associadas a esse parágrafo, frase. Nessas fotografias aparecem produções, a criança a realizar determinada coisa

E2 - coisas que eu identifico no dia-a-dia, coisas que são importantes. (...)

E3 - Isto também está no portefólio, como é que caminhamos daqui para a frente. Estratégias, tudo, qual é o próximo passo.

Seleção das evidências a colocar no portefólio

E1 - Quando se aproxima o momento de termos as avaliações prontas (...) Por questões de organização, organizo primeiramente por nomes de criança. Depois se conseguir tento, e claro que cada área não está estanque de outra, mas por exemplo momento em grande grupo, atividades extra por exemplo o yoga, natação (...). Depois vou olhar para cada uma dessas pastas, desses temas, que fotografias é que eu tenho e vejo individualmente de cada criança. Agora vamos pensar “vou fazer a avaliação de x”, vou à pasta do x e vou ver o que é que eu tenho. Se alguma fotografia me fizer sentido escrever alguma nota minha sobre aquela fotografia, por exemplo “olha, ele aqui foi capaz de tal”, anoto para depois colocar no texto. (...) Depois de ver as fotografias normalmente seleciono aquelas que eu acho que vou enfatizar no portefólio. Leio das notas de campo que tenho e formulo frases, muito mais compostas porque as notas de campo por vezes são coisas muito rápidas e muito sintéticas, e tento formular aquilo para texto corrido.

E1 - Existe o cunho pessoal. Não há um texto pré estruturado, pré feito em que todos pegamos naquilo e é só acrescentar. É quase como uma folha em branco e nós temos que escrever sobre aquela criança da forma mais pormenorizada que conseguirmos. Ou seja, aquelas três grandes áreas nós sabemos que têm que aparecer, agora, de que forma tu escreves sobre aquela criança ou o que é que tu escreves sobre aquela criança, que aquisições tem, isso é o tutor que é livre de descrever. Claro que procuramos sempre dentro de cada grande área focar alguns pontos, alguns conteúdos das orientações, mas tem muito a ver com a idade. Eu como venho de trabalhar no método tradicional há muitos

anos, senti, não é que fosse dificuldade, mas senti que para cada criança eu ia abrir uma página em branco e ia escrever sobre ela. E gostei, foi interessante, porque normalmente no método tradicional há muito esse caminho do “temos uma checklist”.

E1 - (...) procuro fazer uma leitura de cada criança em específico, pensar só nela, aqueles momentos e tentar fazer uma retrospectiva do que é que eu já observei nela e depois formar um texto mais completo (...)

E3 - São seis meses de trabalho. Consigo explicar que foram sendo registadas evidências, foi sendo notório o desenvolvimento neste assunto particular ao longo destes meses. Isto para mim é suficiente. Tenho alguns *highlights* tipo “hoje fez isto, aquilo e o outro” e isto pode servir como uma evidência. No caso das fotografias é perceber, olhando, de que forma se situam no que estás a escrever.

E2 - Esses parâmetros foram feitos em conjunto por nós, mas nós não podemos fugir das orientações curriculares. Mas temos flexibilidade para dentro de cada parâmetro, escrever. Claro que nós tentamos evidenciar o positivo, sempre. E quando realmente há alguma coisa que nós precisamos de dizer, não é deixar de escrever, porque precisa de estar registado, mas não é uma escrita tão negativa, imagina “ele é capaz de fazer isto, no entanto ainda precisa de mediadores para”.

Construção colaborativa do portefólio – quem são os participantes

E1 - Somos nós, tutores. As famílias poderão participar, não que de uma forma planeada, se assim posso dizer, mas se calhar podem participar de uma forma informal, como por exemplo, um pai partilhar comigo “olha, o meu filho em casa isto ou aquilo”. E isso pode servir de complemento ao que eu vou escrever sobre ele. E é uma decisão minha. Eu posso achar importante ou interessante incluir aquela partilha que aquela mãe ou pai fizeram sobre a criança. Mas maioritariamente o portefólio tem a leitura dos tutores que trabalham em equipa e não tem mais nenhuma participação.

E1 - (...) nas crianças que eu tenho acompanhado nestas idades de 1 ano, 2, penso que ainda não faça muito sentido aparecerem algumas opiniões das crianças, porque ainda estão numa fase de desenvolvimento da linguagem, mas nas crianças mais velhas possivelmente seria interessante perguntar-lhes coisas para o portefólio: “o que é que tu achas que consegues fazer aqui, o que achas que já és capaz de fazer”, fazer-lhes um género de uma entrevista. Falarem sobre as evidências que nós recolhemos, produções, fotografias, e escrever o que elas nos disseram sobre isso. Mas será que ficava muito discrepante as crianças mais velhas poderem ter essa participação e as mais novas não?

De que forma é que as mais novas poderiam participar? Fica aqui também em aberto porque as mais velhinhas conseguem participar porque já falam, já se expressão, já têm opinião, já têm sentido crítico e então as mais novinhas? Que ainda não conseguem fazer? Nós tentamos colocar a voz delas lá, através da nossa descrição das coisas, mas será que é suficiente? É uma reflexão. De que forma poderíamos incluir a voz das mais novinhas?

E1 - (...) através de uma conversa, antes de escrever o portfólio, por exemplo, e não ser só na reunião em que já expomos o portfólio (...). Essa conversa ficava registada e podia vir no portfólio.

E2 - Como eu não sou educadora, os meus são revistos pela diretora pedagógica. Ela também participa na construção, portanto sou eu, a diretora pedagógica e a criança, porque ela é a personagem principal.

E3 - Só os tutores.

E4 - A participação das crianças é fundamental. Uma coisa que eu tenho solicitado bastante é justamente ter um horário para realizar tanto a tutoria coletiva, que seria com todos os meus tutorandos, como a tutoria individual. Mas por conta da rotina, temos pecado nesse sentido.

É bem difícil essa questão familiar. Alguns alunos muitas vezes refletem comportamentos que são comportamentos familiares. Às vezes pode ser um pouco delicado para as famílias, tocar em algumas feridas. Mas é importante. A participação das famílias no ambiente escolar é fundamental, tanto as famílias virem participar com as crianças, como elas poderem elas poderem participar de alguns dias que são para exclusivamente para as famílias. Muitas das vezes nós não conseguimos fazer isso por algumas questões que se levantam mas a família deveria participar em todas as decisões instituição.

Função do educador na construção do portfólio

E1 - (...) recolher as evidências, seja organizar fotografias, organizar as evidências por pastas ou o que der mais jeito, recolher as observações também sou eu que faço, ou algum colega que partilhou comigo através das notas de campo. Depois a redação do texto também é o tutor que faz, sempre supervisionada pela diretora pedagógica, que faz uma leitura final e acrescenta alguma coisa que seja necessário (...). Colocar as fotografias nos devidos locais.

E3 - Nós em equipa já estruturámos o portefólio. Cada um elabora o texto. Eu recolho as evidências, que já tenho, e que são faladas com a equipa, e organizas, aplicadas aquilo que está ali a ser feito.

Construção colaborativa (equipa) do portefólio

E1 - Conversar com os tutores, conversas informais. Eu procuro registar. Por exemplo “olha, não observei se a criança x é capaz de qualquer coisa. Tu alguma vez, em algum momento observaste isso?” e o meu colega diz “olha, já vi que ele ainda há momentos foi capaz de x”. e eu registo. Apesar se não ter sido eu a observar, eu registo. (...) Há tipos de observações que eu possa ter feito em atividades mais dirigidas, que se calhar um outro tutor não observou e nós partilhamos entre nós.

E2 - Apoio-me nos colegas (...) às vezes pergunto “olha, ainda não consegui reparar se isto acontece. Tu sabes?” e acontece depois dizerem-me “olha que ele já conta, eu já vi”. Às vezes só nesta partilha conseguimos encaixar as evidências nas áreas. (...) eu posso estar a fazer uma atividade com uma criança que não é meu tutorando, mas que eu registo e que vai ajudar. Todos são um bocadinho nossos.

Finalidade da informação do portefólio

E1 - Serve para os pais terem conhecimento. (...) é feita uma reunião individual, com cada família. O relatório é entregue, eles têm acesso ao relatório, podem lê-lo e até ficar com ele e temos uma conversa pessoal entre tutor e pais e falamos do percurso daquela criança naquele período de tempo, onde enfatizamos as suas conquistas, os pontos que consideramos mais relevantes. Acho que é interessante essa troca até porque os pais acabam por nesse momento partilhar muita coisa connosco que se calhar, no dia-a-dia, por falta de tempo ou porque nunca calhou nas conversas informais, focam determinadas coisas. Senti “olha, esta mãe partilhou tantas atividades que a criança faz fora da escola que eu não fazia ideia” ou enfatizaram que a criança faz imensas receitas de culinária e eu não sabia que ela fazia isso em casa. Coisas que eu acho que também são importantes para depois nós aqui darmos continuidade. Eu procuro sempre ter um caderno e registo estas coisas (...). Algum ponto ou outro de saúde, que eles até foquem eu também registo e fica nas minhas notas daquela criança.

E1 - Tenho conhecimento de dois casos, de um menino e de uma menina, com NEE, que o relatório foi partilhado, para além de com a família, as terapeutas da fala (...). No caso de outra menina também, que estava ainda em avaliação para intervenção precoce,

também foi partilhado com as profissionais de ensino especial o relatório que foi feito aqui.

E2 - Para os pais terem acesso (...) e para que no futuro eles possam ver que realmente aquilo aconteceu e que há fotografias disso.

E2 - É partilhada com os pais e os pais sempre que quiserem podem partilhar com quem quiserem.

E2 - (...) se partilharmos tudo o que nós sabemos e elas partilharem tudo o que sabem, técnicas que nos consigam ajudar a que a criança se desenvolva de outra maneira, é uma mais-valia para todos. Até para nós, para conhecermos um bocadinho mais. Mesmo a maneira que nós dizemos que estamos abertos para receber as pessoas de intervenção (...) é porque nós não temos nenhum receio em que eles vejam aquilo que nós fazemos.

E3 - O portefólio das crianças é partilhado com outros profissionais e após entrega, leva-nos sempre a uma reunião com esses profissionais numa perspetiva de caminhar.

E3 - Para a partilha com as famílias. Serve para conseguir monitorizar, de forma mais organizada e estruturar a aprendizagem naquele período de tempo. É diferente eu ter uma pasta com fotografias do que eu ter um texto que é acompanhado das fotografias.

E3 - (...) É partilhada com a família e é trabalhada a partir daqui, ou seja, nós temos estado sempre a trabalhar numa perspetiva de evolução, mas também podemos chegar lá e dizer “fazia isto, regrediu, e temos vários fatores associados a isto, na nossa opinião”, e depois refletimos com a família.

E4 - A princípio o portefólio deveria ficar num acervo da criança, algo que não se perdesse com o tempo. Serve também para mudanças de escola e educadores, para conhecerem o trajeto, poderem conhecer a criança. É super importante vos educadores poderem consultar esse portefólio para terem mais noção de como tocar determinada criança, como conversar com ela.

Feedback

E1 - (...) os pais partilharam comigo “bem, com este relatório fiquei a saber imenso” e não estavam à espera que fosse tão descritivo.

E1 - (...) as terapeutas da fala, por acaso noutra dia em que elas vieram aqui disseram “foi super importante ler aquele relatório porque deu para perceber muito bem o dia-a-dia dele aqui, apareciam lá pormenores que foram importantes ler e estava muito bem claro”.

E2 - Às vezes o feedback que nós temos é “realmente vocês estão a descrever o meu filho, tal e qual como ele é, ele é assim em casa. Vocês estão a descrever o meu filho e não outro filho”.

E3 - Uma família chegar ao pé de mim por exemplo e dizer-me qualquer coisa como “até me emociono porque vejo aqui a minha filha, a minha neta”. Significa que é isto e que estamos alinhados porque vêm a criança ali.

Vantagens do portefólio para a aprendizagem das crianças

E1 - É vantajoso no sentido em que nós, quando escrevemos sobre aquela criança, estamos a enfatizar aquilo que ela é capaz de fazer, no entanto, apesar no portefólio não dizer que a criança “não é capaz de”, nós enquanto educadores conseguimos ler aquele portefólio e perceber “se calhar na área da motricidade ela está aqui com algumas dificuldades, precisa de mais apoio nesta parte”. É vantajoso no sentido em que conseguimos direcionar mais o nosso apoio a cada criança e apoia-la naquilo em que, ao lermos o relatório, conseguimos reconhecer que ela poderá estar a precisar de mais estímulo a esses níveis.

E2 - Quando nós juntamos o portefólio que tem projetos, é enriquecedor para eles porque é uma conquista deles e têm evidência que “eu consegui fazer isto, que eu tive coragem para perguntar isto”. Torna-as mais independentes (...) de experiências e do que eles já conseguiram alcançar.

E3 - A criança precisou de aprender de alguma forma. E agora? Como é que sabe que já sabe? (...) é importantíssimo que a criança participe, numa determinada idade. Para ganhar consciência.

E3 - Ganham a capacidade reflexiva, fica uma coisa mais deles, ou seja, da mesma forma que nós olhamos para o portefólio um pouco antes de voltar a refazer-lo e dizemos “está aqui, não está, olha a diferença daqui”, olhamos para as nossas notas de campo e ver o que se passou daqui para aqui e tu consegues olhar para as crianças e eles próprios também te conseguem ajudar nisso: “olha, nesta fase estávamos aqui. Como é que tu fazes agora quando vais à casa de banho?”, por exemplo, se for isso que nos faz sentido. Ou então começar só por uma fase de avaliação mesmo e projeto, pesquisa. Como é que eles sabem que sabem. “Ah porque eu agora já consigo dizer-te que as abelhas fazem isto, isto e isto”. (...) Capacidade reflexiva que nós procuramos desenvolver nelos desde o principio, ou seja, mesmo chegar a esta fase do “olha, passou-se isto, como é que tu

organizas o teu dia?”. As fotografias ajudam imenso. Uma fotografia deles a escrever e perguntar-lhes “fala-me da escrita, o que é que tu ganhas em escrever?”

Desvantagens do portefólio

E1 - Desvantagens não consigo encontrar alguma desvantagem que haja no portefólio.

E3 - A nível profissional, é um trabalho que tem que ser feito. A nível de famílias, também se torna um desafio grande porque trazem perguntas muito específicas.

Dificuldades e sugestões de melhoria do portefólio

E1 - (...) Inicialmente, e como foi a primeira vez que fiz este tipo de avaliação, senti um pouco dificuldade em “ok, e agora pego em quê para começar a escrever? Vou-me orientar por onde?”

E1 - (...) eu acho até que para os mais pequeninos, (...) bebés até 1 ano, e mesmo 1 ano e tal 2, não era totalmente descabido criarmos um género de linhas orientadoras. Orientadoras, em termos de socialização, em termos até de motricidade, algumas linhas orientadoras em que nós olhávamos e então sim, construíamos o texto sobre aquela criança. Mas não que tenha que ser uma coisa, ou seja, que tenha aqueles pontos e que tenho que falar daquilo e pôr que sim ou não, não é nesse sentido (...). É mais no sentido de nos orientarmos enquanto adultos e até podermos estar mais atentos a determinadas coisas neles que às vezes, se não tivermos linhas orientadoras, pode passar e não darmos conta.

E1 - (...) apoiiei-me no que a nossa diretora pedagógica disse: “vês as orientações”, só que as orientações são um mundo de conteúdos. E eu começava a ler e pensava “isto é muita coisa, vou escrever muito” e escrevi até bastante, sempre com aquela dúvida de “será que estou a escrever a mais?” porque era a primeira vez. Mas isso a nossa diretora sempre nos deixou à vontade, dizia “se tens necessidade de escrever, escreve. Se te faz sentido escrever mais, não é por escreveres mais que está menos bem, ou escreveres menos que está melhor. É se te fizer sentido” (...) Mas posso dizer que de início senti-me assim um bocado perdida para quem faz a primeira vez.

E1 - A organização em termos de tempo, interna, de, lá está, tentar não deixar tudo, ou todos os registos mais completos para o momento em que é preciso realmente redigirmos a avaliação. Eu acho que era importante ter algum tempo em que nós pegamos em algumas notas de campo que fizemos e “olha, esta é importante então vou aqui redigir”

para não deixarmos acumular. Mesmo em termos de fotografias, fazer uma seleção. Tem que haver ao longo do ano algum bocadinho de tempo em que nós consigamos realmente organizar, selecionar eventualmente e pôr numa pasta que diga só “portefólios” para depois ser tudo mais fluido. Eu acho que se podermos prevenir para que não seja um momento tenso, melhor. Se podermos antever e preparar com tempo, tudo flui melhor, até porque alguma coisa do tipo “olha, esta criança, quase não tirei fotografias em momentos de socialização”, se calhar, se for com tempo, vou estar mais atenta. Aí já é planeado, não sei se nós, por erro, sentimos aquela pressão de ter que escrever e naquele período termos que ter aquilo escrito, então naqueles dias antecedentes vou observar melhor se ela sabe isto ou aquilo. Com tempo dá para observar aquilo que eu me apercebo que não observei.

E1 - (...) haver já uma formatação. Eu reconheço que perdi imenso tempo nessas coisas, técnicas, que é estrutura e estética, mas perdi imenso tempo porque escrevia e colocava uma foto e depois aquilo desformatava o parágrafo todo. Se houvesse, é menos tempo que se perde e era mais tranquilo para todos (...). Facilitava muito porque perdemos muito tempo.

E1 - (...) tentarmos incluir os pais, de alguma forma, no portefólio.

E1 - Agora, não tem registo diários, se tivesse por exemplo um registo diário, poderia ser completado. Seria um complemento (...) cada criança ter a descrição de um dia e lá está, isso teria de ser nós mesmo dedicados a um dia vou observar um dia inteiro a criança x. ele chega, normalmente não chora, faz isto faz aquilo, normalmente procura o amigo x. Quase que um diário dele. Claro que era um, não seria todos os dias. Podia ser um complemento. Sem isso, eu acho que o relatório está bastante completo, está descritivo, está individualizado e caracteriza muito bem cada criança, não há um padrão em que todos fazem isto. Está perceptível para quem lê, reconhecer aquela criança. Mesmo que tapes o nome, se conheceres aqui o ambiente e a criança tu lêes e percebes que se está a falar de x.

9.3. Anexo 3 - Nota de campo 1

Data – Dia 10 de novembro de 2021, quarta-feira

Local – No espaço exterior junto à cozinha de lama

Hora – 13h45

Duração – 10 minutos

Intervenientes – Eu, o Ar. (um dos tutores) e o F., uma criança de 10 meses.

Nota descritiva:

Encontro-me junto ao espaço de cortiça, na rua, com o F. ao colo [um bebé de 8 meses]. As restantes crianças, na sua maioria, encontravam-se a brincar livremente no espaço exterior no meio das árvores e das estruturas de madeira.

Vejo a V. junto à cozinha de lama e dirijo-me para lá com o F. Sento-me num degrau de madeira muito baixinho, rente ao chão e coloco o F. sentado na terra.

Mal o pouso no chão, começa a olhar à volta. Com a sua mão direita pega em paus de caruma e começa a manipula-los com as duas mãos.

Junta-se a mim o Ar., um dos tutores da instituição. Senta-se ao meu lado no degrau de madeira. Estamos os dois a olhar para o F. O Ar. Fazia registos no bloco de notas do seu telemóvel.

O F. deita-se de barriga para baixo, ergue os braços e começa a arrastar-se pela terra, quase como se fosse gatinhar, mas não dobra as pernas. Continua a mover-se até uns troncos de madeira que estão presos no chão. Coloca a sua mão direita em cima de um dos troncos e retira à esquerda do chão, ficando apoiado apenas pelo peito. Faz força no tronco para conseguir levantar o peito e tenta sentar-se. Sem efeito.

Continua a tentar. Dá a volta mudando de direção e continua a arrastar-se pelo chão até outro tronco de madeira próximo do anterior. O processo é o mesmo: mão em cima do tronco apoiado apenas pelo peito no chão, tentando elevar-se. Dobra um joelho, põe a mão esquerda no chão. Com a mão direita faz força no tronco e consegue sentar-se.

O Ar. começou a tirar fotografias a este momento. Fez quase que uma reportagem fotográfica do movimento do F. Enquanto estávamos sentados, comentava comigo:

- Você já viu a evolução desse menino? A força nos músculos, a forma como se movimentava no espaço.

- É verdade, já consegue estar aqui no chão ao pé de nós, tranquilo, sem estar ao colo, sem chorar, a explorar o espaço. Que diferença mesmo, parece que está mais seguro – disse-lhe.

- É, e quase que gatinha. A força que ele já tem para se sentar. Há uns tempos isto não era possível – diz-me A.

Nota inferencial:

A minha reflexão de hoje vai ao encontro exatamente deste momento de observação desta criança. Eu e o Ar. encontrávamo-nos sentados apenas a observar. O A. tirava fotografias e tirava notas no telefone. Falava comigo, comentava e escrevia.

A construção e gestão do currículo, tanto em creche como em Jardim de infância, exige que o educador conheça profundamente cada criança. Este conhecimento, uma vez que as crianças estão sempre a mudar e sempre a crescer, tem que ser constante e atualizado. Para isto é necessário recolher novas informações. Os registos de observação, por exemplo, são uma forma de o fazer e das mais utilizadas nas instituições por onde tenho passado.

Este momento de observação em que o tutor regista através de escritos e de fotografias daquilo que está a ver, permite-lhe, depois, em reunião com a restante equipa educativa, adequarem as práticas e as intenções ao grupo de crianças e a cada uma das crianças, que está em constante transformação, bem como às suas necessidades que estão a evoluir a cada instante. Estas informações que se recolhem de um momento tão simples como este, no meu ver, são de uma sensibilidade enorme. Só alguém sensível é que consegue olhar para este momento como uma vitória desta criança, uma evolução da mesma. Só alguém com um olhar atento e sensível e com um conhecimento profundo de cada criança o consegue fazer.

Conhecer esta criança, perceber o que é que ela era capaz, quais eram as suas reações, a sua forma de ser e estar num determinado espaço e conseguir olhar para ela e perceber o que mudou, as conquistas que já fez, aquilo que ainda tem dificuldade e registar é, no meu ver, ouro sobre azul na prática de um profissional de educação.

São este tipo de informações que são importantes para que se consiga conduzir o processo de ensino aprendizagem, indo ao encontro das crianças que temos. É a observação e o registo da observação, daquilo que se pensa e daquilo que se viu acontecer, que vão possibilitar, posteriormente, a avaliação que trará questões e reflexões sobre cada criança (Silva et al., 2016).

A observação é no meu ver essencial para avaliar, uma vez que vai permitir que se avalie de forma contínua e que constante e, simultaneamente, se planeiem momentos, situações, tarefas ou brincadeiras que causem motivação intrínseca nas crianças, que sejam estimulantes e significativas. É esta continuidade que a observação possibilita que leva a um acompanhamento constante de cada criança.

No caso desta observação, a mesma não foi planeada, ocorrendo de forma espontânea e natural. No entanto houve um educador que a achou significativa. Só assim, quando somos sensíveis e atentos às crianças e àquilo que se passa, é que se conseguimos, posteriormente, fazer avaliações descritivas e reais que espelhem as crianças que temos à frente.

Cada vez mais percebo (através destes pequenos exemplos que vejo e que se tornam significativos) que a observação e o registo da mesma, a atenção que se dá a cada criança nestes pequenos momentos de evolução é sem dúvida essencial no dia-a-dia de um educador de infância, em qualquer momento, seja na hora do almoço, numa mudança de fralda, na lavagem dos dentes, no vestir e despir, numa brincadeira livre, no exterior... A observação enquanto forma de avaliar e posteriormente planificar é, no meu ver, uma mais-valia na construção de uma avaliação formativa e formadora.

9.4. Anexo 4 - Nota de campo 2

Data – Dia 7 de janeiro de 2022, sexta-feira

Local – No espaço exterior, junto ao edifício de cortiça

Hora – 13h

Duração – 10 minutos

Intervenientes – Eu e três elementos da equipa educativa.

Nota descritiva:

Encontro a equipa cá fora a conversar. Está presente o tutor Ar, a D. e a A. Percebo que estão a falar da avaliação das crianças e a aconselhar-se uns aos outros. Junto-me a eles.

- Você tem as quatro bases da missão. Por exemplo, a autonomia... é o que você precisa lembrar. Tudo o que você for fazer com eles está focado nisso, ao nível do registo. Por exemplo, quando eu falo em autonomia, não é autonomia só fisiológica, também a questão da comunicação e tal, resolver os próprios problemas – diz Ar. para A.
- As emoções também - acrescenta D.
- Então você começa a observar dentro desse universo. Tem que focar porque é muita coisa. Se for ver tudo são dez mil fotos de cada criança e um relatório de registo como uma bíblia.

Eu intervenho:

- As crianças participam na avaliação de alguma de alguma forma? No portefólio? Tem alguma parte que é delas?
- Não, elas participam porque elas são o objeto – responde D.
- Elas participam porque há evidências fotográficas delas, é nisso – acrescenta A.
- Sim, mas elas não participam em nenhuma escolha do que está ali, portanto não tem nenhuma evidência de algo que elas digam sobre o que aprenderam ou alguma... É a vossa visão? - questiono.
- Sim, não é algo pessoal delas – responde D.
- Eu acho que futuramente é um ponto a acrescentar-se porque a criança quando já tiver a possibilidade de autoavaliar-se... - diz Ar.
- Sim, quando ela tiver a capacidade a autoavaliação, de nós perguntarmos o que é tu sentes, como é que tu fazes, o que é que sentiste aqui ou ali... - continua A.
- A Am. Por exemplo é capaz de já dizer alguma coisinha nesse sentido – acrescenta D.
- E às vezes não precisa ser isso, pode ser só “então o que é que tu aprendeste?” “o que é que não sabias fazer antes de vires para a escola e agora já sabes?” - digo.
- Podíamos mostrar as fotos que estão no portefólio e perguntar o que é que sentiram quando fizeram aquilo – complementa Ar.
- Mas isso só dá para fazer com algumas crianças - diz A.
- Sim, não dá para todas – corrobora D.
- Eu acho que a partir dos quatro anos já dá para ter essa autoavaliação - sugere Ar.
- Imaginem, uma página só com “o que é que eu aprendi”. E só escrever o que ela disse - propõe A.
- Exatamente, é isso – digo.
- Nós já fizemos isso, mas não com o objetivo de avaliação. Foi a prenda o Natal. Eram fotos, a Mónica sentou-se com todos eles e perguntou “então neste dia aqui na foto, o que é que sentiste, o que é que te lembras”. Isso é uma avaliação. Foi mesmo muito interessante – descreve Ar.
- Sim, isso é uma autoavaliação deles, para eles próprios - arremata D.
- E isso devia ser feito periodicamente. Entregar a nossa visão enquanto tutores e a das crianças - interioriza Ar..

- Sim, porque o portefólio é partilhado, faz sentido quando é construído por todos os intervenientes. Até podia ser interessante ter também futuramente a opinião das famílias, o seu parecer. O que é eu enquanto pai... - sugiro.
- As expectativas deles? - pergunta D.
- Sim, as expectativas, por exemplo, no início, e o que é que eu acho que o meu filho desenvolveu neste ano - esclareço.
- Na reunião os pais trazem isso, mas nós não registamos. Por exemplo “ah eu percebo que a minha filha quando vai ao parquinho acontece isto isto e isto, coisa que antes não acontecia”. É uma avaliação, a partir do que se vive fora daqui também, é igualmente interessante – finaliza Ar.

A conversa terminou aqui e fomos todos almoçar.

Nota inferencial:

Esta conversa e a minha intervenção veio na sequência da reunião que tive com a professora Lourdes e com a professora Vera, acerca do meu RPES.

Quando lhes apresentei a informação que tinha acerca da avaliação e da utilização do portefólio na instituição onde me encontro a estagiar, confidenciei-lhes que tinha visto o portefólio de uma forma muito breve e não tinha a certeza se havia algum tipo de participação das crianças no mesmo.

Em conversa, combinamos então que numa primeira fase, quando estivesse novamente em estágio, iria tentar perceber se essa participação existia ou não, e de que forma, para depois ser possível organizar melhor o caminho a percorrer. Assim, quando chego junto dos três elementos da equipa educativa que estavam na rua a conversar, apercebo-me desta conversa e decido intervir porque me pareceu oportuno e o momento ideal para tirar as minhas dúvidas.

O que percebi foi que as crianças não têm qualquer tipo de participação no portefólio e não sabem da existência do mesmo, ou seja, as crianças são apenas o objeto de avaliação e tudo aquilo que está no portefólio é o olhar do adulto sobre aquela criança, nas diversas áreas estipuladas para a avaliação das mesmas. Percebi também que as famílias são apenas recetoras deste portefólio, não tendo uma participação direta no mesmo.

O Ar, quando sugeri que fosse integrado no portefólio uma parte das crianças e uma parte das famílias, explicou-me que essa auto-avaliação das crianças acerca de situações, atividades, por vezes é feita, mas não relacionada com avaliação ou, neste caso, não integrada no portefólio. Deu o exemplo do presente de Natal o ano passado, que era um

livro com fotografias das crianças desde que tinham entrado na escola até àquele dia. Foram mostradas às crianças as fotografias e perguntado o que é que estavam a fazer naquele momento, como é que se sentiram, quem é que estava com eles, se tinham gostado ou não e isso foi registado por baixo dessas fotografias e entregue nesse livro como presente de Natal. No entanto, no portefólio, não existe essa avaliação, por exemplo, das fotografias que lá se encontram.

Quando perguntei em relação às famílias o Ar. Confidenciou-me também que as mesmas dizem algumas expectativas das crianças ou, nas reuniões de pais, partilham momentos em que sentem que as crianças estão diferentes, por exemplo uma situação de resolução de conflitos que assistiram no parque fora da escola e em que percebem aquilo que as crianças estão a aprender e as diferenças que são evidentes na sua forma de ser e estar. Estas situações não são registadas e nem colocadas em nenhum lado.

De facto, tudo isto me leva a refletir... se esta é uma instituição que, e de acordo com o que preconiza no seu projeto educativo e que tive oportunidade de viver na prática, nos mais diversos momentos do dia-a-dia, olha a criança enquanto alguém que vai construindo seu currículo, o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem, de acordo com a sua evolução, e que é também responsável pela sua aprendizagem, pelos seus erros e pelos seus sucessos enquanto compromisso consigo mesma, para um desenvolvimento holístico e harmonioso, como é que nos momentos de avaliação e, neste caso, enquanto se utiliza um portefólio, as mesmas não são implicadas não sabem da existência do portefólio, da existência da avaliação, o que é que nele consta... não têm qualquer tipo de intervenção se não serem objeto de avaliação. Neste momento o portefólio é apenas o registo dos adultos que acompanham as crianças. como é que numa escola assim, com esta missão, estes valores, com um dia-a-dia tão próprio, focado em cada uma das crianças individualmente, a avaliação também não vai ao encontro disso?

O portefólio tem que ser algo construído de forma conjunta, tem que ser definido com as crianças, tem que ser negociada a sua organização e tem que haver uma avaliação, não só do adulto, como também do grupo de crianças: o que é que se aprendeu, o que é que foi mais difícil, quais foram as soluções que arranjaram. Tem que conter uma auto, uma hetero e uma coavaliação.

Uma avaliação baseada em portefólios deve enquadrar-se numa perspetiva ativa e participativa da aprendizagem, onde as crianças são construtoras do seu próprio desenvolvimento. Não sendo isto que acontece neste portefólio - apesar de ser algo que realmente mostra a evolução da criança ao longo do tempo, tendo em conta determinados

critérios pré-definidos -, o mesmo apresenta apenas uma visão do adulto, não podendo ser, portanto, considerado um portefólio de aprendizagem.

Assim penso que terei informação pertinente para refletir no meu RPES e para fazer algumas sugestões de melhoria neste sentido, podendo tornar realmente este instrumento um verdadeiro instrumento de avaliação participado por todos os intervenientes que fazem parte de desenvolvimento de cada uma das crianças.

9.5. Anexo 5 - Nota de campo 3

Data – Dia 20 de janeiro de 2022, quinta-feira

Local – Na cozinha

Hora –9h30

Duração – 7 minutos

Intervenientes – Eu e a educadora cooperante

Quase no início do meu estágio aqui n’A Quinta, a educadora M. partilhou comigo uma situação que tinha acontecido com um familiar de uma criança, mais concretamente uma avó que esteve sempre na área da educação, relativamente à avaliação da sua neta.

Em conversa, a educadora M. partilhou comigo:

“A avaliação foi entregue a cada família, que veio e sentou-se connosco. Fizemos a entrega de avaliações, foi feita de um para um. A avó da ML, um ou dois dias depois da avaliação ter ido para casa para os pais assinarem, partilhou comigo que até se emocionou quando leu a avaliação da neta porque diz que espelha a efetivamente, ou seja, que ela consegue ler o que ali está e consegue ver a neta, sente que aquilo é a neta refletida, não fala sobre outra criança, não é uma coisa que está generalizada. Disse até que era assim que as avaliações deveriam ser feitas, no sentido do cuidado, do facto de estarem escritas algumas estratégias daquilo que está a ser pensado e no trabalho que está a ser feito com, no caso, a ML. E isto vem de uma pessoa que esteve sempre ligada à educação, professora do 3.º ciclo do ensino básico e secundário e, numa certa fase, presidente de agrupamento de escolas. Há aqui outra sensibilidade e outra receção, alguém por quem a avaliação já passou, já passaram muitas avaliações pelas mãos”.

Quando a educadora M. partilhou comigo esta situação, pensei logo no facto de que a mesma poderia tornar-se, para mim, uma bela nota de campo. Um *feedback* entre muitos

outros com certeza - mas também com certeza de que não tão significativo como este - da avaliação que estes profissionais entregam às famílias.

Esta partilha, para mim, representa a voz das famílias, o reconhecimento institucional de um trabalho que está bem feito, ainda para mais de uma pessoa que está na área da educação e que já esteve no papel que está neste momento, por exemplo, a educadora M. e que de uma forma tão sincera, partilhou o que sentiu quando leu a avaliação da sua neta.

De facto, na primeira vez que tive oportunidade de ler os portefólios das crianças, no início do meu estágio, depois de uma leitura rápida e “na diagonal”, fiquei surpreendida porque realmente aquilo que li era algo que era descritivo e era específico de cada uma das crianças, tinha pormenor e tinha imagens que fundamentavam aquilo que estava escrito. E a partilha desta avó mostra-me que para ela, este portefólio traduz as crianças com verdade e com autenticidade, cada uma naquilo que é, naquilo que faz, com aquilo que sente, na sua unicidade.

Esta partilha faz-me então pensar em vários pontos: em como um portefólio pode ser tão significativo quando é bem feito e quando está bem escrito; a voz das famílias, tão importante e tão significativa (mas que grande parte das vezes não é tida em conta); a importância deste comentário para a equipa educativa enquanto um “parabenizar” pelo seu trabalho, por um trabalho que, aos olhos da família, está a ser bem feito, que realmente é significativo e que lhes faz sentido e, portanto, só por isso, para a equipa, já é uma mais-valia. Por outro lado este tipo de comentários não constam no portefólio, ficam guardados para a equipa. Que mais-valia seria, por exemplo, este *feedback* ser integrado no portefólio? O parecer desta avó, aquilo que sentiu? Que mais-valia pode trazer a inserção deste comentário num portefólio de aprendizagem? Muitas questões a refletir e que penso que ao longo da construção do meu RPES irei conseguir dar resposta.

9.6. Anexo 6 - Transcrição de entrevista ao entrevistado 3

Entrevistadora: Como sabes, estou a fazer esta entrevista para o meu RPES e tem como objetivo, por um lado conhecer um bocadinho do teu percurso e por outro lado conhecer as tuas conceções sobre a avaliação de crianças de uma forma geral e depois aprofundar para a utilização do portefólio. Então, em primeiro lugar dizer-te que como sabes esta conversa deve-se à recolha de informação que eu estou a fazer para o meu RPES e, portanto, vai focar-se na avaliação das crianças e no portefólio que é um instrumento que vocês utilizam aqui e, antes disso, vou querer conhecer

também um bocadinho do teu percurso profissional e da tua formação para contextualizar. Depois sim passamos para a parte das tuas conceções e daquilo sobre avaliação e utilização do portefólio. Quero então saber qual é que é a tua formação e qual foi o teu percurso até chegares aqui.

Entrevistado 3: Eu tirei educação básica e mestrado em educação pré-escolar. Não tirei primeiro ciclo por opção, não me identificava particularmente nomeadamente com a forma como iria trabalhar. A flexibilidade que nós temos e que mesmo assim há muito de obrigatório, num pré-escolar ou numa creche é completamente diferente. Portanto, mestrado em educação pré-escolar. A minha tese foi sobre as estratégias de resolução de comportamentos de oposição e desafio.

Surge a oportunidade um mês depois eu ir trabalhar para a Voz do Operário da Graça, sítio onde eu vou trabalhar como professora de primeiro ciclo. Porquê? Eu tenho níveis do *Cambrige* até ao fim, tenho os 3 certificados, que me permite dar aulas no regime privado de inglês até ao 12º ano. Foi com projetos que eu trabalhei tudo o que eram conteúdos. fiquei com todas as turmas do primeiro ciclo do primeiro ao quarto ano, não sei se eram 6 ou 7 na altura, mas perfeitamente consciente de que aquilo que eu queria era ir ou para a creche ou para o pré-escolar. Começo a desenvolver um gosto particular pela creche por me aperceber que tratam os miúdos como seres amorfos, que estão ali e que pouco se estimulam. Porque é que eles não estão, porque é que eles não fazem, porque é que eles não exploram, porque é que não é promovido? Ok, não há estrutura, há 2 adultos e 8 ou 10 bebés. O que é que nós podemos fazer diferente?

E assim que surge a oportunidade, termina o ano, portanto de setembro a junho, e eu em julho entrego as minhas avaliações e depois do feriado 13 de junho começo a trabalhar na creche da Graça, educadora do grupo, para cobrir uma baixa que ia dar um ano, ia ser de junho a junho. Fico com um grupo de creche com 14 crianças de 2/3 anos, grupos homogéneos do ponto de vista da idade na creche, em pré-escolar não. Só aí logo ao lado daquilo que é defendido, parece que é só defendido a partir dos 3 anos. Este meu percurso que começa aqui faz-me logo pensar muito nas questões de equipa, faz-me logo pensar de que forma é que é importante as pessoas estarem alinhadas, de que forma é que é importante haver espaço para conversar. Obviamente que num momento mais tenso é preciso haver alguma orientação, mas porque é que não pode ser tudo mais ou menos partilhado?

Entretanto fui chamada para ir trabalhar para o *Park International School*, a primeira escola Internacional onde eu trabalhei, onde fui a educadora responsável pelo

grupo de creche e 1 ano. Não me revi no polo particular onde estive, o que me fez procurar outro trabalho.

Integro então a *S. Peter's School*, outra escola internacional, já na qualidade de educadora para os 5 anos. E aquilo que começa como um trabalho de substituição, depois reflete-se em ficar efetiva e permanecer. Acompanhei grupos de 5 anos e de 3 e de 4. Foi aqui que eu comecei a desenvolver algum gosto pela avaliação deles. A avaliação que era feita era qualitativa acompanhada de uma parte bastante extensa quantitativa, dava muito foco à minha parte qualitativa porque a quantitativa estava com “adquirido, em aquisição e não adquirido”. No entanto, um grande desafio porque eles eram 25 e eu era uma. E quanto mais tempo eu perdia avaliar, menos tempo eu estava com eles e isso fez-me refletir para que servia a avaliação.

Entretanto sou convidada para vir para aqui, educadora, 26 anos, a construir e gerir uma escola. E gerir vai desde ver quantas garrafas de lixívia são precisas, se é preciso sabonete para as mãos até “vamos ter mais um edifício”, sentar-me e conversar com pais e, ao mesmo tempo, estar com as crianças. É por aqui o caminho, mas é muito mais exigente, muito mais extenuante, esgota-te mais, puxa mais por ti, mas os benefícios são muito grandes, mesmo os pessoais. Ou seja, não é só uma coisa altruísta de “estou aqui para as crianças”. Mesmo ao nível pessoal, é uma satisfação pessoal. É muito mais compensador.

Entrevistadora: Já falaste um pouco aqui da avaliação e daquilo que foi o teu percurso também na avaliação e o que te faz sentido ou não portanto, de uma forma muito concreta, consideras importante as crianças serem avaliadas? ou seja, a avaliação que se faz, para que serve?

Entrevistado 3: Depende. O que é que é avaliação? Avaliação num sentido de monitorizar, avaliação num sentido de acompanhares o que está a acontecer? Sim. (...) avaliação é a criança saber aplicar o que está a aprender, saber ter ferramentas. Avaliação é para saber se nesse momento ela tem as ferramentas e os conhecimentos que precisa, seja aqueles que ela sabe que precisa, seja aqueles que os adultos sabem que lhes vão ser necessários (...). Portanto, se chamarmos avaliação a isto, podemos continuar a falar de avaliação daqui para frente. Se avaliação for isto, então está tudo bem. Se é importante avaliar? É importante validar, é importante perceber de que forma aquilo faz sentido e se está avaliado em contexto ou não. A criança precisou de aprender de alguma forma. E agora? Como é que sabe que já sabe? (...) é importantíssimo que a criança participe, a partir de uma determinada idade. Para ganhar consciência. Sim, faz-me sentido avaliar,

mas muito num sentido de monitorizar, num sentido de acompanhares o que está a acontecer. Fazer um acompanhamento. Avaliar num sentido de partilha e de construção. O que é que o nosso portefólio tem de diferente também? as estratégias que vão sendo usadas, aquilo que possa ter sido feito.

Entrevistadora: Tu avalias as crianças. Planificas essa avaliação?

Entrevistado 3: A avaliação é guiada. Tens que ter alguma orientação para aquilo que é a avaliação senão tu não sabes o que estás a avaliar. Estás só a avaliar se sim ou se não e isso é um teste. Um teste avalia assim, um conteúdo, um conhecimento, efeito e aplicado a determinada coisa. Nós não. Há uma estrutura comum que nos orienta: quais são os nossos valores? O que é que eu quero avaliar? Neste momento orientamo-nos pelas OCEPE. Ok, desenvolvimento pessoal e social: autonomia? Relação com os pares? Emoções? Gestão de frustração? Ok. Gestão de ansiedade?

Entrevistadora: Então essa planificação/estrutura que existe, foi pensada em equipa mas cada um tem flexibilidade dentro de cada grande área.

Entrevistado 3: Sim, nós conversamos. A orientação é aberta, são estes os pontos e depois a partir daqui todos trabalhamos autonomia porque efetivamente é um dos nossos valores. mas autonomia a que níveis? Todos. Ao nível das escolhas, autonomia ao nível da rotina, autonomia ao nível das brincadeiras, ao nível da gestão. É personalizado, mas há efetivamente uma estrutura comum que nos orienta. Senão tu não sabes para onde olhar.

Entrevistadora: É neste sentido também que eu ia perguntar: em que situações é que tu avalias as crianças?

Entrevistado 3: Em todas, no dia-a-dia. Não há uma situação em que não se avalie. Avalias em tudo, no interior, no exterior, na relação com a senhora da cozinha, na forma como está a conseguir dispor a mesa, a própria organização dela própria. Como é que tu consegues avaliar que uma criança é organizada aos 4 anos? Porque arruma os brinquedos porque eu disse que ela tem que arrumar os brinquedos? ou porque ela já arruma autonomamente quando termina e muda de brincadeira para brincadeira? Isso na minha ótica até é responsabilidade e respeito pelo espaço de todos. Organização é tu conseguires pôr a tua mesa, é tu conseguires categorizar as tuas coisinhas, é tu conseguires estruturar o teu dia, é tu saberes que há um método, portanto, eu vou à casa de banho e a seguir eu lavo as mãos, eu faço isto, eu faço aquilo. Portanto avalias mesmo em todos os momentos e em todos os espaços, todos os dias. Tu avalias quando estás numa conversa de uma para um com uma família, tu até avalias a própria família, quando estás numa conversa com a

família e tudo se junta na tua cabeça enquanto puzzle. Avaliação no sentido de aplicação de uma ferramenta, de um conhecimento, do que for, ou até mesmo do resto e do próprio desenvolvimento. A palavra avaliação traz muito consigo.

Entrevistadora: E que me instrumentos de avaliação utilizas? Já me disseste que utilizas como técnica a observação, mas que outros instrumentos de avaliação é que utilizas para te ajudar na avaliação que tu fazes diariamente das crianças?

Entrevistado 3: A equipa é um dos maiores suportes que tu podes ter. A próxima reunião de equipa será para falar sobre cada uma das crianças em particular, para nós conseguirmos efetivamente perceber de que forma é que podemos chegar a cada uma. Há uns membros da equipa que têm um olhar, há outros que têm outro, outros falam mais com a família do que outros. E sim, avalias todos os dias e avalias com observação, com notas de campo, com registos que fazes. A fotografia e o vídeo para mim são dos maiores apoios que tu podes ter, mais do que grelhas. Mas essas grelhas até te podem estruturar, se a tua organização pessoal funcionar por aí, tudo bem. Para mim não funciona. As fotografias e os vídeos são das melhores evidências. Vai muito de ti porque há quem olhe para as fotografias e diga “a minha memória é mesmo fraca”. Efetivamente a minha não é portanto eu consigo contextualizar ali. E sim, há muita coisa que não fica registada numa fotografia mas é por isso que ela apoia, não é única.

Entrevistadora: Vocês utilizam aqui, para além desses instrumentos e técnicas de avaliação, o portefólio. O que é que é para ti é um portefólio?

Entrevistado 3: O portefólio, da forma como está ainda a ser utilizado, está a servir muito para a comunicação com a família do ponto de vista da avaliação e organização daquilo que é o crescimento, é quase um relato, de seis em seis meses de como está a correr. Os 6 meses também foram decididos, o porquê de haver este iato, porquê 2 momentos e não 3 momentos. Efetivamente para os mais pequenos poderá fazer sentido de 4 em 4, três momentos, porque há muito mais a acontecer. Para os mais velhos se calhar não faz. O portefólio está a ser muito utilizado desta forma, portanto, uma história bonita que fala sobre a criança, porque eles ainda não estão a participar ativamente na construção do portefólio. Não está ainda a ser o objetivo nós conseguirmos ter de alguma forma uma organização do dia, um espelho daquilo que é o teu projeto, seja ele pessoal, seja ele do pequeno grupo, de grande grupo. O objetivo é que tenha efetivamente uma parte avaliativa e que se acompanhe, efetivamente, com os projetos deles que também por si se avaliam.

Entrevistadora: E para que é que seja, neste momento, o portefólio?

Entrevistado 3: Neste momento é para esta partilha com as famílias e serve para tu conseguires monitorizar de forma mais organizada o discurso. É completamente diferente ter uma pasta com fotografias a ter um texto que é acompanhado de fotografias, portanto também estrutura aquilo que é a aprendizagem durante aquele período de tempo.

Entrevistadora: Quem é que participa na construção desse portefólio?

Entrevistado 3: Ao momento só os tutores, só a equipa, O objetivo não é que sejam só os tutores, é que as crianças participem e que as próprias famílias consigam participar naquilo que fizer sentido.

Entrevistadora: Qual é o teu papel enquanto tutora no processo de construção do portefólio? Ou seja, o que é que na prática tu fazes?

Entrevistado 3: Então, nós em equipa já estruturamos o portefólio. Eu elaboro o texto. As evidências eu já tenho, e são partilhadas com a equipa e organizas. Já há evidências de vídeo, de fotografias e afins e tu organizas, aplicadas aquilo que está a ser feito e falado.

Entrevistadora: Em termos práticos, como é que o portefólio está organizado?

Entrevistado 3: Na primeira folha tem a identificação da escola, uma fotografia da criança com data de nascimento e com uma frase que a descreve, escolhida pelos tutores. O objetivo é até haver ali uma página que consiga falar da criança aos olhos dela, aos olhos da família e aos olhos dos amigos. Que o grupo consiga falar uns dos outros. Eles ainda só se conseguem referir a eles próprios do ponto de vista físico. Mas quem é que são mais? O objetivo é haver este desenvolvimento do autoconhecimento para que depois eles possam dizer, por exemplo, “eu sou uma criança muito alegre”. Tu abres o portefólio, está lá a cara da criança e depois esta é x, aos olhos destes, destes e destes. E da própria, acima de tudo. Esta é uma das coisas que nós queremos fazer. Depois há uma explicitação do que é que é o portefólio, um parágrafo, e depois há uma orientação daquilo que é suposto existir, ou seja, eles chegam, há roteiros de estudo e esta é rotina e há também uma explicitação disto. Com o crescimento tão rápido da escola e com a quantidade de crianças que vieram mais pequenas, isto não é possível que esteja a acontecer. Acredito que em julho, quando ele vá ser entregue, já vá ser um bocadinho diferente nas crianças mais velhas porque está a ser feito um trabalho com elas, com outra tutora, neste sentido. Inicia, entretanto, o texto corrido onde a narrativa é uma narrativa positiva, dentro dessas três grandes áreas, mas que vai mudar. Já não temos só crianças em idade escolar e já houve aqui uma maturação daquilo que é o currículo. Vamos agora

em equipa antes de julho fazer essa alteração. a estrutura poderá ser idêntica no portefólio de todas as crianças, capa, explicitação etc, mas depois o conteúdo e a forma como está organizado não.

Entrevistadora: Quando tu selecionas as fotografias, as notas de campo, os registos que fazes, como é que depois avalias isso? Tens ali o trabalho cru.

Entrevistado 3: São 6 meses de trabalho e tu consegues de certa forma explicar que foram sendo registadas evidências, foi sendo notório o desenvolvimento neste assunto em particular ao longo destes meses. Isto para mim é suficiente, mas como é que eu sei se isto foi evidente ou não? Porque olhei e li. Aquilo está em bruto e eu estruturo e organizo. Ao nível das fotografias, elas já estão organizadas já pelos miúdos, portanto depois aí é perceberes de que forma ela se adequa naquilo que tu estás a descrever.

Entrevistadora: E sentes dificuldade em usar o portefólio como instrumento de avaliação?

Entrevistado 3: Não.

Entrevistadora: Que vantagens é que tu vês na utilização deste instrumento?

Entrevistado 3: Todas. Uma família chegar ao pé de mim por exemplo e dizer-me qualquer coisa como “até me emociono porque vejo aqui a minha filha, a minha neta”. Significa que é isto e que estamos alinhados porque eles veem a criança ali. E conseguirmos até abordar assuntos mais sensíveis, mas como estão expostos desta forma, como é uma coisa que está a acontecer em conversa, como está a ser passado assim de forma positiva, há esta harmonia naquilo que é a comunicação com os outros, neste caso com a família.

Entrevistadora: E alguma desvantagem?

Entrevistado 3: Devem haver várias. A nível profissional, é um trabalho que tem que ser feito. Ao nível de famílias, para algumas um desafio grande para nós de nos conseguirmos orientar para lhes dar resposta porque têm perguntas muito específicas. mas acabas por trazer muito mais porque não estás a dizer “não faz isso, não faz isso, não faz isto”. Quanto muito às vezes o “não faz isto” pode ser bom para nos chamar a atenção enquanto profissionais para ver se estamos mesmo alertas para tudo, porque apesar do rácio, às vezes pode não dar para tudo. Mas devem haver várias desvantagens sim.

Entrevistadora: O portefólio fica fechado, a avaliação fica feita e a informação que nele consta, serve para quê?

Entrevistado 3: É partilhada com as famílias e depois é trabalhada a partir daí. Não é uma meta, ou seja, nós trabalhamos sempre numa perspetiva de evolução. Mas

também podemos chegar e dizer “olha, fazia isto. Regrediu. Temos vários fatores associados a isto, na nossa opinião e vamos refletir sobre isto com a família”.

Entrevistadora: Sei que existem aqui na escola crianças com medidas de suporte à inclusão. O portefólio dessas crianças, à semelhança dos outros, é partilhado com as famílias, mas é partilhado também com terapeutas ou outros profissionais?

Entrevistado 3: O portefólio destas crianças é partilhado com outros profissionais e após entrega leva-nos sempre a uma reunião com os profissionais na perspetiva de caminhar. Também no portefólio isso já vem feito, como é que caminhamos daqui para a frente, estratégias e qual é o próximo passo a dar sim.

Entrevistadora: Já me disseste que consideras importante e que ainda não acontece, a participação das crianças e das famílias. O que é que no teu ver uma criança ganha ao participar na construção do portefólio?

Entrevistado 3: Ganha capacidade reflexiva, fica uma coisa mais deles. da mesma forma que nós olhámos para o portefólio antes de voltar a refazê-lo e notamos diferenças, as crianças também te conseguem ajudar nisto: “olha, nesta fase estávamos aqui. E agora, como é que tu fazes quando queres ir à casa de banho”. ou então começar por uma fase de projeto, de pesquisa. “como é que eu sei que sei?”, ou seja, perguntar à criança como é que ela sabe que sabe. E ela vai dizer “porque eu agora já consigo dizer que as abelhas fazem isto, isto e isto”. É esta capacidade reflexiva que nós pretendemos desenvolver neles desde pequenos. Até com as evidências, ajudam imenso ponto de mostrarmos e perguntarmos “o que é que fizeste aqui?” ou “Aqui nesta fotografia tu estavas a escrever. Fala-me da escrita, porque é que tu escreves, o que é que tu ganhas em escrever?”.

Entrevistadora: E as famílias? O que achas que, participando, não sendo apenas recetoras, ganham?

Entrevistado 3: Essa é a parte que temos mesmo que refletir. Como? Porquê? As famílias ganham em avaliar o que foi escrito, ganham em refletir. E ser incluído? O que é que ganham e como? essa parte tem mesmo que ser refletida. em relação às famílias eu acho mesmo que é complicado porque não é dar-lhes umas grelhas, não é dar uma tabela com parâmetros e eles escreverem como as crianças são em casa. O que me faz sentido é que eles leiam o que é feito aqui e que os ponha a refletir para perceberem o que é que pode ser feito em casa. Não sei. O que é feito hoje na participação das famílias não me faz sentido porque parece que é um *check*. Estou muito expectante com uma conversa que flua nesse sentido porque não sei como fazer.

Entrevistado 3: obrigada por esta conversa.

Entrevistadora: Muito obrigada eu pela disponibilidade e ajuda.

9.7. Anexo 7 – Transcrição da entrevista ao entrevistado 1

Entrevistadora: Como sabes estou a fazer esta entrevista para o meu relatório e tem como objetivo, por um lado, conhecer um bocadinho do teu percurso, por outro lado conhecer as tuas conceções sobre a avaliação das crianças de forma geral e depois aprofundar para a utilização do portefólio e perceber como funciona aqui e como tu o utilizas. Quero então em primeiro lugar saber qual é a tua formação e quando a iniciaste.

Entrevistado 1: A minha formação é de educação de infância, tirei licenciatura e mestrado. Fiz um estágio emprego, não chegou a fazer um ano porque antes de terminar esse ano do estágio tive uma proposta de trabalho para entrar com contrato numa creche e fiquei lá a trabalhar até agora. Já tinha feito algumas coisas de voluntariado com crianças, colónias de férias, sempre que podia assistia a um workshop ou outro de temas que me interessassem, por minha autorrecriação e agora desde outubro vim para aqui por iniciativa e tive sorte de conseguir entrar.

Entrevistadora: Passando para a parte da avaliação, consideras importante as crianças serem avaliadas? Para que achas que serve a avaliação que se faz das crianças?

Entrevistado 1: Eu acho importante a questão de observar as evoluções da criança, ou seja, durante o período que estamos com ela tentar perceber quais são as suas maiores dificuldades, quais são os seus interesses, os seus maiores potenciais, aquilo em que elas demonstram mais interesse. Nós podemos ajuda-las a desenvolver esses interesses, perceber também as dificuldades, seja a nível motor, seja a nível intelectual e poder ajudá-las nisso. Nesse sentido eu acho importante a avaliação no sentido de nos adultos olharmos para a criança e percebermos o que é que ela é capaz, o que é que não é capaz ainda que seja natural não ser. A importância da avaliação é para nós apoiarmos a criança a desenvolver. O que fazer para ajuda-la. Não encaro a avaliação como uma coisa que eu tenho estes parâmetros e ela tem que saber fazer isso tudo até esta idade. Isso não considero que seja. Até porque eu prefiro fazer uma avaliação não quantitativa, mas uma avaliação mais descritiva.

Entrevistadora: Portanto aquela coisa que existe em muitas escolas de uma lista em que tem: dos 3 aos 6 anos a criança tem que...

Entrevistado 1: Isso para mim não faz sentido. Cada criança é uma criança e não é por termos 5 crianças com três anos que todas tenham de saber aqueles parâmetros EU acho importante no sentido de, para nós tutores de “ok, ela tem estas potencialidades, mas está com dificuldade em saltar de uma árvore para o chão, com dificuldades de socialização, em gerir o conflito, está com dificuldade na parte da autonomia, estou a dar exemplos. Avaliar no sentido de “ok, ela tem estes parâmetros, então o que é que eu posso fazer para ajudá-la?”. Vou tirando as minhas notas e vou vendo, para ajudá-la sempre ao longo do seu percurso. Ir pelo que sabe e não tanto pelo que “ainda não é capaz de”. Eu evito muito esse discurso, tanto que na avaliação escrevi o que ela é capaz. Claro que eu posso estar a pensar em alguma coisa que ela ainda não está a conseguir mas não vou dar ênfase a isso. O que ela não sabe ou não é capaz são coisas que vão fluindo e são naturais. Até nós adultos não temos capacidade para várias coisas, porquê apontar o dedo a uma criança? Então vou muito por aí, pela positiva, pelo que ela é capaz de fazer. Não é importante enfatizar que não que não que não. Eu acho a avaliação importante mais nesse sentido que é percebermos, se fizermos, por exemplo, uma avaliação em janeiro, quando a vamos fazer em junho, referimos mais coisas do que aquelas que já escrevemos em janeiro.

Entrevistadora: Tu aqui na escola avalias as crianças certo? Planificas essa avaliação?

Entrevistado 1: O que eu costumo fazer é, ao longo do dia-a-dia, quando eu noto, observo, reparo nalgum parâmetro que seja importante registar, por exemplo, eu vejo “ah, aquela criança ainda há dias não ia ao bacio e hoje aceitou ir”, eu procuro fazer esse registo, um registo meu e normalmente ponho sempre a data. Não quer dizer que todos os dias observe muitas coisas de todos, mas nalgum momento se eu observo alguma aquisição, se eu não escrever eu vou-me esquecer em que data é que ela já sabia o número um, já não vou conseguir ver a evolução. Então tento fazer esse registo para mim.

Entrevistadora: Mas isso acontece de forma não planeada. No dia-a-dia há alguma coisa que te chama à atenção, que é significativa. Mas não há um plano de “hoje se calhar vou estar atenta à criança x para perceber se no desenvolvimento motor fino ela....”

Entrevistado 1: Normalmente não estruturo isso. É ao longo do dia-a-dia. Observei que aquela criança pela primeira vez tirou o copo da gaveta e foi encher o copo com água. Vou fazer um registo meu. Isso não quer dizer que eu hoje vim focada para “deixa lá ver se aquela criança é autónoma para ir buscar a água”.

Entrevistadora: Quando é que costumavas avaliar as crianças? Em que situações?

Entrevistado 1: No dia-a-dia, seja em momentos de rotina, que dá para ver imensos parâmetros, seja em atividades que desenvolvo com eles, em momentos não dirigidos em que eles brincam livremente, em que estão só no espaço e eu me aproximo de uma brincadeira e me apercebo de algo. Não quer dizer que se nós pensarmos numa atividade mais orientada, uma colagem por exemplo, aí eu secalhar, ainda que não tenha planeado avaliar, vou ficar mais atenta a como é que ele pega na cola, se já tem o movimento de pinça. Posso estar mais atenta a isso porque já sei que estou a promover uma atividade de colagem. Não quer dizer que de antemão eu pensei “amanhã vou ver se ele tem a pinça definida”.

Entrevistadora: Mas nesses dias em que promoves essas atividades, como já sabes que pretendes promover esta, esta e esta aprendizagem, se calhar vais estar mais atenta. No entanto não é planeado ao ponto de ires escrever o que observar.

Entrevistado 1: Não, não o costume fazer, pelo menos até agora, não quer dizer eu daqui a um tempo não o faça. Até agora ainda não me fez sentido fazê-lo.

Entrevistadora: E em relação aos instrumentos de avaliação, quais são os que utilizas?

Entrevistado 1: Observação, notas de campo, registo fotográfico, muito, até porque nós depois quando escrevemos o relatório apoiamo-nos muito nas fotografias, de evidências, quando identificou os números, quando fez a figura humana, muitas questões de autonomia que se consegue retirar muita coisa, lavar as mãos sozinho, ir ao bacio. Isso tudo. Vídeos, para a parte mais motora e da fala, para apanhar algum momento deles. Posso ter algumas conversas com os tutores, informais.

Entrevistadora: E isso fica registado ou é só “conversei com eles e pronto”?

Entrevistado 1: Normalmente, por exemplo “olha, não observei se criança x é capaz disto. Tu alguma vez nalgum momento observaste isso”. E o meu colega diz “olha, já vi que ainda há momentos foi capaz de x”. E eu registo. Apesar de não ter sido eu a observar.

Entrevistadora: É algo a salientar isso, que todos estão para todos. Tu tens o teu grupo de crianças e os outros têm cada um o seu grupo de crianças para apoiarem-se.

Entrevistado 1: Sim e isto de igual para igual, há tipos de observações que eu possa ter feito em atividades de pintura, mais plásticas que se calhar um outro tutor não observou e nós partilhamos entre nós.

Entrevistadora: **Vocês utilizam aqui como grande instrumento o portefólio. O que é que para ti é um portefólio?**

Entrevistado 1: Eu antes de trabalhar aqui, o nosso instrumento de avaliação não era o portefólio. Era uma avaliação escrita por nós adultos, educadores, em texto corrido, que poderia ser ou não acompanhada de alguma fotografia. Ao chegar aqui apresentaram-me o instrumento de avaliação como o portefólio, em que eu percebi que é um documento que nós descrevemos o máximo que conseguimos aquela criança, em texto, e focamos algumas áreas do desenvolvimento das OCEPE, claro que adaptadas à idade. Não aparecem os parâmetros todos mas aparecem aqueles em que nos já observámos e que vimos que a criança é capaz. Acompanhamos sempre a grande maioria das evidências escritas com fotografia daquela criança, que evidencia aquilo que nós escrevemos. Não são fotografias a fazer atividades, são com sentido. Se há alguma coisa que eu escrevi que não tinha uma fotografia para acompanhar não pus, mas não deixei de escrever. Mas a maioria do que nos escrevemos é sempre acompanhada de uma fotografia, associada a esse parágrafo ou frase. Nessas fotografias aparecem muitas produções ou a criança a realizar determinada coisa, determinado parâmetro que queremos avaliar e por enquanto é só. Não aparece a opinião dos pais, por exemplo, até agora não.

Entrevistadora: **Era uma das questões que te ia fazer. Quem é que participa na construção desse portefólio?**

Entrevistado 1: Somos nós tutores, as famílias poderão participar, não que de uma forma planeada, mas podem participar de uma forma informal, por exemplo, um pai partilhar comigo “o meu filho em casa isto ou aquilo”. Essa informação pode servir de complemento ao que eu vou escrever sobre ele. Mas é uma decisão minha. Eu posso achar importante ou interessante incluir aquela partilha que aquela mãe ou pai fizeram sobre a criança. Mas maioritariamente o portefólio tem a leitura dos tutores que trabalham em equipa e não tem mais nenhuma participação.

Entrevistadora: **Qual é que é o teu papel enquanto tutora neste processo de construção do portefólio. Qual é a tua função?**

Entrevistado 1: Recolher as evidências, seja organizar fotografias, recolha das observações e depois a redação do texto, claro que sempre supervisionada pela diretora pedagógica, que faz uma leitura final e acrescenta alguma coisa que seja necessário.

Entrevistadora: E o portefólio, assim de uma forma geral, se pudesses explicar, como está organizado?

Entrevistado 1: Entrevistado 1: É um conjunto de folhas agrafado, que tem uma primeira capa com o nome da escola, o nome do tutor, o ano e “portefólio da criança x”, com o nome em grande e depois uma fotografia grande. Depois, a partir daí está organizado pelas três grandes áreas do conteúdo. Dentro de cada um fazemos o texto descritivo, com as tais fotografias em que apontamos alguns conteúdos das orientações curriculares em texto.

Entrevistadora: E essas evidencias que tu falavas, seja fotografias ou notas de campo, quando as seleccionas?

Entrevistado 1: Quando se aproxima o momento de termos as avaliações prontas. Vou Às minhas notas de campo, vou aos meus registos fotográficos, primeiro fui observar, fui ler o que tinha escrito, fui ver as fotografias.

Entrevistadora: E como é que tu avalias essas coisas? Tens um conjunto de fotografias, de notas de campo. Como as avalias? Olhas e como fazes?

Entrevistado 1: Eu, por questões de organização, gosto de organizar primeiramente por nomes de criança. Depois, se conseguir tempo, e obvio que cada área não esta estanque de outra mas tento, por exemplo, momentos em grande grupo, atividades extra. Depois vou olhar para dentro de cada uma dessas pastas, desses temas, que fotografias é que eu tenho daquela criança. Se alguma fotografia me fizer sentido descrever alguma nota minha sobre aquela fotografia, por exemplo “ele aqui foi capaz de tal” aoto, para depois colocar no texto. Para além de ver as fotografias, as notas de campo normalmente seleciono aqueles que acho que vou enfatizar no relatório. Leio as notas de campo e formulo frases muito mais compostas porque os registos escritos por norma são coisas muito rápidas e sintéticas e então tempo formular aquilo para texto corrido.

Entrevistadora: Tu tens algum papel, alguma voz na definição dos conteúdos a avaliar e na forma de avaliar as crianças? na organização e estrutura.

Entrevistado 1: Sim, existe um bocadinho o cunho pessoal, não há um texto pré feito em que todos pegamos naquilo e é só acrescentar qualquer coisinha, não. É quase como uma folha em branco e nos temos que escrever sobre aquela criança da forma masi pormenorizada que conseguirmos.

Entrevistadora: É quase como se fosse um guião.

Entrevistado 1: Aquelas áreas nós sabemos que têm que aparecer, agora de que forma tu escreves sobre aquela criança ou o que tu escreves sobre aquela criança, que

aquisições tem, isso é o tutor que é livre de descrever. Claro que procuramos sempre dentro de cada grande área focar alguns pontos, alguns conteúdos das orientações, mas lá está, tem muito a ver com a idade.

Entrevistadora: E há aprendizagens que se calhar são fora daquilo que vem estipulado e que são importantes.

Entrevistado 1: Sim. Eu como venho de trabalhar no método tradicional há muitos anos, senti, não é que fosse dificuldade, mas senti que para cada criança eu ia abrir uma página em branco e ia escrever sobre ela. Eu acho até que para os mais pequenos, bebés até um ano e tal dois, não era totalmente descabido criarmos um género de linhas orientadoras. Orientadoras, em termos de socialização, em termos até de motricidade, algumas linhas orientadoras em que nós olhávamos e então sim, construíamos o texto sobre aquela criança. Mas não que tenha que ser uma coisa, ou seja, que tenha aqueles pontos e que tenho que falar daquilo e pôr que sim ou não, não é nesse sentido. É mais no sentido de nos orientarmos enquanto adultos e até podermos estar mais atentos a determinadas coisas neles que às vezes, se não tivermos linhas orientadoras, pode passar e não darmos conta. Mas sim, inicialmente, como foi a primeira vez que fiz este tipo de avaliação, senti um pouco dificuldade de “ok, e agora pego em quê para começar a escrever? Vou-me orientar por onde?”. E apoiei-me no que a nossa diretora pedagógica disse: “vês as orientações”, só que as orientações são um mundo de conteúdos. E eu começava a ler e pensava “isto é muita coisa, vou escrever muito” e escrevi até bastante, sempre com aquela dúvida de “será que estou a escrever a mais?” porque era a primeira vez. Mas isso a nossa diretora sempre nos deixou à vontade, dizia “se tens necessidade de escrever, escreve. Se te faz sentido escrever mais, não é por escreveres mais que está menos bem, ou escreveres menos que está melhor. É se te fizer sentido. Procurei então fazer uma leitura de cada criança em específico, ficar só nela e tentar fazer uma retrospectiva do que eu já observei nela e tentar escrever aqueles pontos e formar um texto mais completo, mas sim, posso dizer que de início senti-me assim um bocado perdida para quem faz a primeira vez.

Entrevistadora: Para além dessa dificuldade tu sentes mais alguma dificuldade em utilizar o portefólio enquanto instrumento de avaliação?

Entrevistado 1: Eu acho que é um bocadinho se calhar a organização em termos de tempo, interna, de, lá está, tentar não deixar tudo, ou todos os registos mais completos para o momento em que é preciso realmente redigirmos a avaliação. Eu acho que era importante ter algum tempo em que nós pegamos em algumas notas de campo que

fizemos e “olha, esta é importante então vou aqui redigir” para não deixarmos acumular. Mesmo em termos de fotografias, fazer uma seleção. Tem que haver ao longo do ano algum bocadinho de tempo em que nós consigamos realmente organizar, selecionar eventualmente e pôr numa pasta que diga só “portefólios” para depois ser tudo mais fluido. Eu acho que se podermos prevenir para que não seja um momento tenso, melhor. Se podermos antever e preparar com tempo, tudo flui melhor, até porque alguma coisa do tipo “olha, esta criança, quase não tirei fotografias em momentos de socialização”, se calhar, se for com tempo, vou estar mais atenta. Aí já é planeado, não sei se nós, por erro, sentimos aquela pressão de ter que escrever e naquele período termos que ter aquilo escrito, então naqueles dias antecedentes vou observar melhor se ela sabe isto ou aquilo. Com tempo dá para observar aquilo que eu me apercebo que não observei.

Entrevistadora: Na tua perspetiva, quais são as vantagens e desvantagens do portefólio para a aprendizagem das crianças?

Entrevistado 1: Para a aprendizagem deles, eu acho que é vantajoso no sentido em que nós quando escrevemos sobre aquela criança, estamos a enfatizar aquilo que ela é capaz de fazer. No entanto, apesar de no portefólio não dizermos “não é capaz de”, nós conseguimos ler aquele portefólio e dizer “se calhar na área da motricidade ele está aqui com algumas dificuldades e precisa de mais apoio aqui nesta parte” ou “olha, na parte da autonomia ela tá a precisar de mais apoio”. É vantajoso no sentido em que conseguimos direccionar mais o nosso apoio a cada criança e apoia-la naquilo em que, ao lermos o relatório, conseguimos reconhecer que ela poderá estar a precisar de mais estímulo. Desvantagens não consigo encontrar alguma que haja no portefólio.

Entrevistadora: Tu agora dizias-me que achas importante que tu enquanto tutor olhares para aquilo que escreveste, da avaliação que fizeste daquela criança e perceber o que podes potenciar, que estratégias podes utilizar para que ela chegue mais além. Para além dessa finalidade da avaliação, existe outra? Ou seja, a avaliação fica feita, o portefólio fica feito e depois, para que é que serve?

Entrevistado 1: Para além disso serve para os pais terem conhecimento, nós mostramos a os pais, é feita uma reunião individual com cada pai, o relatório é entregue. Têm acesos ao relatório, podem lê-lo e até ficar com ele e nós temos uma conversa pessoal entre tutor e pais, individual, e falamos do percurso daquela criança naquele período de tempo onde enfatizamos as suas conquistas, os pontos que consideramos mais relevantes. Acho que é interessante essa troca porque os pais acabam por nesse momento partilhar muita coisa connosco que se calhar no dia-a-dia, por falta de tempo ou nunca calhou nas

conversas informais, focam determinadas coisas. Por exemplo “olha, esta mãe partilhou tantas atividades que esta criança faz fora que eu não fazia ideia”. Ou enfatizou que faz imensas receitas de culinária com ela e eu não sabia que ela fazia isso em casa. Coisas que eu acho que também são importantes para depois nós aqui darmos continuidade.

Entrevistadora: Quando os pais partilham essas informações contigo, tu guardas para ti ou fazes algum registo?

Entrevistado 1: Sim, eu procuro sempre ter um caderno e registo. Por exemplo, essa mãe que me falou das muita atividades que a criança tem fora daqui, eu registei, para ter uma ideia. Algum ponto ou outro de saúde que ele foquem eu também registo e fica nas minhas notas daquela criança.

Entrevistadora: Sei que há crianças com necessidades educativas especiais aqui na escola. Os portefólios dessas crianças são partilhados, nesse caso, só com as famílias ou também existe essa partilha com outros profissionais que acompanham as crianças?

Entrevistado 1: Um menino que eu tenho tive conhecimento que o relatório foi partilhado com as terapeutas da fala e por acaso no outro dia em que elas vieram aqui disseram “foi super importante ler aquele relatório porque deu para perceber muito bem o dia-a-dia dele aqui. Até aparecia lá pormenores que foram importantes e estava muito claro”. No caso de outra menina que estava ainda em avaliação para intervenção precoce, também foi partilhado com as profissionais de ensino especial o relatório dela aqui.

Entrevistadora: Há pouco dizias-me que uma coisa que achavas que fazia falta era essas linhas orientadoras para te ajudar a redigir a avaliação. Achas que existe mais alguma coisa que te fizesse sentido ser alterada ou que pudesse ser diferente no portefólio sem ser isso?

Entrevistado 1: Haver já uma formatação em termos técnicos. Eu reconheço que perdi imenso tempo nessas coisas, técnicas, que é estrutura e estética, mas perdi imenso tempo porque escrevia e colocava uma foto e depois aquilo desformatava o parágrafo todo. Se houvesse, é menos tempo que se perde e era mais tranquilo para todos. Facilitava muito porque perdemos muito tempo. Outra é tentarmos incluir os pais, de alguma forma, no portefólio. Não pensei bem como, sou sincera, mas através de uma conversa antes de escrever o portefólio e não ser só na reunião em que já expomos o portefólio. Nas crianças que eu tenho acompanhado de um ano, dois anos, penso que ainda não faça muito sentido aparecerem algumas opiniões das crianças, porque ainda estão numa fase muito de

desenvolvimento da linguagem, mas nas crianças mais velhas possivelmente seria interessante perguntar-lhes coisas para o portefólio, fazer o género de uma entrevista.

Entrevistadora: Essa era a minha questão seguinte. Visto que nem as crianças nem as famílias participam nos portefólios, qual é que é a tua opinião sobre isso?

Entrevistado 1: Nos mais velhos será que ficava muito discrepante terem essa participação e as mais novas não? De que forma as mais novas poderiam participar? Fica aqui também um bocado em aberto no sentido em que as mais velhinhas conseguem participar porque já falam, já se expressam, já têm opinião, já têm sentido crítico, tudo. Então e as mais novinhas, que ainda não conseguem fazer, como é que nós podemos colocar a voz delas lá? Nós tentamos colocar através da nossa descrição das coisas, mas será que é suficiente? É uma reflexão. Mas com as mais velhinhas fazia sentido sim, mostrando o que nós recolhemos, produções, fotografias, e escrever o que elas nos disseram sobre isso.

Entrevistadora: E as famílias dizias, por exemplo, que podia ser uma conversa antes.

Entrevistado 1: Podia ser uma conversa antes de redigir o relatório, uma conversa informal, é um exemplo. E ficava registado.

Entrevistadora: Mesmo para terminar, consideras suficiente a utilização do portefólio para avaliar as crianças ou achas que poderia ser importante introduzir outros instrumentos de avaliação?

Entrevistado 1: Eu acho que o nosso relatório é bastante elucidativo do dia-a-dia da criança e das aquisições que tem até aquele momento. E mesmo os pais partilharam comigo que “bem, com este relatório fiquei a saber imenso” e não estavam à espera que fosse tão descritivo. Acho que espelha muito bem o que se passa aqui. Mas não tem registo diários, se tivesse por exemplo um registo diário, o portefólio poderia ser completado com isso. Seria um complemento. Cada criança ter a descrição de um dia e lá está, isso teria de ser nós mesmo dedicados a um dia vou observar um dia inteiro a criança x. Ele chega, normalmente não chora, faz isto faz aquilo, normalmente procura o amigo x. Quase que um diário dele. Claro que era um, não seria todos os dias. Podia ser um complemento. Sem isso, eu acho que o relatório está bastante completo, está descritivo, está individualizado e caracteriza muito bem cada criança, não há um padrão em que todos fazem isto. Está perceptível para quem lê, reconhecer aquela criança. Mesmo que tapes o nome, se conheceres aqui o ambiente e a criança tu lêes e percebes que se está a falar de x.

Entrevistadora: Há mais alguma coisa que queiras dizer que consideres pertinente e que eu não tenha perguntado?

Entrevistado 1: Acho que não, mas se precisares de alguma coisa da minha parte, estou disponível.

Entrevistadora: Obrigada.

Entrevistado 1: Obrigada eu.

9.8. Anexo 8 – Transcrição da entrevista ao entrevistado 4

Entrevistadora: Estou a fazer estas entrevistas para, por um lado, perceber em cada um de vocês qual foi a vossa formação, o vosso percurso até chegar aqui, e por outro, compreender o que pensam em relação à avaliação, do portefólio, tudo isso, para o meu relatório de mestrado. Assim, a primeira pergunta que queria fazer é qual é a tua formação?

Entrevistado 4: O meu percurso na educação há doze anos atrás com a minha primeira formação em educação física, licenciatura. Ingressei como estágio num colégio por dois anos e depois fui efetivado e comecei a dar aulas. Concomitantemente dava aulas em ginásio e trabalhos de *personal trainer*. Aí em achei por bem trabalhar com nutrição então fui estudar. Mas a aptidão para a área educacional era tão grande que mesmo com a nutrição comecei a desenvolver projetos educacionais como educação alimentar. Foi aí que percebi e aceitei essa minha aptidão que realmente era o que me fazia brilhar os olhos mas faltava a pedagogia, que foi o meu último curso. Mas pretendo agora fazer uma especialização, um mestrado, algo já focado na área da educação. Já estou na área à aproximadamente doze anos.

Entrevistadora: Consideras importante as crianças serem avaliadas?

Entrevistado 4: Sim mas não atendendo critérios. Acho importante avaliar cada sujeito com a sua individualidade. O que ele tem evoluído? Antes ele não conversava, não interagia com os amigos, hoje ele interage. Então percebe-se em evolução mas a criança não precisa de cumprir critérios. Cada ser humano precisa de ser respeitado e personalidades também.

Entrevistadora: E para que serve essa avaliação?

Entrevistado 4: Para mensurar o projeto. Num projeto educacional precisamos de ter alguns parâmetros de êxito ou não êxito. Para as famílias, acho que a avaliação é importante para mostrar sim as evoluções e o percurso que as crianças vão realizando, e até mesmo porque surgem muitas coisas no sentido de instinto mesmo. Eles às vezes têm

dificuldade em se relacionar então não conseguem partilhar determinado material e isso gera um conflito. Esse conflito vai fazer com que os educadores tenham uma ação perante esse conflito que já é um trabalho educacional. A avaliação é importante para as famílias e para o projeto pedagógico, para que possamos entender o quanto tem contribuído para a formação das crianças.

Entrevistadora: E tu avalias as crianças certo?

Entrevistado 4: A avaliação parece até uma palavra um pouco pesada. Mas eu não faço uma avaliação mas sim uma questão de progressão natural.

Entrevistadora: Mas tu planificas isso? Ou vai acontecendo naturalmente durante os dias?

Entrevistado 4: Existem duas formas de se fazer isso. A principio, até aos quatro, cinco anos, penso que seja interessante somente o relato da evolução, então não planificado. Mas uma criança mais velha, precisa de ter critérios bem estabelecidos porque ela vai ter uma exigência posteriormente, então ela precisa de ser avaliada sim, com mais cuidados. Existe uma situação de lei, burocrática que diz que o aluno precisa atender a alguns critérios para que ele possa ter o ingresso dele no primeiro ciclo.

Entrevistadora: Tu ainda não fizeste aqui nenhuma avaliação na escola porque entraste à pouco tempo mas vais fazê-la entretanto. Ou melhor, já a estás a fazer. Em que situações é que avalias as crianças?

Entrevistado 4: Desde o momento em que a criança chega com as famílias, até ao momento em que sai. Ou seja, a partir do olá e do adeus. Até mesmo na relação dele em se despedir da família são tudo questões observáveis. Tem a questão de segurança e insegurança por exemplo.

Entrevistadora: Aqui na escola utiliza-se o portefólio. O que é que para ti é o portefólio?

Entrevistado 4: Eu acho que é um documento, uma apresentação das evoluções e do estado atual da criança, das dificuldades, das evoluções dos anseios. O bom do conceito de aprendizagem aberta é que não se limita à aprendizagem. Então as crianças vão evoluindo conforme o interesse, a capacidade dele mesmo. Então é importante ter sempre o próximo passo, o que é que vamos propor para esta criança? Eu olho o educador como um facilitador nessa caminhada. O aluno não vai sozinho, o educador apoia.

Entrevistadora: Quem é que participa na construção desses portefólios?

Entrevistado 4: Em relação ao portfólio em si, eu ainda não tive as informações necessárias para a construção do mesmo. Mas já tenho trabalhado em cima disso e anotado algumas coisas do dia-a-dia.

Entrevistadora: E fazes como? Vês e apontas ou chegas a casa ao final do dia e escreves?

Entrevistado 4: Sempre que eu chego a casa eu aponto. A rotina é muito corrida, quando vamos apontar algo, acontece alguma coisa e então para que tenhamos 100% de atenção nas crianças, não no sentido de vigiar mas no sentido de colaborar e ajudar, quando chego a casa tenho um caderninho que eu anoto algumas coisas que foram importante e tenho também o relatório semanal. Isso para mim é importante porque como a rotina é muito corrida, se não paramos para escrever temos a questão da emoção que foi sentida naquele momento.

Entrevistadora: Nem as crianças nem as famílias participam na construção do portfólio. Ou seja, vocês tutores estão a fazer uma avaliação da criança, em que identificam as evoluções deles, algumas estratégias de como melhorar ou potenciar. O que é que tu pensas em relação à participação das crianças?

Entrevistado 4: É fundamental. Tenho até solicitado à direção algum tempo para as tutorias coletivas do meu grupo de tutorando e para tutorias individuais, contudo, por conta da rotina, temos pecado nesse sentido.

Entrevistadora: E as famílias?

Entrevistado 4: Eu acho que poderiam participar. É algo que à priori eu não tinha pensado mas fica como uma questão que eu posso refletir sobre. É bem difícil essa questão familiar porque algumas crianças, muitas vezes refletem comportamentos que são comportamentos familiares. Às vezes pode ser um pouco delicado para algumas famílias tocam em algumas feridas mas é importante. A participação das famílias no ambiente escolar é fundamental, tanto as famílias virem participar com as criança, poderem participar em alguns dias que são para as famílias, mas penso que muitas vezes não conseguimos fazer isso por algumas questões mas a famílias devida participar em todas as decisões da instituição. Se a família não caminhar junto e estar no caminho oposto à escola, a criança fica no meio e é a maior prejudicada e não queremos isso.

Entrevistadora: Também a aprendizagem aberta, que funciona enquanto comunidade em que todos participam e todos fazem parte, no portfólios ser apenas o tutor a participar acho que dá que pensar. Tinha aqui algumas questões mas como tu ainda nunca fizeste um portfólio... Talvez possa fazer algum sentido esta aqui.

Portanto o portefólio fica feito e depois? Que finalidade pode ter depois esse portefólio?

Entrevistado 4: Eu penso que esse portefólio devia ficar num acervo da criança, algo que não se perdesse com o tempo e serve também para mudanças de escola e educadores, para conhecerem o trajeto, poderem conhecer a criança. É super importante os educadores poderem consultar esse portefólio para terem mais noção de como tocar determinada criança, como conversar com ela.

Entrevistadora: **Esta entrevista foi curtinhas mas há algo que consideras relevante em relação à avaliação que eu não tenha questionado?**

Entrevistado 4: Eu acho que importante refletirmos sobre as nossas ações. Tu trazendo algumas questões faz-nos pensar em muitas coisas que podem acontecer no dia-a-dia. A área de pesquisa é uma área que nos ajuda muito então, por isso, é importante consultarmos relatos, trabalhos, para que possamos estar sempre a refletir. Acho que vais contribuir bastante para o nosso projeto.

Entrevistador: **Obrigada.**

Entrevistado 4: Eu é que agradeço, obrigado pela iniciativa.

9.9. Anexo 9 - Transcrição da entrevista ao entrevistado 2

Entrevistadora: **Como sabes, estou a estudar a questão da avaliação e, portanto, esta entrevista serve, por um lado, para conhecer o teu percurso e a tua formação, por outro, conhecer quais são as tuas conceções acerca da avaliação das crianças e entrar a fundo na questão dos portefólios e na forma como estão organizados e algumas ideias chave. A primeira pergunta que te queria fazer é sobre a tua formação, quando é que a iniciaste e falares um pouco do teu percurso até chegares aqui.**

Entrevistado 2: Eu sou animadora sócio cultural. Tenho formação 12º com curso profissional. Estagiei em Sesimbra num bairro social e aí começou. Estive a viver num centro de recuperação de toxicodependentes durante alguns anos, os meus pais faziam parte, eram colaboradores e faziam esse trabalho em bairros sociais, hospitais, prisões, casal ventoso na altura, e ficou aí o bichinho. Trabalhei numa escola primária enquanto colaboradora dos CAF's e foi aí que começa o meu percurso em educação. Entretanto vou para outro colégio, por necessidade, em Lisboa e aí sim como auxiliar. Aí fiz formação, comecei a ver, a perceber. Também como animadora, ficava sempre mais para

os finais da tarde para fazer animação com as crianças e entretanto vou até ao pinhal novo, palmela e surge este local, onde estamos hoje.

Entrevistadora: Entrando agora já mais na temática mesmo desta entrevista, consideras importante as crianças serem avaliadas? Ou seja, para que é que achas que serve essa avaliação?

Entrevistado 2: Acho que é importante não é o serem avaliadas mas é termos um registo daquilo que elas sabem. Não é fazer uma avaliação de tu sabes e não sabes. É ter um registo e um conhecimento para onde é que podemos seguir para que elas consigam evoluir de outra maneira, mesmo os mais pequeninos.

Entrevistadora: Tu aqui na escola avalias as crianças. E essa avaliação que tu fazes é planificada, planeada de antemão?

Entrevistado 2: Não é bem planificada. O que nós fazemos aqui é todos os dias ou todas as semanas tiramos um bocadinho nem que seja no nosso caderno e vamos avaliando algo positivo ou algo que ainda não está positivo e vamos fazendo esse registo para depois quando fazemos o a avaliação podemos fazer esse apanhado. É mais fácil também para ver a evolução porque como é semestral temos um grande período para poder ver essa evolução. Por exemplo, se em janeiro ele ainda só conseguia agarrar no garfo ou na colher, agora ele já consegue manipular para a boca e até ajudar com a colher.

Entrevistadora: E em que momento é que tu costumavas avaliar as crianças, em que situações?

Entrevistado 2: Eu vejo e não vou logo avaliar, mas até posso tirar uma foto para não me esquecer que aquilo aconteceu. Eu não vou, como já fiz noutras vezes, no passado, ver se a criança sabe escrever a letra A, B, C ou D. Não vou criar situações para avaliação, vamos fazendo porque é o natural não é nada estipulado.

Entrevistadora: Já me disseste que utilizas enquanto instrumento de avaliação a observação, os registos escritos. Há mais algum instrumento que utilizes para avaliar as crianças?

Entrevistado 2: Neste momento eu ainda não consigo fazer de outra maneira, mas já o fiz. No início fazíamos alguns registos em filme. Ainda não chegou ao áudio.

Entrevistadora: para além disso vocês utilizam aqui o portefólio. O que é que para ti é um portefólio?

Entrevistado 2: O portefólio é o registo deles, é a avaliação deles. Não fazemos uma *checklist*, nós fazemos uma escrita para os avaliar e encontrar essas evidências de aprendizagem, neste caso com fotografias, a acompanhar o texto para que os pais possam

ter acesso. E para que no futuro eles possam ver que realmente aquilo aconteceu e que há fotografias disso.

Entrevistadora: Quem é que participa na construção dos portefólios?

Entrevistado 2: No meu caso específico, como eu não sou educadora, não tenho o curso, os meus são revistos pela diretora pedagógica, portanto ela também participa na construção. Sou eu, ela e a criança, porque ela é a personagem principal.

Entrevistadora: E sustentas-te um bocadinho às vezes noutros colegas para perceber algumas coisas que talvez não percebeste das tuas crianças? ou seja, há quase que uma construção em equipa?

Entrevistado 2: Às vezes há dúvidas que tenho e pergunto “olha, eu ainda não consegui reparar se isto acontece. Tu sabes?” e acontece às vezes “olha que eu já vi”. Às vezes só nesta partilha conseguimos perceber onde as coisas se encaixam depois nas áreas. Fazemos equipa. Eu posso estar a fazer uma atividade com um miúdo que não é meu tutorando e eu registo e aquilo aconteceu. São todos um bocadinho nossos.

Entrevistadora: O portefólio em si, de que forma está organizado?

Entrevistado 2: É um texto corrido que fala sobre o desenvolvimento individual, social. Os parâmetros chave. Não tem acontecido projetos individuais, que também constam no portefólio. Não há interesse deles em fazer uma descoberta por iniciativa, portanto não consigo colocar esse projeto no portefólio.

Entrevistadora: Quando tu selecionas as evidencias para colocar no portefólio, como é que tu as avalias? Como é que tu partes das evidencias que recolhes para uma avaliação escrita?

Entrevistado 2: Aquilo que eu faço: eu vejo, percebo onde estava inserida aquela evidencia, ou não estava inserida porque pode ter acontecido do nada, um momento solto e consigo descrever só aquilo que aconteceu. Se aquilo for positivo para algum item de avaliação, posso incluir.

Entrevistadora: Então as fotografias nunca estão perdidas no portefólio, estão sempre contextualizadas com o que está escrito?

Entrevistado 2: Sim, por isso é que nos fazemos o registo fotográfico, para apoiar o escrito.

Entrevistadora: estes parâmetros que existem no portefólio, portanto a expressão e comunicação, área do conhecimento do mundo e área da formação pessoal e social, e mesmo a estrutura do portefólio, tu tens alguma voz nisso?

Entrevistado 2: o que aconteceu fpi que nós definimos isso em conjunto, esses parâmetros, mas não podemos fugir das OCEPE. Claro que nós tentamos evidencias o positivo, sempre. E realmente há alguma coisa que nos precisamos de dizer, não é deixar de escrever proque precisa de estar registado, mas não é uma escrita não negativa. Do género: “ele é capaz de fazer isto, no entanto ainda precisa de mediadores para”.

Entrevistadora: **Sentes dificuldade em utilizar o porteflio para avaliar as crianças ou construi-lo?**

Entrevistado 2: Eu pessoalmente sinto alguma dificuldade em escrever. Ou porque não tenho as palavras certas ou porque não consigo encontrar o que é o mais indicado. Eu tenho essa dificuldade, mas tem a ver comigo.

Entrevistadora: **Mas sendo o portefólio algo descritivo e escrever é uma dificuldade tua, se calhar utilizar o portefólio torna-se difícil para ti, por isso.**

Entrevistado 2: Torna-se difícil mas eu vou escrevendo, relendo, acrescentando e no final ainda tento, dando exemplos, colocar mais qualquer coisinha. Tem mais a ver com o vocabulário em si e não com o conteúdo.

Entrevistadora: **E que vantagens e desvantagens achas que pode ter o portefólio na aprendizagem das crianças?**

Entrevistado 2: Quando nós juntamos um portefólio que tem projetos é enriquecedor para eles porque é uma conquista deles, é uma evidencia de que eles conseguiram fazer aquilo. Torna-os mais conscientes do que eles já conseguiram alcançar.

Entrevistadora: **Ok, vocês fazem o portefólio, fica pronto e depois? A informação que consta nesse portefólio, o que fazem com ela? É partilhada?**

Entrevistado 2: Sim, com os pais e os pais podem partilhar com quem quiserem. O portefólio para nós é a nossa avaliação para as famílias. E as vezes o feedback que temos é “vocês estão a descrever o meu filho tal como ele é. Ele é assim em casa. Tu estás a descrever o meu filho e não outro filho”.

Entrevistadora: **Isso prova que a avaliação que vocês fazem é única daquela criança e se nós tapássemos o nome saberíamos a quem se referiam. E no caso das crianças com medidas de suporte à inclusão, que existem nesta escola, o portefólio é partilhado também com outros profissionais que acompanham a criança?**

Entrevistado 2: Eu não sei mas não vejo mal nenhum porque nós estamos aqui para a criança. Se partilharmos tudo o que nós sabemos e elas partilharem técnicas que nos conseguem ajudar a que a criança desenvolva de outra maneira, é uma mais-valia para

todos, até para nós, para conhecermos um bocadinho mais. Da mesma maneira que nós dizemos que estamos abertos a receber essas pessoas da intervenção na escola é porque nós não temos nenhum receio que eles vejam aquilo que nós fazemos.

Entrevistadora: E tu achas que, do portefólio que vocês fazem, estrutura, conteúdos, forma como avaliam a criança, deveria ser alguma coisa alterada?

Entrevistado 2: Eu não tenho base de comparação portanto daquilo que eu sei é que fazia uma avaliação geral da criança noutras escolas, um resumo. Aqui nós fazemos o resumo da criança em todas as áreas. Eu acho que melhor que isto, não há. Nós podemos colocar sempre outras coisas, evidências de aprendizagem, tirar fotografias a trabalhos e agrafar, nós podemos sempre acrescentar. É assim que o portefólio vai crescendo.

Entrevistadora: Tu dizias-me à pouco que quem participava na construção dos portefólios eram os tutores e as crianças mas enquanto objeto daquela avaliação. Qual é que é a tua opinião em relação à participação das crianças e das famílias nos portefólios, uma vez que não acontece?

Entrevistado 2: Mas por exemplo, as crianças mais velhas já fizeram alguns projetos. Elas contruíram o seu portefólio.

Entrevistadora: Contruiu?

Entrevistado 2: Não o portefólio na parte da avaliação.

Entrevistadora: Mas as crianças participam em toda a construção? Sabem o que é o portefólio, sabem onde é que ele está, podem consultá-lo, as evidências que lá estão elas escolhem?

Entrevistado 2: Não. Mas isso também tem a ver com a idade, não podes fazer com todas as crianças, tens que seleccionar ali ao nível da maturidade.

Entrevistadora: Então mas nas crianças mais velhas, por exemplo.

Entrevistado 2: Eu acho que era interessante ela perceber. Dizer “olha, nós estamos a avaliar-te, estamos aqui a escrever o que tu já sabes e o que tu ainda não sabes, o que é que é importante tu saberes com esta idade”.

Entrevistadora: Mas podia ser útil também para a aprendizagem delas, para a evolução delas?

Entrevistado 2: Será? Será que a criança não podia ficar mais nervosa?

Entrevistadora: Ela perceber também o que é que já fez, compreender o percurso dela, ver as fotografias, dos vários momentos, de situações que aconteceram, ela poder comentar e dizer o que estava a fazer, o que aconteceu

naquele dia, o que estava a sentir. Achas que isto podia ser útil? Podia ser uma mais-valia para ela e para a aprendizagem dela enquanto uma autoavaliação?

Entrevistado 2: Eu acho que sim.

Entrevistadora: E as famílias? As famílias são recetoras mas e se tivessem uma participação delas no portefólio?

Entrevistado 2: Ter o que é que elas esperam? O que é que elas já alcançaram? Eu acho que enriquecia. Nós aqui temos pais que estão aqui porque querem algo diferente para a educação dos seus filhos. Acho que se nós formos questioná-los sobre isso, acho que eles vão aderir. “O que é que eu quero saber sobre o meu filho, quais são as minhas expectativas?” Mas e depois não metem a fasquia muito alta?

Entrevistadora: Por exemplos, às vezes eles devem contar-vos coisas que fizeram com os filhos ou atividades extra que frequentam. Se calhar situações do dia-a-dia em casa que são também evidências de aprendizagem deles, poderiam ser uma mais-valia, para vocês conhecerem mais a criança e perceber o que já fazem também em casa. Porque não incluir no portefólio também isso?

Entrevistado 2: Nós conseguimos saber isso. Mas não é algo que nós observamos. Por exemplo, eu sei que o X tem inglês e que ela tenta falar inglês aqui. E sei que ela tem aulas de inglês em casa. Saber saber nós sabemos mas não somos nós que estamos a viver.

Entrevistadora: Assim mesmo para terminar, tu consideras que utilizar o portefólio para avaliar as crianças é suficiente, completo ou sentes que poderia ser necessário utilizar complementos ao portefólio?

Entrevistado 2: Acho que o nosso portefólio é rico. Não é só de observação, é de evidências, de coisas em que eles participam, são os projetos deles, são vídeos, uma conversa. Já é tão rico. Não quer dizer que não possa ser mais mas neste momento se me disseres “mas pensa lá nesta maneira” eu vou desconstruir e tentar fazer de outra maneira. Mas acho que está a ser bom.

Entrevistadora: E há mais alguma coisa que tu consideres importante dizer-me que eu não tenha perguntado ou abordado dentro deste tema da avaliação?

Entrevistador 2: Acho que está tudo bem.

Entrevistadora: Obrigada por este tempo.