

MARIA JOÃO CARDONA (coord.)  
ISABEL LOPES DA SILVA  
LILIANA MARQUES  
PEDRO RODRIGUES

# PLANEAR E AVALIAR NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR



REPÚBLICA  
PORTUGUESA  
EDUCAÇÃO



direção-geral  
educação

**Ficha Técnica****Título**

PLANEAR E AVALIAR NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR  
(online)

**Autores**

Maria João Cardona (coord.)  
Isabel Lopes da Silva  
Liliana Marques  
Pedro Rodrigues

**Editor**

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

**Diretor-Geral da Educação**

José Vítor Pedroso

**Desenho Gráfico e Paginação**

Modocromia - Dinis Lourenço

ISBN: 978-972-742-468-9

Data: 2021

## ÍNDICE

Índice de Quadros	5
Índice de Figuras	6
<b>Preâmbulo</b>	7
<b>Introdução</b>	9
<b>1   Avaliação, desenvolvimento do currículo, da ação educativa e das aprendizagens</b>	<b>11</b>
1.1. A avaliação da aprendizagem no contexto da educação pré-escolar	11
1.2. A avaliação como reflexão baseada num quadro de referência	16
1.3. A avaliação como atividade incontornável	19
1.4. A natureza formal e informal da avaliação	20
1.5. A avaliação como núcleo do desenvolvimento do currículo	28
1.6. O desenvolvimento do currículo e da aprendizagem como função primordial da avaliação	32
<b>2   À procura de um referencial curricular</b>	<b>36</b>
2.1. O início e evolução da educação de infância	36
2.2. Momentos marcantes em Portugal até à atualidade	38
<b>3   Fundamentos das OCEPE e implicações para o planeamento e avaliação</b>	<b>45</b>
3.1. Imagem de criança	46
3.2. Conceções de aprendizagem	51
3.3. Papel do/a educador/a e da criança	59

<b>4   Planear e avaliar</b>	<b>64</b>
4.1. Construção do Projeto Curricular de Grupo	64
4.2. Planear e avaliar o Projeto ao longo do ano	75
4.3. A organização do ambiente educativo	79
4.4. Observar, registar e documentar para planear e avaliar	84
4.5. A avaliação como aprendizagem e suporte do planeamento	96
<b>5   O processo participativo de planeamento e avaliação</b>	<b>105</b>
5.1. Participação social na educação e democracia	105
5.2. A participação dos diferentes intervenientes no planeamento e avaliação	108
5.3. O receio do conflito. Um obstáculo à participação	119
<b>6   Comunicar a avaliação</b>	<b>127</b>
6.1. O que diz a legislação	127
6.2. Comunicar com os pais/famílias	129
6.3. Comunicar entre docentes e com os órgãos de gestão	136
<b>7   Reflexão final</b>	<b>144</b>
<b>Referências bibliográficas</b>	<b>146</b>
<b>Referências legislativas</b>	<b>156</b>

## Índice de Quadros

Quadro 1 – A Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CIDC) e as suas implicações para os Fundamentos e Princípios das OCEPE	47 / 48
Quadro 2 – Imagens de crianças que marcaram a educação de infância e a imagem de criança assumida nas OCEPE	49
Quadro 3 – Exemplos retirados das OCEPE (2016, p. 31-85) em que se pode observar o desenvolvimento da criatividade nas diferentes áreas de conteúdo	70
Quadro 4 – Exemplos retirados das OCEPE (2016, p. 77) sobre a aprendizagem do sentido do número	71
Quadro 5 – Síntese das etapas a considerar na definição do Projeto Curricular de Grupo	74
Quadro 6 – A utilização das paredes como suporte (adaptado de Cardona, 2007)	81
Quadro 7 – Questões de apoio à avaliação (Ashton, Hunt, & Watson, 1982, adaptado por Azevedo, 2009)	97
Quadro 8 – Questões para avaliar a avaliação (baseado em Joint Committee on Standards for Educational Evaluation/ Gullickson, 2003)	102
Quadro 9 – Níveis de participação	107
Quadro 10 – Proposta de comunicação da avaliação das aprendizagens das crianças	135
Quadro 11 – Proposta para a síntese da avaliação na educação pré-escolar	139 / 140

## Índice de Figuras

Figura 1 – Níveis e aspetos organizativos do currículo (com base em Roldão, 2017, p. 28)	13
Figura 2 – Componentes essenciais do currículo (com base em Tyler, 1949 / 1976)	15
Figura 3 – Componentes essenciais da avaliação (adaptado de Rodrigues, 2018)	17
Figura 4 – Dimensões da avaliação (adaptado de Rodrigues, 2018)	26
Figura 5 – Fases de desenvolvimento do currículo (adaptado de Robitaille <i>et al.</i> , 1993, in Ortiz Cáceres, 2013, p. 154)	30
Figura 6 – Avaliação da aprendizagem e desenvolvimento curricular (com base no Modelo CIPP)	31
Figura 7 – Perspetivas de desenvolvimento do currículo de acordo com a preponderância da iniciativa do/a educador/a e das crianças (adaptado de Weikart, 1972)	60
Figura 8 – A construção do Projeto Curricular do Grupo	65
Figura 9 – Exemplo de planificação de prioridades de aprendizagem ou da sua operacionalização ao longo do ano.	78
Figura 10 – Exemplo de planeamento em teia de um projeto de aprendizagem a realizar com as crianças (adaptado de Cardona <i>et al.</i> , 2010, p. 116)	78
Figura 11 – Esquema de apoio à articulação entre planear e avaliar (adaptado de National Council for Curriculum and Assessment, 2015)	98
Figura 12 – Tipos de comunicação com as famílias	130
Figura 13 – Princípios éticos e deontológicos na comunicação da avaliação (Baseado em APEI, 2011)	141

## PREÂMBULO

No preâmbulo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, escrevi o seguinte parágrafo:

“Todo o sistema educativo tem a aprender com a educação pré-escolar. Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente. Hoje, quando discutimos os restantes níveis educativos, conversamos sobre a necessidade de inovar nas metodologias de ensino, de promover a criação de salas de aula inovadoras, com espaços em que os alunos se possam sentar no chão ou circular livremente, do potencial de aproveitamento do dia-a-dia dos alunos para integração plena nas aprendizagens. Falamos sobre a diversificação de instrumentos de avaliação, da possibilidade de avaliar progresso por observação, da possibilidade de se progredir e avaliar sem recurso à retenção. Há uma tendência a esquecermo-nos de olhar para a educação pré-escolar e de constatar que muito do que hoje se procura já existe neste contexto.”

É bom revisitá-lo e continuar a acreditar em cada palavra aí escrita. O conceito de avaliação foi espezinhado pela ideologia das métricas. O que interessa é ter nível 5, independentemente do que está por trás desse número? Ou interessará mais olhar para a avaliação como processo de recolha de informação para análise e planeamento da atividade futura? Esta brochura traz múltiplas pistas e o resultado de muita investigação sobre a importância de avaliar e planejar na Educação Pré-Escolar. É possível avaliar e não seriar. É possível avaliar para perceber em que áreas ou domínios investir. É possível avaliar porque a avaliação gera informação. Todos estes possíveis se tornam ainda mais ricos, quando olhamos para o potencial informador para outros níveis que a Educação Pré-Escolar disponibiliza.

Escrevo este preâmbulo em tempos de pandemia e de confinamento. Muito se fala de avaliação. No ensino superior, no ensino secundário. Como testar? Como garantir que não há fraude? Como é que sei quem fez? A todos apetece responder: olhem para a Educação Pré-Escolar. Está recheada de exemplos de avaliação com instrumentos distintos, sem perder fiabilidade e rigor, conhecendo-se a fundo as realizações de cada criança.

Avaliar é mais do que aquilo. Repare-se no exercício de raciocínio desta criança de 4 anos numa sessão on-line com o pai, que me foi transmitida pela sua educadora, a docente Rosário Silva:

*Criança: Não podes estar no espaço, porque ao espaço só conseguem ir os astronautas.*

*Pai: Pois, são as únicas pessoas que conseguem ir para o espaço.*

*Criança: Não, as pessoas não conseguem ir, só os astronautas.*

*Pai: Então? Os astronautas são pessoas.*

*Criança: Não, os astronautas não são pessoas... São astronautas.*

Observar este diálogo implica compreender a evolução do raciocínio, as relações semânticas entre palavras e planejar a intervenção sobre estes domínios, a partir da conversa e não simplesmente considerando a conversa engraçada. Isto é avaliar.

Mas como é sempre possível ir mais longe, entendemos que a produção destas brochuras de apoio poderia constituir-se como recurso adicional, para que, tanto nos mais novos como nos mais velhos, não se veja a avaliação como um dever, mas sim como um direito fundamental de cada criança e jovem.

**João Costa**

Secretário de Estado Adjunto e da Educação

# INTRODUÇÃO

Partindo de um enquadramento teórico inicial, no qual são definidos alguns conceitos básicos, e tendo como referência as atuais Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)<sup>[1]</sup>, os diferentes capítulos foram organizados de forma a refletir diversas vertentes das características do planeamento e da avaliação na educação pré-escolar, e as suas implicações nas práticas educativas, sendo integradas questões de reflexão, sugestões de trabalho e exemplos.

Algumas sugestões e exemplos foram recolhidos a partir do trabalho que decorreu em algumas das oficinas de formação que apoiaram a implementação das OCEPE. Agradecemos a todas as educadoras e educadores e também a todas as formadoras e formadores que, com os seus contributos, nos ajudaram a enriquecer este texto.

Pretende-se que esta publicação seja um apoio ao trabalho de planificação e avaliação desenvolvido nos jardins de infância. Para facilitar a consulta, cada capítulo é precedido de uma introdução que sintetiza o seu conteúdo, sendo apresentada no final uma síntese das ideias principais e questões de reflexão.

Com esta perspetiva, num primeiro capítulo parte-se de uma apresentação teórica, genérica, sobre a avaliação como base do desenvolvimento curricular e da ação educativa. De seguida, é feita uma reflexão sobre a evolução dos referenciais que influenciaram as práticas de planeamento e avaliação na educação de infância e as implicações desta evolução na atualidade.

Partindo desta contextualização, os fundamentos da educação de infância, que estão na base das OCEPE, são analisados considerando a forma como podem influenciar o planeamento e a avaliação das práticas educativas.

No capítulo seguinte, que designámos “Planear e avaliar”, desenvolvem-se princípios teórico-práticos que partem da construção do Projeto Curricular de Grupo, definido anualmente pelos/as profissionais, e que perspetivam a forma

---

1 Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. [http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

Ao longo do texto, para uma maior facilidade de leitura, passaremos a designar este documento como OCEPE ou como (OCEPE, 2016), no caso de citações feitas.

como este projeto vai sendo operacionalizado ao longo do ano letivo através de planificações e avaliações periódicas. É dado um particular destaque à organização do ambiente educativo e à importância de observar, registar e documentar o que vai sendo realizado como suporte para o planeamento e avaliação. Seguindo o que é proposto nas OCEPE, e considerando a relevância e também as dificuldades mais frequentemente sentidas, é apresentado um subcapítulo sobre a avaliação como base da aprendizagem e suporte do planeamento.

Os dois últimos capítulos desenvolvem princípios e sugestões práticas relativamente à participação das crianças e famílias<sup>[2]</sup> no trabalho de planeamento e avaliação desenvolvido pelos/as profissionais e sobre formas e meios de comunicar a avaliação a nível institucional, às famílias e aos colegas.

As referências bibliográficas apresentadas no fim, que especificam as referências efetuadas no texto, podem constituir indicações que sirvam para apoiar o aprofundamento dos vários tópicos abordados, promovendo o desenvolvimento profissional dos educadores e das educadoras de infância no quotidiano do seu trabalho.

---

2 Ao longo do texto, optámos por substituir a expressão Encarregados de Educação por pais/família ou familiares, à semelhança da opção feita nas OCEPE.

# 1 | Avaliação, desenvolvimento do currículo, da ação educativa e das aprendizagens

Este texto, que analisa a relação entre avaliação das aprendizagens e desenvolvimento do currículo, da ação educativa e das aprendizagens, apresenta-se estruturado em seis partes. Começa por situar a avaliação (nomeadamente a avaliação da aprendizagem) no contexto da educação pré-escolar. Seguidamente analisa a atividade de avaliação enquanto reflexão baseada num quadro de referência (que inclui as OCEPE). Examina, depois, a natureza incontornável da avaliação, em relação com os seus objetivos e funções. Discute, em seguida, o caráter formal e informal da avaliação, que se reflete nas práticas e instrumentos. E prossegue retomando a análise da relação (encetada no início) entre avaliação e desenvolvimento do currículo e das aprendizagens, para concluir sublinhando o desenvolvimento do currículo e da aprendizagem como a função primordial da avaliação na educação pré-escolar.

---

## 1.1 | A avaliação da aprendizagem no contexto da educação pré-escolar

---

Em Portugal, nas últimas duas décadas, no quadro das políticas públicas de educação, refletidas, inclusivamente, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997; 2016), a educação pré-escolar tem vindo a ganhar importância crescente no contexto do sistema educativo. Não integrando o ensino obrigatório, a educação pré-escolar constitui a primeira etapa da educação básica e, além do valor insofismável que representa para as faixas etárias que abrange, é, atualmente, reconhecida também pela mais-valia que acrescenta ao desenvolvimento e à escolaridade subsequentes (OCDE, 2011).

Entre nós, este reconhecimento tem sido acompanhado pela preocupação com o desenvolvimento e garantia da qualidade da oferta educativa neste âmbito. Dessa preocupação são testemunho as publicações e os projetos apoiados pelo Ministério da Educação sobre a qualidade da educação pré-escolar, que dão conta do trabalho desenvolvido a nível nacional a este respeito (Bertrand & Pascal, 2009; Katz, Ruivo, Lopes da Silva, & Vasconcelos, 1998; Bairrão, et al., 2006a, 2006b; Lima et al., 2014; Abrantes, & Vasconcelos (Coords.), 2000; Oliveira-Formosinho, 2009, 2012).

Nesta conjuntura, a avaliação, pela sua importância estratégica no desenvolvimento dos projetos educativos e curriculares, e do serviço educativo em geral, tem ganho um relevo especial. E a avaliação das aprendizagens, pelo papel fulcral que detém no cerne do desenvolvimento da aprendizagem e do currículo, também tem merecido uma atenção redobrada (Coelho & Chélinho, 2012).

Contudo, ainda se poderão sentir necessidades de formação e de clarificação acerca dos procedimentos e finalidades da avaliação na educação pré-escolar (Mendes & Cardona, 2012; Portugal, 2012). O que decorrerá do domínio que a avaliação certificativa e a avaliação seletiva (que regulam os processos de certificação, diplomação e admissão a percursos educativos ulteriores, com base, inclusivamente, em classificações e seriações) têm exercido sobre as práticas formais e sobre as representações acerca da avaliação das aprendizagens (Castilho & Rodrigues, 2012; Lopes da Silva, 2012). De facto, o estudo de Fernandes, Alves & Machado (2008), por exemplo, revelou o predomínio da avaliação sumativa sobre a avaliação formativa nas práticas declaradas.

O carácter não obrigatório da educação pré-escolar, por si só, inviabiliza práticas classificatórias e hierarquizantes, ditadas pela certificação e pela seleção. A influência que essas práticas exercem sobre a consciência coletiva, dadas as consequências que fazem repercutir sobre a vida dos/das estudantes (Anderson, 2018), pode, por sua vez, contribuir para acalantar a crença de que, neste nível de educação, a avaliação das aprendizagens praticamente não existe, faz pouco sentido e é desnecessária, ou pouco importante (Castilho & Rodrigues, 2012; Mendes & Cardona, 2012).

Importará, por conseguinte, focar a análise da avaliação das aprendizagens na sua relação com o currículo e com o desenvolvimento do currículo e das aprendizagens. De resto, a focalização na relação com o **currículo**, tomado, ou definido, em sentido lato, como o conjunto das aprendizagens-experiências educativas visadas e alcançadas pela escola (Cardoso, 1997, Roldão, 2017), permite situar a discussão num plano aplicável a qualquer enquadramento e nível de educação, ensino e formação, tanto “formal” (escolar) como “não formal” (“não escolar”, exterior ao sistema escolar de ensino). Por essa razão, poderemos referir-nos (e referimo-nos aqui) indistintamente, ou simultaneamente, a educação, ensino e formação, a educadores/educadoras, professores/professoras e formadores/formadoras, bem como a educandos/educandas, alunos/alunas, formandos/formandas e estudantes.

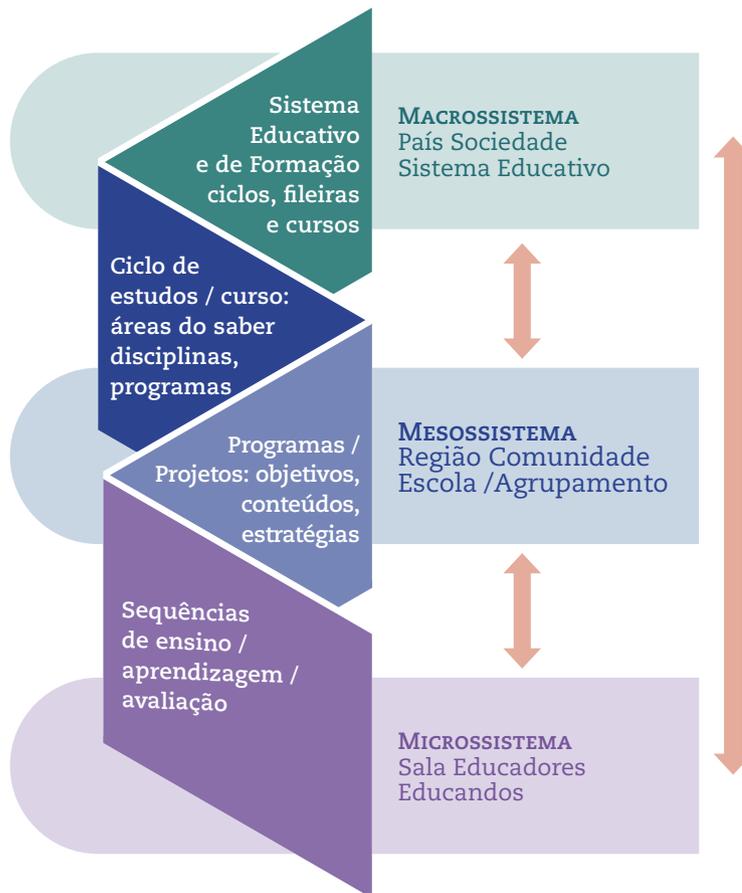


Figura 1  
Níveis e aspetos  
organizativos do currículo  
(com base em Roldão,  
2017, p. 28)

Neste contexto, a Figura 1 procura apresentar o currículo nos seus diferentes patamares de ação e decisão, mas, se o desdobramento sugere uma articulação e integração vertical, e insinua uma visão hierárquica, *top-down*, esta óptica deve ser contrabalançada por abordagens e perspetivas participativas e democráticas, de orientação ascendente, *bottom-up*, que reconhecem e admitem influências recíprocas entre os diferentes níveis e planos (como sugere Roldão, 2017).

De facto, o currículo engloba todos os níveis e setores de educação e formação, por um lado, e, por outro lado, existe currículo e desenvolvimento do currículo (e processos de interação orientados para o desenvolvimento e para a aprendizagem) em todos os ciclos e contextos de educação e formação.

Entende-se, aqui, por *desenvolvimento curricular* o trabalho de implementação do currículo, com base em decisões de planificação (e de regulação) que têm a missão de o pôr em prática de modo adequado aos educandos e às educandas ou aos contextos específicos em questão. Em todos os contextos educativos e formativos, a avaliação para a aprendizagem e para o desenvolvimento do currículo revela-se, por conseguinte, uma prática imprescindível

No essencial, poderemos considerar que há práticas ou abordagens de avaliação que todos os contextos educativos têm em comum, ou de cujos traços nucleares todos comungam. A diferença entre eles não se encontra neste tipo de avaliação (orientada para o desenvolvimento do currículo, do educando e da educanda, e das aprendizagens), mas no conteúdo do currículo e na interferência de outros tipos de avaliação.

Na verdade, em todos os contextos poderemos considerar que o currículo é constituído pelo mesmo conjunto de elementos essenciais, incluindo (pelo menos) objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem e avaliação (ver Figura 2). O que distingue os diferentes “currículos” não são estas categorias genéricas de componentes, mas a sua substância ou especificidade (todos os currículos incluem objetivos ou *aprendizagens a promover*, mas diferentes currículos integram diferentes objetivos ou *aprendizagens a promover*).

Adota-se aqui a aceção (da linguagem comum) de *objetivo* como “aquilo que se procura alcançar quando se realiza uma ação, alvo, fim, propósito” (Dicionário Houaiss do Português Atual, 2011, p. 1680). Isto é, não estamos presos às distinções minuciosas entre fins, finalidades e objetivos (apresentada por D’Hainaut, 1980, por exemplo, no quadro do planeamento global do empreendimento educativo), que pode acabar a confiná-los à especificação de finalidades e resultados esperados (Scriven, 1991), ou ao “refinamento de metas/alvos curriculares” (UNESCO, 2016, p. 68), em termos (excessivamente) “operacionais” (e, até, comportamentais), que nos parecem demasiado restritivos para esta análise. Será também por esta razão que as OCEPE (2016) referem *aprendizagens a promover*, em lugar de objetivos.

Assim, convirá discutir primeiramente aspetos relativos à natureza da avaliação, enquanto atividade que envolve a comparação com um quadro de referência, implícito ou explícito, e que se afigura inevitavelmente associado à ação, qualquer que ela seja, orientando-a, acompanhando-a e regulando-a, formal ou informalmente. Esta discussão permite apreender e estabelecer a relação intrínseca e primordial da avaliação com o desenvolvimento do currículo e das aprendizagens, que se considera depois.

Nesta perspetiva, a Figura 2 sugere graficamente que a avaliação fundamenta a definição dos objetivos e a seleção de conteúdos e experiências de aprendizagem, cuja execução depois acompanha ao longo do processo de educação, ou de desenvolvimento e implementação curricular.

No fim de contas, o que se depreende é que **não há educação sem avaliação**, cuja função é, precisamente, em primeiro lugar, apoiar o desenvolvimento da educação, do currículo e das aprendizagens. E o currículo inclui a avaliação

das aprendizagens como atividade essencialmente centrada no (e vocacionada para o) desenvolvimento do currículo e das aprendizagens.

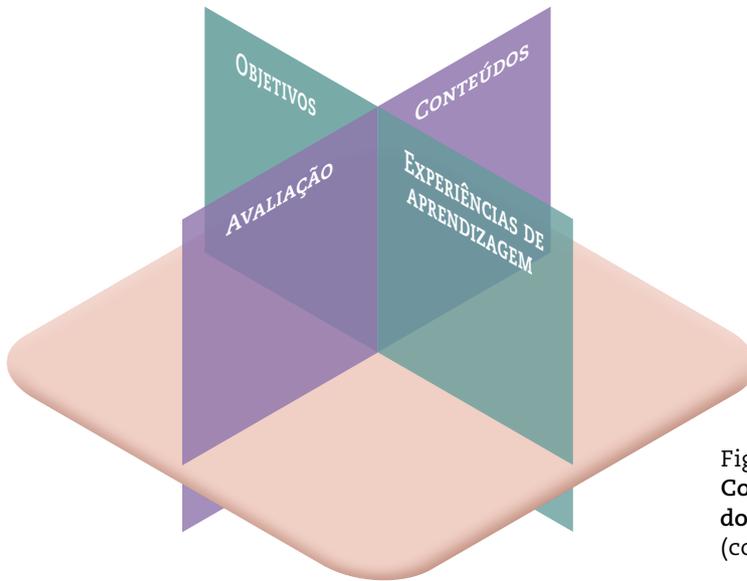


Figura 2  
Componentes essenciais  
do currículo  
(com base em Tyler, 1949 / 1976)

As funções da avaliação (incluindo da avaliação das aprendizagens) que se situam após o (ou paralelamente ao) desenvolvimento do currículo e das aprendizagens, e que não concorrem diretamente para o seu desenvolvimento, consolidação e aprofundamento, não parecem adquirir o mesmo grau de concretização e de relevo em todo o leque de contextos educativos e formativos. Em lugar de incidirem sobre o desenvolvimento do currículo e das aprendizagens, elas remetem para a creditação, o controle, a seleção e a “responsabilização dos avaliados”, e podem associar-se a ações sancionatórias, mais que desenvolvimentistas (orientadas para o desenvolvimento do currículo, da ação educativa e das aprendizagens).

De qualquer modo, se nos cingirmos à avaliação das aprendizagens, essas funções, de certificação, seleção e “responsabilização da criança” não têm cabimento no contexto da educação pré-escolar. Aqui a avaliação não serve para “sancionar” as crianças e (de)limitar as suas possibilidades de movimento e progressão no interior do “itinerário curricular” (tomado como ente de estrutura fixa, rígida, “mumificada”).

A avaliação atém-se à missão primordial de ajudar a desenvolver o currículo de forma flexível e adequada e de ajudar o educando ou a educanda a aprender e a desenvolver-se. A avaliação não serve, portanto, para triar (ou escolher/excluir) as crianças em função do seu grau de adequação ao currículo, mas, inversamente, para adequar o desenvolvimento do currículo às necessidades da criança, de modo a que esta possa evoluir e aprender (aquilo que o currículo propõe).

---

## 1.2 | A avaliação como reflexão baseada num quadro de referência

---

A avaliação, tal como a aprendizagem e a educação, designa simultaneamente um *processo* e um *produto*, que é *resultado* desse processo. No caso da avaliação, trata-se do processo de avaliar, isto é, do conjunto de práticas e procedimentos que operacionalizam essa atividade, por um lado, e, por outro lado, da interpretação e conclusão avaliativas, a que esse processo conduz, e que ele permite fundamentar (Santos, 2016).

Enquanto processo, a avaliação integrará uma série de tarefas e ações, organizadas, articuladas e sequenciadas, podendo recorrer a métodos, técnicas e instrumentos. Enquanto produto, traduzirá uma reflexão que caracteriza, compreende e discerne a qualidade daquilo que se avalia, o objeto de avaliação (Capucha, 2008; Fernandes, 2009; Stake & Schwandt, 2006; Santos, 2016).

Tal apreciação produzir-se-á com base num **quadro de referência** ou **referencial de avaliação**, constituído por critérios, objetivos, padrões ou *standards* e indicadores (De Ketele & Roegiers, 1999; Figari, 1996; Hadji, 1994; Perez Juste, 2006; Rodrigues & Moreira, 2014; Sadler, 1998).

Critério ou **critérios** são aqui tomados (na linha de Scriven, 1991) como a característica ou conjunto de características que definem um desempenho bem-sucedido. Os **indicadores** são (de acordo com o mesmo autor) factos/observações empiricamente relacionados com os critérios. São de ordem mais concreta que o critério, do qual constituirão uma evidência. O valor dos indicadores está, precisamente, na relação com o critério. É essa relação (uma vez comprovada) que permite inferir a presença do critério a partir da observação dos indicadores. Os **padrões** (ou **standards**), por sua vez, remetem para o nível de *performance* num dado critério ou dimensão de desempenho (Scriven, 1991).

Refira-se, a este propósito, que circulam nos jardins de infância documentos orientadores do trabalho docente frequentemente intitulados “critérios de avaliação” que englobam uma ampla diversidade de aspetos e elementos do processo de avaliação: princípios; objetivos; modalidades de avaliação; periodicidade e calendarização; técnicas e instrumentos de recolha e registo de informação; domínios de aprendizagem e competências objeto de avaliação; critérios gerais/“parâmetros” de avaliação do desempenho das crianças; indicadores; regras de atuação e regimes “especiais” de avaliação; escalas de classificação, etc. Em rigor, esses documentos deveriam intitular-se de outro

modo. Uma coisa são orientações gerais relativamente ao processo de avaliação, outra coisa são critérios de avaliação que, como foi referido, podem ser definidos como uma dimensão da avaliação. O conceito de critério refere-se habitualmente a dimensões de sucesso associadas à avaliação quantitativa. No caso das OCEPE, defende-se uma avaliação de progresso, de tipo qualitativo, relativamente às aprendizagens realizadas (OCEPE, 2016, p. 15).

Em qualquer contexto, a tarefa de comparação e de **reflexão comparativa**, tal como a tarefa de escolha e adoção, ou de construção, explicitação e **operacionalização do quadro de referência** (em critérios, indicadores e padrões de desempenho), e a tarefa de **recolha de informação** sobre o objeto de avaliação, que o quadro de referência orienta, constituem três elementos essenciais do processo e da atividade de avaliação (ver Figura 3).

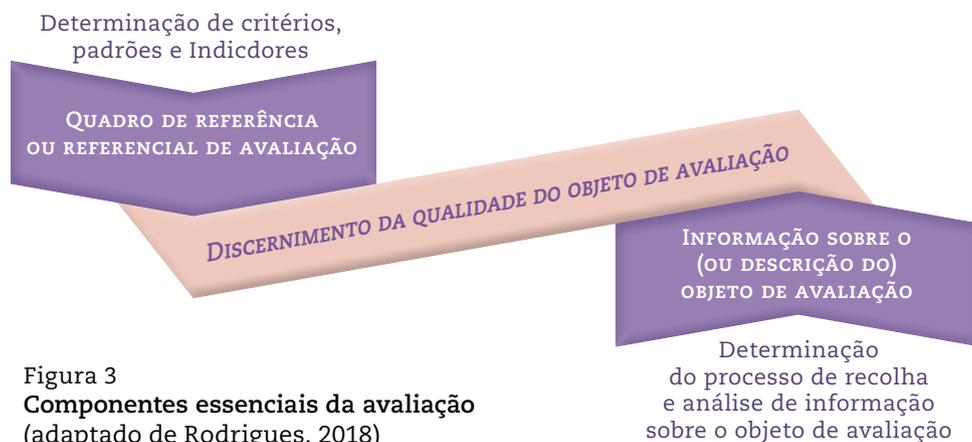


Figura 3  
**Componentes essenciais da avaliação**  
(adaptado de Rodrigues, 2018)

A avaliação envolve a comparação entre o objeto real, observado e apreendido num determinado momento e contexto, e um termo de referência, ideal, com base no qual se reflete e se atribui significado ao observado. O referencial é da ordem do desejado, pretendido, esperado, valorizado, ou requerido, enquanto o observado é da ordem do real, atual, existente no momento em que se efetua a avaliação.

Ora, no caso da educação, o ideal corresponde à conceção de educação que se adota e persegue. Essa conceção invocará as orientações curriculares (como, por exemplo, as OCEPE) e os modelos curriculares e pedagógicos, que compreendem as experiências educativas, os desenvolvimentos e as aprendizagens a promover, em suma, aquilo que confere intencionalidade educativa à ação.

Admite-se neste contexto, no entanto, um movimento recíproco e dialético na comparação entre o quadro de referência e a descrição do objeto de avaliação. Ou seja, aceita-se que o referencial orienta, dedutivamente, a recolha de informação sobre o objeto, mas que o contacto direto e a interação experiencial com o objeto podem conduzir, indutivamente, ao aprimoramento, enriquecimento e adequação do referencial de avaliação ao objeto em questão, de modo a fundar uma avaliação que melhor represente e discirna a sua qualidade.

O **objeto de avaliação** é tudo aquilo que se avalia. Claro que aqui referimo-nos essencialmente ao desenvolvimento do currículo e da ação educativa, por um lado, e à aprendizagem e evolução da criança (nesse contexto), por outro lado. Se o referencial de avaliação corresponde ao currículo ideal e às aprendizagens valorizadas, o objeto de avaliação corresponde ao **currículo realizado** e às **aprendizagens** de facto alcançadas.

Reconhece-se, por outro lado, que os **propósitos subjacentes à avaliação** podem determinar, em grande medida, o modo como se planifica, desenvolve e comunica a avaliação (Fernandes, 2009).

O discernimento da qualidade do objeto de avaliação pode constituir-se como um propósito essencial, associado ao esclarecimento e aprofundamento da **compreensão** e discernimento do valor e qualidade do objeto em questão. De qualquer modo, avaliar algo implica sempre analisar, compreender e apreciar a sua qualidade. Nestes termos, a avaliação capacitará para melhor entender, iluminar e desenvolver a ação educativa, a aprendizagem e a avaliação futuras. Isto é, a avaliação pode realizar-se com uma intenção predominantemente reflexiva, voltada para o desenvolvimento do pensamento educativo e avaliativo (que se refletirá nas práticas futuras). Mas os propósitos da avaliação remetem, geralmente, além disso, para uma diversidade de decisões a tomar, associadas a ações a empreender num horizonte temporal mais imediato.

A avaliação não se constitui como um fim em si mesma e “não se avalia por avaliar”, mesmo que as ações a empreender e as decisões a tomar possam não ser (em todos os casos) da responsabilidade direta de quem realiza a avaliação. Avalia-se, nomeadamente, para apoiar o desenvolvimento do currículo (ou do projeto curricular), para adequar (e regular) a ação educativa, e para auxiliar a aprendizagem.

Em muitos contextos educativos e formativos, que não a educação pré-escolar, avalia-se, além disso, para certificar aprendizagens e conferir diplomas, ou para classificar, seriar e admitir/excluir candidatos de percursos curriculares subsequentes.

Os propósitos, decisões e ações a empreender com base na avaliação constituirão o quarto elemento essencial da avaliação (não incluído na Figura 3) e podem configurar tipos e modalidades diversas de avaliação, como a avaliação formativa, orientada para o desenvolvimento do currículo, da ação educativa e das aprendizagens, ou a avaliação sumativa, tendencialmente (mas não necessariamente) mais orientada para a “prestação de contas”, por exemplo.

**Em geral, toda a avaliação tem em comum:**

1. a determinação e utilização de um **quadro de referência** ou referencial;
2. a **recolha de informação** sobre a realidade;
3. a **reflexão** comparativa entre a realidade e o quadro de referência, que resulta numa **conclusão avaliativa**, que se efetua com
4. um **objetivo** determinado, associado a **decisões a tomar** (ex.: acompanhar e promover o desenvolvimento das aprendizagens das crianças; apoiar o planeamento da ação educativa e a gestão do currículo; informar os pais e encarregados de educação ou outras audiências legítimas, etc.).

---

### 1.3 | A avaliação como atividade incontornável

---

Toda e qualquer ação ou intervenção decorre de (e exige) um processo de avaliação prévio, situemo-nos no domínio da educação ou não. Por essa razão, a avaliação compreende uma ampla multiplicidade de formalizações que atravessam a vasta diversidade de setores de atividade existentes (Fernandes, 2013; Scriven, 1994).

Será impossível agir sem avaliar, sem examinar onde estamos (no presente) e como nos situamos face ao ponto (desejado e almejado) onde pretendemos chegar (no futuro), que remete para os resultados/objetivos que pretendemos alcançar, que consubstanciam as nossas intenções.

Assim, relativamente a qualquer ação, a avaliação realiza-se **a montante**, estipulando-lhe a meta, direção e orientação, ajudando a projetá-la, planeá-la e programá-la. Mas também se efetua **no decurso da ação**, acompanhando-a, para ajudar a conduzi-la, monitorá-la, ajustá-la, adaptá-la, infletir-la e regulá-la. E efetua-se, igualmente, **no seu termo** previsto, momento de balanço final global, nomeadamente acerca da eficácia da ação. **A jusante**, por sua vez, a avaliação permitirá vislumbrar os efeitos e impactos da ação a médio e longo prazo. A avaliação acompanha, deste modo, todo o ciclo da ação, que engloba o ciclo

das políticas, programas, projetos e planos, que orientam e estruturam a ação e através da qual eles se concretizam e desenvolvem (Capucha, 2008; Carneiro, 2009; Stufflebeam & Coryn, 2014).

Claro que, no quadro da *ação e interação humana*, e, ainda mais, no que diz respeito à ação educativa, aos *direitos universais*, ao *interesse coletivo* e ao *bem comum*, os princípios de *performance*, *eficácia* e *eficiência*, que configuram o valor instrumental e a *viabilidade* e *utilidade* da ação, não podem deixar de se conjugar com valores de *equidade*, *justiça social* e *adequação ética*. Eles configuram direitos que enquadram quer a ação educativa quer a avaliação que a acompanha, regula e integra (Cortese, 2006; Fernandes, 2018; Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2003, 2009, 2011; Moreno Olivos, 2011; Murillo, Román & Hernández, 2011; Picciotto, 2005).

A avaliação incide sobre os planos, os processos e os produtos, não se confiando aos resultados. Por outro lado, a avaliação do processo não se subordina cegamente à avaliação do produto, nem se reduz completamente ao princípio da eficácia. A eficácia e o “sucesso” têm de ser enquadrados dentro dos limites estabelecidos pela adequação ética e em relação com as características de diferentes contextos e situações de aprendizagem.

Em suma, a educação (tal como a avaliação) designa simultaneamente um processo e um produto e os valores que a definem e que a constituem dizem respeito tanto a um como ao outro. Mas se a apreciação do processo educativo não se reduz à apreciação dos resultados/aprendizagens a que conduz, também não se poderá desligar deles e da sua avaliação.

---

## 1.4 | A natureza formal e informal da avaliação

---

A avaliação é, como se viu, indissociável da atividade humana, qualquer que ela seja, em todos os planos, níveis e domínios. A avaliação faz parte da vida quotidiana e é onnipresente. Associa-se a todas as decisões que se tomam, fundamentando-as e justificando-as, mas operará de modo mais ou menos **consciente**, racional e organizado, consoante a complexidade, a importância e as consequências dessas decisões (Fernandes, 2007, 2013).

De facto, a avaliação pode apresentar graus diferentes de formalização e de diferenciação como atividade específica, ou, até, autónoma e *independente*. O que

se mostrará tanto mais necessário à medida que nos afastemos da esfera estritamente pessoal de ação e decisão, em direção ao campo interpessoal, organizacional, institucional, social e profissional, passando do nível individual e do microsistema ao macrosistema complexo e às relações intrassistêmicas e intersistêmicas (UNESCO, 1980). Com efeito, nas sociedades atuais, altamente complexas e desenvolvidas, a avaliação, pelo valor da informação especializada que produz, no contexto das transações sociais e profissionais e do auxílio à decisão por parte dos indivíduos e organizações, incluindo governos e estados, tem dado lugar ao surgimento, desenvolvimento e proliferação de organizações e entidades, nacionais e internacionais, exclusivamente dedicadas à sua realização.

Porventura isso não significará que se eclipse completamente a componente mais informal da avaliação, ou que se consiga **explicitá-la**, codificá-la, **instrumentalizá-la**, padronizá-la e, até, mecanizá-la completamente, mesmo que a sua objetivação se afigure um desiderato (Fernandes, 2007, 2013). Por outro lado, a existência de organizações e organismos especializados de avaliação, inclusivamente no âmbito da educação, não dispensa todos os agentes e intervenientes de realizarem as suas próprias avaliações no contexto dos seus campos de ação e da sua esfera de decisão.

Compreende-se, assim, que a avaliação figure entre as atribuições, tarefas, competências e perfis profissionais, nomeadamente das funções de maior responsabilidade e que exigem maiores níveis de qualificação. Mas se a ação não se realiza sem avaliação, isso quer dizer que todos estão obrigados a avaliar, seja qual for o seu estatuto na organização e a sua posição no que diz respeito ao desenrolar da ação em questão.

De resto, no caso da educação, incluindo a educação de infância, não se poderá conceber que a educadora ou o educador age sobre o educando ou a educanda como se tivesse sobre este/esta um poder e influência completos e absolutos. Como se eles não fossem sujeitos ativos e dotados de iniciativa, que atribuem significado ao mundo e que agem em função do sentido que têm para si as ações e os contextos em que se encontram. Assim, o educando e a educanda desenvolverão a sua ação também com o auxílio de um processo de avaliação (mesmo que com graus diversos de reflexão, fundamentação e consciência), porventura em articulação com a ação do/a educador/a e com a avaliação que ele/a fará, com o objetivo de os ajudar a realizar a atividade e a aprender (Wolfs, 2000; Allal, 1999). Claro que também pode existir um trabalho deliberado da educadora ou do educador com o propósito de ajudar a apoiar e sustentar esse trabalho de (auto)avaliação e de autorregulação por parte dos educandos e das educandas (Earl, 2003, 2013; Torrance, 2007).

Isso passará, por exemplo, por explicitar, discutir e fazer aplicar e analisar a utilização de critérios, processos e atividades de avaliação (Alves, 2004; Black, 2009; Harlen & James, 1997; Jorro, 1995; Kulm, 1994; Medeiros, 2008; Pinto & Santos, 2012; Santos & Gomes, 2006; Shepard, 2000).

Ensinar os educandos e as educandas a avaliar implica tomar expressamente a avaliação como objeto de ensino e de aprendizagem e associar deliberadamente a avaliação ao desenvolvimento da aprendizagem. Isto é, ligar mais diretamente o processo de avaliação e o processo de aprendizagem, ao colocar a avaliação “nas mãos” do/a aprendente, para que melhor desenvolva a aprendizagem (pois ninguém pode aprender por ele/ela). Operar-se-á, assim, de modo explicitamente estruturado, uma imbricação intencional entre avaliação e aprendizagem (inscrita na perspectiva da *avaliação como aprendizagem*, defendida por Earl, 2003; 2013).

Ensinar os alunos e alunas a recorrer à soma para confirmar o resultado da multiplicação (Fidalgo, 2007; Santos, 2006) – para tomar como exemplo uma prática tradicional, certamente mais antiga do que os desenvolvimentos teórico-conceituais da avaliação formativa e da autoavaliação das aprendizagens – corresponde a fornecer-lhes estratégias de verificação da exatidão do cálculo efetuado, que eles podem utilizar autonomamente para examinar e regular o seu desempenho pessoal (que, neste caso, se situa no âmbito de uma *tarefa fechada*, com um único resultado correto).

Partilhar com a criança as características do que se reconhece como um desempenho bem-sucedido, e analisar com ela as suas realizações e o seu progresso, serão sem dúvida componentes importantes do seu envolvimento e participação (na avaliação das suas próprias aprendizagens e, também por essa via) no desenvolvimento do currículo e das suas aprendizagens.

Em Portugal, na educação pré-escolar, estamos em presença de um contexto curricular aberto, que aceita uma grande diversificação e personalização. Aqui os critérios de avaliação, tal como as aprendizagens a promover, dimanadas das orientações curriculares, se bem que possam equacionar-se em termos gerais, não se imporão impreterivelmente a todos, de modo uniformizado. Ainda que emergindo com as OCEPE em fundo, os objetivos e critérios podem ser progressivamente definidos e redefinidos, com e para cada criança, para acompanhar passo a passo o seu desenvolvimento e evolução, por referência ao progresso efetuado e ao seu percurso em delineamento e construção, como defende a chamada *avaliação ipsativa* (Hughes, 2014, 2017).

No entanto, a avaliação efetuada pelo/a educador/a pode realizar-se e comunicar-se sem precisar, necessariamente, de se sinalizar como tal, de se constituir como o tema da conversa, ou de se declarar expressamente como avaliação. De facto, mesmo que o/a profissional esteja deliberadamente a fazer uma avaliação, que tenha planeado e organizado previamente para acompanhar a atividade do educando ou da educanda, isso não implica que declare que o que está a acontecer é principalmente e essencialmente avaliação, em lugar de atividade educativa ou de ensino e aprendizagem (a que a avaliação se associa).

Isto é, o/a educador/a não tem de instituir a avaliação como uma atividade **diferenciada, separada** da atividade educativa quotidiana, ou do ensino e da aprendizagem e **à parte** do trabalho normal que decorre em sala (de aula, ou de atividades (Fialho & Fernandes, 2011; Hillyard, 2013; Gibson, Jones & Patrick, 2010). Se o fizer, a atividade de aprendizagem poderá acabar por ser de algum modo “interrompida” e relegada para segundo plano.

Na verdade, a análise do ensino, e/ou da interação comunicativa que ele envolve, tem evidenciado a presença da avaliação no quadro da sequência tradicional padrão estruturação/exposição-pergunta-resposta-reação/*feedback* (Black & Wiliam, 2010; Brotas, 2007; Damas & De Ketele, 1985; Estrela, 1994; Postic, 1979; Pedro, 1982). Mas a *reação avaliativa* afigura-se ainda mais proeminente na comunicação habitual entre pares (ou entre iguais) e em contextos extra-educativos (Fanselow, 1978). Claro que nos ambientes informais de interação quotidiana, nas conversas que comumente se estabelecem entre as pessoas (por exemplo, entre amigos e conhecidos), a avaliação está presente em termos essencialmente **tácitos** e **implícitos**.

Por conseguinte, a avaliação pode ter um **caráter intencional e sistemático**, para o/a educador/a, e preponderantemente informal para o educando e a educanda, não se dissociando da ação educativa nem se diferenciando como atividade predominantemente avaliativa, ou, até, **à parte** (exclusivamente ou principalmente de avaliação).

Mesmo quando se guia por instrumentos (de observação, por exemplo) e possa dar lugar a registos (de *performance*, realização, desenvolvimento e aprendizagem), que permitem tomar nota de evoluções, com base nas quais assentar a planificação das ações futuras ou subsequentes, a avaliação pode estar interativamente imbricada na ação educativa, sem se separar dela, a ela se subordinando, no imediato e ao longo do seu percurso (Allal, 1986; Black & Wiliam, 2010; De Ketele, 1986; Hamein, 1986; Scallon, 2000).

De facto, como sublinha Fernandes (2005, 2008, 2011), uma mesma atividade pode servir para ensinar, para aprender e para avaliar. Isto é, as atividades organizadas pelo/a educador/a, para o/a educando/a realizar com o objetivo de desenvolver aprendizagens, podem ser alvo de um acompanhamento, do início ao fim, facultando informação com valor regulador tanto acerca do processo como do respetivo resultado (o desenvolvimento e a aprendizagem). A informação avaliativa é, assim, obtida no contexto real de (ensino e de) aprendizagem, dele derivando diretamente e a ele retornando imediatamente.

Essa proximidade entre a avaliação e a realidade a que se refere, as aprendizagens, na sua diversidade e complexidade, quer de processos quer de produtos, nos contextos “naturais” em que se desenvolvem, manifestam (ou evidenciam) e aplicam, confere-lhe genuinidade ou autenticidade e corresponde a uma das condições da chamada *avaliação autêntica* (Eisner, 1993; Epstein, Schweinhart, DeBruin-Parecki, & Robin, 2004; Gulikers, Bastiaens, Kirschner, & Kester, 2008; OCEPE, 2016; Wiggins, 1990). Isso não quer dizer que a avaliação também não se possa realizar, em certos momentos, como atividade mais diferenciada. Importa é reconhecê-la como atividade em execução, sem que tenha de produzir necessariamente um efeito disruptivo na ação educativa a que se associa.

De qualquer modo, apesar de a avaliação se cumprir sem ter de ser vertida constantemente em anotações escritas, na realização de registos, ou na constituição de um acervo documental que testemunha a evolução das aprendizagens (Parente, 2012), isso poderá mostrar-se profícuo em articulação com os diversos ciclos e níveis de planificação da ação educativa, que procura adequar-se a todos e a cada um dos educandos e das educandas.

Nos momentos de (re)planificação, os registos podem servir de ponto de referência e, na altura da decisão, ser enriquecidos pela memória da interação quotidiana desenvolvida ao longo do tempo, que não merecerá ser apagada por não se encontrar capturada e fixada exaustivamente em arquivo (externo). Seja como for, os registos constituirão uma salvaguarda contra o esquecimento, fixando elementos importantes a reter e a considerar quer nos momentos de balanço quer na planificação subsequente.

Enquanto atividade formal, a avaliação procurará organizar, fundamentar, sistematizar e padronizar todos os contornos e elementos que a compõem e regem (critérios, regras, instrumentos, procedimentos, etc...). No plano informal, esses elementos podem não aparentar diferenciação, nem explicitação, o que não significa que não estejam presentes e em ação.

Além disso, não sendo possível prever tudo o que acontece em contexto de aprendizagem, nomeadamente no que se refere à reação, comportamento e desempenho dos educandos e educandas, a avaliação vê-se obrigada a permanecer **aberta ao inesperado e ao acidental** (Maxwell, 2001). Por conseguinte, existirá sempre uma componente informal inalienável na avaliação. A componente formal acrescentar-lhe-á, porém, sistematização e organização, adicionando, também, sistematização, organização, fundamentação e eficácia à ação a que se liga e que orienta (Fernandes, 2007, 2013).

De facto, a informalidade/formalização constitui uma dimensão da avaliação que estabelece um contínuo entre esses dois termos, permitindo, por um lado, situar qualquer prática no seu interior e, por outro lado, caracterizar o conjunto das práticas que constituem um sistema e um processo de avaliação (Epstein et al., 2004).

O reconhecimento dessa linha de continuidade também permite apreender a existência de uma tensão dialética entre esses dois polos, no quadro de qualquer prática ou sistema de atividade avaliativa. Além disso, permite vislumbrar o valor potencial da conjugação de práticas que se complementam nesse aspeto. Note-se que, para estes autores, a diferença fundamental entre práticas formais e informais de avaliação das aprendizagens prende-se com o grau de **constrangimento** (ou padronização) que impõem ao comportamento dos educandos e educandas (em termos de **tarefa** e concentração na tarefa, **tempo** de realização, **espaço** e local de execução, **interação social**, e iniciativa e **liberdade de ação**, por exemplo). Esse nível de constrangimento pode não apenas formatar e instituir a avaliação como atividade diferenciada, isolada das outras e com objetivos próprios, mas, também, constituir-la como atividade diversa das habituais, do seu dinamismo e fluidez, isto é, mais “**artificial**”.

Na Figura 4 inventaria-se um conjunto de dimensões ou aspetos da avaliação que, até certo ponto, podem associar-se entre si em torno do contínuo informal/formal, como se depreende da discussão anteriormente efetuada. De facto, a formalização supõe a **explicitação e definição prévia** de critérios e indicadores de avaliação a utilizar (como exige a perspetiva associada à **avaliação criterial**). Tal formulação confere sistematicidade e “**objetividade**” à avaliação, tornando-a mais constante, consistente e verificável, mas também corre o risco de a tornar mais “**fechada**” e rígida, ou “padronizada”, podendo perder de vista tudo o que não esteja previsto na definição prévia dos critérios, instrumentos e procedimentos.



Figura 4 – Dimensões da avaliação (adaptado de Rodrigues, 2018)

É essa estruturação inflexível, ditada pela preocupação com a replicação e a verificação (inclusivamente, por outros), sob a égide da objetividade (requerida, inegavelmente, em contextos de certificação e seleção), que poderá tender para (justificar) constituir a avaliação como atividade diferenciada, **pontual** e “**separada**” das atividades de ensino e de aprendizagem, ou das **circunstâncias “naturais” do cotidiano** (escolar, ou extraescolar), nem sempre previsíveis nem controláveis (“**abertas**”, portanto).

Tal formalismo tornará a avaliação uma atividade distanciada das circunstâncias habituais em que as aprendizagens se desenvolvem, se aplicam e se reconhecem, ou se avaliam, embora de modo inevitavelmente mais “**subjetivo**”, porque ancorado no conhecimento profissional, **experiential** e prático do educador ou da educadora. Isto é, na sua capacidade de análise e apreciação de desempenhos sincréticos (derivados da integração e conjugação dos saberes e das competências) em **contextos reais “autênticos”** (globais, totais, “**holistas**”), assente numa reflexão que vai além de instrumentos, e processos completamente pré-definidos, criados primordialmente para avaliar, e que podem acabar por focar separadamente os diferentes domínios de aprendizagem, olhando-a de modo “**atomizado**”, fragmentário e “**artificial**”.

De facto, pode acontecer que uma determinada formalização avaliativa (ex.: lista de verificação, grelha de observação e de registo, guião de entrevista, *rating scale*, etc.) não reflita completamente ou adequadamente a riqueza da ação em questão e/ou dos seus resultados, ou, melhor, da educação, do currículo e das aprendizagens (Biggs, 1998; Eisner, 1993; Fernandes, 2005; Kellaghan, Greaney, & Murray, 2011; Kellaghan & Madaus, 2003; Scaramucci, 2004).

De resto, as componentes estruturais e formais da avaliação não podem ser tomadas como independentes da educação, currículo e aprendizagem. No fundo, é a educação que serve de referência à avaliação e que a avaliação promove, suporta, acompanha e atesta. E o objeto de avaliação é, também, a educação, incluindo as suas manifestações na conduta e no desempenho (ou na aprendizagem e no desenvolvimento) dos educandos e educandas.

É por esta razão que se exige *validade de conteúdo* e *validade curricular* aos instrumentos e processos avaliativos, alvo de crítica sempre que mostrem representar insuficientemente aquilo de que era suposto darem conta e promoverem. No fim de contas, **o valor da avaliação assenta na correspondência entre avaliação, educação e currículo.**

Por outras palavras, se a **avaliação** se executa para determinar, promover e regular a qualidade da concretização do processo educativo, por um lado, e/ou, das aprendizagens dele resultantes, por outro lado, essa apreciação, associada ao desenvolvimento da própria educação, do currículo e das aprendizagens, **funda-se num conhecimento aprofundado da própria educação, currículo e aprendizagem.** É nesse conhecimento (e na experiência desenvolvida na prática) que o educador e a educadora assentam os seus “diagnósticos”, planificações, ações e avaliações, isto é, a sua ação educativa.

Se não refletir ou expressar adequadamente a essência da educação, a avaliação tornar-se-á num estorvo, ou, pior ainda, um fator de empobrecimento do currículo, da atividade educativa, da aprendizagem e do desenvolvimento. A avaliação não é (ou não deve ser entendida como) algo diverso, estranho, exterior e à parte (Flores, 2017; Roldão, 2017). O seu coração é a própria educação. Compreende-se, assim, que diferentes modelos pedagógicos e curriculares se regulem por processos, procedimentos, técnicas e instrumentos próprios, deles emanados e com eles coerentes (Castilho, 2011; Castilho & Rodrigues, 2012).

De resto, já em 1949, Ralph Tyler considerava a avaliação das aprendizagens como um elemento e uma operação importante no desenvolvimento e melhoramento do currículo (Tyler, 1949 / 1976).

Em suma, a avaliação integra componentes formais e informais para acompanhar a ação educativa e assentar o desenvolvimento do currículo e das aprendizagens. Esse desígnio obriga-a a combinar balanços pontuais, requeridos pelos momentos de planificação mais globais, com processos contínuos de acompanhamento do desenvolvimento de cada educando e de cada educanda. E impõe uma atitude aberta e flexível, atenta ao progresso e ao percurso de todas e de cada uma das crianças. A fidelidade ao desenvolvimento do currículo e das aprendizagens exige representatividade, diversidade, complementaridade, equilíbrio e ponderação. Ainda que procure ser sintética, focando o essencial, não se compadecerá com formalizações empobrecedoras.

---

## 1.5 | A avaliação como núcleo do desenvolvimento do currículo

---

Se, por conveniência da análise (e, porventura, por vezes, também, por questões de divisão do trabalho), seccionarmos a ação no plano temporal, como se referiu atrás, teremos tipos, modalidades, momentos, objetos e objetivos de avaliação diferentes. **A priori**, para analisar e apreciar a situação atual inicial e ajudar a definir prioridades, intenções, objetivos e projetos educativos e curriculares (popularizada como “avaliação **diagnóstica**”). **In curso**, para acompanhar, monitorizar e regular, ou guiar, ajustar e ajudar a desenvolver a ação por parte dos diferentes envolvidos (equacionável como **formativa**, tanto para o educando e a educanda como para o educador ou a educadora, e para o currículo). **A posteriori**, para verificar ou apreciar em que termos se alcançou o pretendido (correspondendo à avaliação **sumativa**, quer do processo quer do produto).

Contudo, apesar de estas diferentes modalidades de avaliação se formalizarem em momentos diferentes e, eventualmente, de modo diverso, isso não significa que não tenham relação entre si e que não possam, ou devam, até, convergir, ou, mesmo, articular-se, nomeadamente em sede da articulação de diferentes intervenientes e planos da ação educativa. À medida que nos desloquemos, em termos espaço-temporais e organizacionais, do nível *macro* para o *micro*, elas tenderão, mesmo, a coincidir entre si e a fundir-se com a ação a que se ligam, e de que são constitutivas, ou que constituem.

Claro que no modelo de “ensino tradicional”, “transmissivo”, fortemente assente na exposição por parte do docente, a avaliação pode exercer-se predominantemente em momentos a ela exclusivamente destinados, *a posteriori*, separada do ensino

“propriamente dito” (Rodrigues & Soromenho, 2014; Roldão, 2017). No quadro de um modelo pedagógico mais dialógico, *ativo* e centrado no educando e na educanda, as mesmas tarefas e atividades podem, frequentemente, como se aludiu atrás, servir simultaneamente de suporte à educação/ensino, aprendizagem e avaliação.

Por outro lado, também uma dada avaliação pode ser utilizada, em simultâneo, para fazer um balanço (quer das aprendizagens quer do projeto educativo e curricular até então cumprido), para fazer um “diagnóstico”, ou uma análise da situação atual (tendo por referência o trajeto a percorrer), e, ainda, para fundar ajustamentos e reorientações (formativas) do ensino, da aprendizagem e dos planos e projetos educativos e curriculares. Isto é, **os mesmos “dados” de avaliação podem servir diferentes propósitos e funções da avaliação: sumativa, diagnóstica e formativa** (Fernandes, 2018, abril; Santos, 2016).

Isto será tanto mais verdade quanto nos situemos dentro de determinadas balizas temporais e “curriculares” e poderá exigir comunicação (das avaliações) e articulação (educativa) entre os intervenientes em “segmentos” curriculares distintos, mas contíguos. Assim, no interior de um ciclo educativo em que o/a educador/a acompanhe os educandos e educandas ao longo do ciclo, a avaliação realizada pelo/a educador/a pode cumprir essas três funções em simultâneo, o que não impede que sejam extraídas informações, em determinados momentos, para dar conta das evoluções alcançadas a terceiros. Entre eles podem contar-se, por exemplo, os colegas que acompanham outros grupos do mesmo ciclo no mesmo estabelecimento e com quem se articula o trabalho, os colegas que vão seguir o grupo no ciclo subsequente, os colegas que desenvolvem atividades com o mesmo grupo noutros espaços e tempos curriculares, ou, também, os pais/famílias (ou encarregados de educação).

O facto de existirem ciclos educativos anuais, marcados pelas interrupções para férias, pode justificar planificações e avaliações que tenham esse período temporal como referência. Mas no ano seguinte, a elaboração de um novo projeto curricular terá em conta a avaliação anterior, para dar continuidade às aprendizagens das crianças que já frequentaram o estabelecimento no ano precedente. Por outro lado, no interior de um mesmo “ano letivo”, o trabalho pauta-se por diversos níveis e horizontes de planificação (Ruiz, 2000).

A avaliação permitirá, assim, apoiar o desenvolvimento do currículo e das aprendizagens de modo relativamente flexível. Tanto mais quanto se trate essencialmente de um “**currículo aberto**”, de que as OCEPE (2016) constituirão, sem dúvida, um exemplo, em contraste com um “**currículo fechado**”, completamente uniformizado no que se refere aos percursos e resultados a alcançar por

todos os educandos e educandas num determinado período de tempo (Peralta, 2005; Ruiz, 2000). De qualquer forma, também nesse caso a avaliação final poderá servir de avaliação inicial para o ciclo seguinte e apoiar a planificação e desenvolvimento das experiências de aprendizagem e do currículo subsequente.

Não sendo os mesmos docentes a acompanhar os mesmos educandos e educandas ao longo do(s) ciclo(s), tal utilização da avaliação supõe a comunicação e articulação entre educadores/as e professores/as. Por conseguinte, os registos de avaliação mostram-se úteis à planificação, acompanhamento e desenvolvimento do currículo e da ação educativa, quer no interior de um determinado ciclo quer entre ciclos educativos e curriculares contíguos.

A avaliação constitui, deste modo, um pilar fundamental do desenvolvimento do currículo, quer nos situemos no contexto das políticas e reformas curriculares, a nível *macro* (no plano da alteração do esqueleto curricular nacional e da composição do elenco das disciplinas/áreas disciplinares e “programas escolares”, por exemplo), quer nos situemos no âmbito das práticas curriculares de sala de aula/sala de atividades e de outros espaços educativos, a nível *micro* (no plano da interação direta entre educadores e educandos), no lugar onde, em última instância, se concretiza o currículo (Cardoso, 1987, 1992; Kelly, 1981; Roldão, 2017, Ruiz, 2000).

Isso não significa que as políticas e reformas curriculares, ou os novos programas, não possam ser avaliados, desde a conceção à difusão e implantação em larga escala, seguindo a lógica do modelo de *Investigação Desenvolvimento e Difusão* (Cardoso, 1987; House, 1988), e passando por testes-piloto e de implementação (Báthory, 1979; Bloom, 1979; Harlen, 1979; Lewy, 1979; Postlethwaite 1979; Yow, 1979). Esta avaliação permite, nomeadamente, aquilatar da diferença entre o “currículo prescrito” (ou **currículo planeado**), o **currículo “posto em prática”** e o **“currículo aprendido”** e avaliado (Borralho & Neutel, 2011; Ortiz Cáceres, 2013; Robitaille, 1980; Roldão, 2018). Essas diferenças têm evidenciado, de qualquer modo, o papel e a importância do trabalho dos/as docentes no desenvolvimento do **“currículo realizado”** (Peralta, 2005).

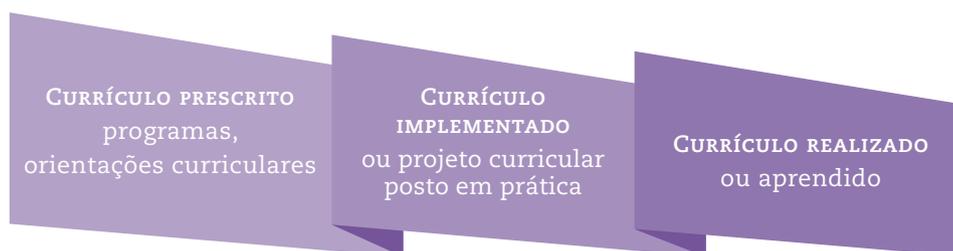


Figura 5 – Fases de desenvolvimento do currículo  
(adaptado de Robitaille et al., 1993, in Ortiz Cáceres, 2013, p. 154)

De facto, enquanto planeamento (e documento) delineado a nível *macro*, para ser generalizado ou adotado a nível nacional, o currículo não se materializa em planificações fixas e exaustivas das práticas, capazes de prescrever o que fazer ao minuto e ao segundo durante um qualquer ciclo educacional, independentemente de educadores, educandos e circunstâncias.

Ainda que tenha prestado provas na “avaliação da reforma curricular”, ou na “avaliação dos novos planos e programas curriculares”, o **currículo** que é posto em prática será **desenvolvido de novo por cada educador/a** com o(s) grupo(s) de educandos e educandas que lhe competem. E passa, ao nível de cada professor/a ou educador/a, com cada turma/grupo, pelo mesmo tipo de fases (de planificação, adequação prática, na implementação, e realização ou efetivação) por que passam as reformas e inovações curriculares (ver Figura 5).

Mesmo que balizado por orientações curriculares e programas (pré-escritos), o currículo não estará “**pronto a vestir**” (para usar a expressão de Formosinho, 2007; Roldão, 2007). Ele será sempre desenvolvido e (re)construído pelos educadores e pelas educadoras, “**por medida**”, desejavelmente, e com o auxílio da avaliação, necessariamente. Da avaliação que os educadores e educadoras terão de profissionalmente empreender (formal e informalmente) para assentar o seu trabalho.

A Figura 6 apresenta a relação entre a avaliação das aprendizagens e o desenvolvimento do currículo com base no Modelo Contexto-Input-Processo-Produto (CIPP), de Stufflebeam (ver Stufflebeam & Coryn, 2014), que foi desenvolvido na década de sessenta do século passado, no contexto da avaliação (e desenvolvimento) de programas e projetos educativos. O **input** refere-se ao conjunto de elementos que entram no (e vão ser utilizados pelo) processo educativo para atingir os resultados pretendidos. Eles são inventariados, selecionados e organizados no processo de planificação, configuram o **currículo planeado** e incluem estratégias, recursos e planos de ação alternativos, que devem ser previamente examinados e avaliados comparativamente, tendo em atenção as necessidades dos educandos (inicialmente “diagnosticadas”) e a apreciação da sua viabilidade, associada às condições de implementação.



Figura 6  
**Avaliação da aprendizagem e desenvolvimento curricular** (com base no Modelo CIPP)

Claro que este esquema de análise da planificação, ação, avaliação e desenvolvimento curricular, de pendor aparentemente linear, gestor e técnico, não é incompatível com abordagens abertas, interativas, participativas, negociadas, construtivistas e democráticas. Ele traduz, por outro lado, um ciclo de ação, que parece aplicável aos níveis *macro*, *meso* e *micro*, que vão das políticas e reformas curriculares à prática curricular e educativa em sala de atividades (e aos seus diferentes níveis de planificação).

---

## 1.6 | O desenvolvimento do currículo e da aprendizagem como função primordial da avaliação

---

Focalizou-se principalmente nesta análise o **caráter educativo e formativo da avaliação** em educação, ao sublinhar a sua articulação com a planificação, o desenvolvimento e gestão do currículo e a diferenciação pedagógica (mesmo quando entendida, na sua aceção mais restrita, como a mera adequação de estratégias em função das diferenças observadas nos educandos e educandas).

Poder-se-iam equacionar casos em que se justificasse o encaminhamento de educandos ou educandas para “percursos educativos alternativos” (que não existem na educação pré-escolar), ou para “apoios especializados”, mas prevaleceu a consideração da dimensão essencialmente pedagógica e curricular da avaliação, centrada no envolvimento de esforços conducentes ao desenvolvimento do currículo e das aprendizagens de todos e de cada educando/a, sem apartar (ou excluir) ninguém do grupo e do contexto educativo em causa.

Estiveram fora de questão as funções avaliativas alheias a estes desígnios e entendíveis como “secundárias”, por sobrevirem em momento posterior, após a realização do currículo e da aprendizagem, e por não se focarem no seu desenvolvimento direto. Estamos a referir-nos às funções de certificação, seleção, controlo e responsabilização (Fernandes, 2005), que, de facto, revelam uma grande variação de expressões em contextos educativos e formativos diversos. Na verdade, nem todos os contextos educativos e formativos implicam acreditação e certificação formal e oficial, e nem todos os certificados e diplomas apresentam igual valor em processos de admissão a percursos (escolares, profissionais e sociais) subsequentes.

Isto significa que as práticas avaliativas orientadas para a **certificação e seleção**, entre as quais se contam a **notação**, a **classificação** e a **seriação** (Anderson,

2018), nem sempre figuram como elementos pertinentes (nem essenciais) do processo de avaliação. No âmbito da avaliação das aprendizagens, e fora de um contexto de seleção/triagem, a certificação e a notação perdem sentido. Fora desse horizonte, sobressai ainda mais o valor das práticas de *feedback* e de capacitação (auto)avaliativa, primeiramente orientadas para o desenvolvimento do currículo e das aprendizagens.

Não se trata de sentenciar educandos e educandas, inscrevendo classificações, rótulos e (a)notações no “processo individual do educando”, para com base neles serem extraídos certificados e tomadas decisões que determinem o seu percurso posterior. Trata-se de orientar o desenvolvimento do currículo e da ação educativa (a educação, o ensino e a aprendizagem) para desenvolver as aprendizagens.

A avaliação desempenha aqui o papel de obreiro educativo, propriamente dito, e não de “porteiro”, vigia e guardião das entradas e saídas dos cursos e ciclos educativos e curriculares. E também não cumpre a mera missão de “informador”, pois, no plano da comunicação, incorpora o diálogo (entre educadores e educandos) que acompanha e integra a ação educativa e o desenvolvimento do currículo e das aprendizagens. A avaliação, quando comunicada, transmite uma informação, mas essa informação avaliativa é sobretudo importante para dar continuidade ao processo educativo, isto é, para desenvolver o currículo e o educando e as suas aprendizagens.

O que está em questão é a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem, que assenta no desenvolvimento do currículo. Não a estigmatização dos educandos e das educandas com base na apreciação dos seus “préstimos”. A avaliação integra o “serviço” educativo e é colocada ao serviço do superior interesse (de evolução) da criança e do educando. E não se perfilará na posição inversa, de procurar calcular quais serão aqueles que melhor poderão servir no futuro. A sua vocação é a de ajudar a formar e não a de escolher, de entre os previamente formados, aqueles que se prevejam como mais rentáveis a seguir.

No contexto da educação pré-escolar, e ao contrário do que acontece noutros ciclos e níveis educacionais, a *avaliação para as aprendizagens* (orientada para desenvolver o currículo, a ação educativa e a aprendizagem) não deve ser afetada ou contaminada pela interferência da “avaliação certificativa” e da “avaliação classificativa/seletiva” (interferência registada por Hogdson, 2006, e Paquay, Darras & Saussez, 2001, noutros contextos educacionais).

## Síntese

A avaliação está intimamente ligada à planificação, desenvolvimento e acompanhamento da educação, do currículo e da aprendizagem. As mesmas tarefas servem (ou podem servir) para educar/ensinar, aprender e avaliar. Mesmo que planejada e organizada, não implica sempre, necessariamente, uma diferenciação de atividades, espaços e tempos de natureza exclusivamente avaliativos e à parte.

O currículo, a educação e as aprendizagens constituem o quadro de referência da avaliação, que ela, por outro lado, deve refletir e apreciar, tanto quanto dessa apreciação dependam a regulação e o desenvolvimento curricular, educativo e das aprendizagens.

Podendo dar lugar a registros, com o objetivo de elaboração do balanço das aprendizagens e sua comunicação a pais/famílias (ou encarregados de educação) ou a outros colegas que acompanhem as crianças, por exemplo, essas sínteses avaliativas devem refletir as aprendizagens essenciais e o currículo desenvolvido. E devem “retornar” ao processo educativo, sendo utilizadas na planificação e acompanhamento do desenvolvimento do currículo e das aprendizagens. Neste contexto, as “notas” e classificações fazem pouco sentido. O essencial serão as informações relativas às aprendizagens e que ajudem a orientar o desenvolvimento do currículo e das aprendizagens.

Por outro lado, a avaliação revela-se uma componente indissociável e inescapável do desenvolvimento do currículo e da aprendizagem. A avaliação está presente mesmo quando não o declara. Sem a avaliação, a ação e a sua regulação seriam impossíveis. São a educação, o currículo e a aprendizagem que a avaliação toma como referência e que promove. Eles estão no seu âmago.

Sem um conhecimento profundo do currículo e das aprendizagens não será possível desenvolver nem avaliar o desenvolvimento do currículo e das aprendizagens. É nesse conhecimento que assentam as práticas de avaliação. Isto não quer dizer que não se aproveite e se beneficie (d) o conhecimento produzido (pela investigação educacional) sobre a própria avaliação.

A avaliação pode apresentar componentes formais e informais, mais explícitas e mais implícitas, mais padronizadas ou mais naturalistas, mas, quaisquer que sejam as formalizações a que dê lugar, deverá estar intimamente relacionada com aquilo a que se refere e que concorre para desenvolver: o currículo e as aprendizagens.

A planificação, organização e utilização estratégica da avaliação das aprendizagens (com graus diversificados de diferenciação e sistematização) constitui, de qualquer modo, um elemento de valor incontestável na prossecução da intencionalidade educativa, isto é, do desenvolvimento do currículo, dos educandos e das educandas e das suas aprendizagens. E a formalização da avaliação revelar-se-á, igualmente, profícua no âmbito da informação a proporcionar às diferentes audiências interessadas, que incluem, além de outros educadores e educadoras, e outras entidades legítimas, os pais e encarregados de educação. Neste último caso, a avaliação adquirirá o devido valor de “prestação de contas”, mas, além disso, deverá ser perspectivada, também, no quadro do envolvimento e cooperação com os pais e encarregados de educação na educação das crianças e estudantes.

---

### Questões para refletir

- Como utiliza as OCEPE como referencial orientador da avaliação?
  - Como é que o processo de avaliação apoia a gestão do currículo e o desenvolvimento das aprendizagens das crianças?
  - Como é que a informação recolhida pela/para a avaliação apoia a planificação da ação educativa e a diferenciação pedagógica?
-

## 2 | À procura de um referencial curricular

Neste capítulo é feita uma breve análise retrospectiva da educação de infância em Portugal, destacando os principais momentos que marcaram a sua evolução até à definição de um referencial curricular em 1997, atualizado e reformulado em 2016. Nesta análise refletem-se as principais influências e questões que condicionaram esta evolução e que continuam a evidenciar-se na atualidade.

---

### 2.1 | O início e evolução da educação de infância

---

As primeiras instituições destinadas às crianças pequenas, ao contrário da escola, foram criadas com a função de responder a necessidades sociais; a sua função educativa só mais tarde veio a ser reconhecida. Por trás desta evolução estiveram diferentes fatores, nomeadamente os avanços da Psicologia.

Perante a quase inexistência de saberes pedagógicos fundamentados, a educação de infância, partindo dos princípios teóricos da Psicologia, teve como único critério para a organização/planificação das suas práticas educativas a *adequação desenvolvimental*, centrando-se a “avaliação” no desenvolvimento, considerando a idade das crianças. Esta realidade predominou durante muitos anos, implicando que falar de *planificação* e *avaliação* das práticas educativas não surgisse como uma preocupação, baseando-se a organização do trabalho nos critérios definidos pelas teorias da psicologia do desenvolvimento e sendo os grupos de crianças divididos *por idades*, por influência de normas pré-estabelecidas para o desenvolvimento do grupo etário. Em oposição ao modelo escolar, considerado tradicional e excessivamente centrado no adulto, desenvolve-se uma *ideologia pedocêntrica*, em que se evitam as expressões “ensino e aprendizagem”, considerando que na educação das crianças pequenas devia predominar uma pedagogia centrada nas características do seu desenvolvimento.

Mas fala-se da criança e do seu desenvolvimento sobrevalorizando uma *epigenética* que encontramos subjacente a alguns teóricos da Psicologia do Desenvolvimento, incluindo Piaget (Almeida & Falcão, 2008). Partindo de uma interpretação demasiado superficial e normativa destas teorias, generalizou-se a ideia do desenvolvimento como base da aprendizagem, tendo como referencial normas univer-

sais do desenvolvimento, sem aprofundar a articulação entre desenvolvimento e aprendizagem e negligenciando as características socioculturais das crianças

Esta preocupação é também referida por Spodeck e Brown (1996), que falam da necessidade de existir uma forma mais alargada de conceber a educação das crianças pequenas, reforçando a necessidade de existir uma maior valorização da *dimensão cultural*, tendo em conta os valores da sociedade, ou por outras palavras, aquilo que queremos que as crianças sejam e venham a ser, e a *dimensão do conhecimento*, considerando o que os/as mais pequenos/as precisam de aprender. Sem deixar de reconhecer a importância das teorias da Psicologia do Desenvolvimento, nomeadamente em relação aos princípios do ensino e da aprendizagem que lhes estão implícitos, estas teorias consideradas isoladamente acabam por ter consequências redutoras que impedem a integração da diversidade cultural, não proporcionando orientações pedagógicas sobre o que deve ser aprendido na idade pré-escolar (Spodeck & Brown, 1996).

Durante muitos anos, a quase inexistência de trabalhos de investigação sobre a educação de infância com objetivos pedagógicos dificultou que os seus resultados favorecessem o desenvolvimento das práticas educativas, assim como a sua apropriação pelos/as profissionais (Sylva, Roy, & Painter, 1980).

Sem uma clara explicitação das finalidades e conteúdos de aprendizagem, em muitos casos, o trabalho foi evoluindo nos jardins de infância a partir da planificação de atividades, sem uma clara reflexão e definição sobre as estratégias a desenvolver e sobre as intenções educativas que lhes estão subjacentes. Esta indefinição, relativamente às intenções educativas, ainda hoje implica que em muitos casos estas sejam demasiado vagas e pensadas de forma generalista; ou de forma demasiado centrada em aspetos comportamentais que condicionam de forma redutora a promoção de outras aprendizagens importantes que não são facilmente definidas em termos comportamentais.

Planificar atividades sem refletir sobre as estratégias e as finalidades que estão subjacentes ao seu desenvolvimento origina práticas de trabalho rotineiras, que as crianças desempenham de forma automática e pouco estruturada, sem que seja estimulado o seu potencial educativo, questão também salientada por Sylva, Roy e Painter (1980). Se o termo “atividade” continua a fazer parte do discurso dos/as educadores/as, é importante notar que as OCEPE (2016) raramente o utilizam, substituindo-o por “experiências de aprendizagem” ou por “oportunidades de aprendizagem”, no sentido de sublinhar a importância da intencionalidade do/a educador/a, baseada na reflexão sobre o que faz e como faz.

---

## 2.2 | Momentos marcantes em Portugal até à atualidade

---

Por motivos políticos, só depois de **abril de 1974** é que se verificou um maior alargamento da rede institucional da educação pré-escolar e da fundamentação das suas práticas, com a criação da rede pública do Ministério da Educação (em 1977) e com a publicação dos primeiros **Estatutos dos Jardins de Infância**, em 1979 (Decreto-Lei 542/79). Este documento foi o referencial que orientou as/os profissionais durante anos.

De forma inovadora, relativamente aos outros níveis de ensino, os Estatutos de 1979 vieram definir uma maior proximidade em relação às famílias e às comunidades locais. Esta evolução veio determinar que, a par da perspetiva maturacionista tradicional, inspirada apenas nas características do desenvolvimento das crianças, consoante o seu grupo etário, comesse a ser valorizada uma perspetiva sociocultural, considerando o papel das instituições educativas no desenvolvimento comunitário.

Esta evolução não foi vivenciada da mesma forma por todos/as os/as educadores/as nem se generalizou a todos os contextos institucionais. Em muitos casos, apesar destas ideias passarem a fazer parte do discurso pedagógico dos/as profissionais, na prática, nem sempre se verificaram mudanças significativas.

A criação da rede pública de jardins de infância veio determinar o início do funcionamento de duas redes institucionais com diferentes orientações: uma sob a tutela pedagógica do Ministério da Educação, para as crianças dos 3 aos 6 anos (idade de entrada na escolaridade obrigatória), dando primazia à sua função educativa; e outra sob a tutela do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, para as crianças dos 0 aos 6 anos, privilegiando sobretudo a sua função social.

Alguns anos mais tarde, em **1986**, a publicação da **Lei de Bases do Sistema Educativo** veio confirmar a integração da educação pré-escolar no sistema educativo, definindo que esta se destina às crianças a partir dos 3 anos até à idade de entrada na escolaridade obrigatória, não sendo feita qualquer referência às crianças com menos de 3 anos. Esta distinção, que não é exclusiva da realidade portuguesa, não assenta em qualquer tipo de base científica (Crahay, 2009). A existência de duas redes institucionais e a diferenciação relativa às respostas institucionais para as crianças com menos de 3 anos vieram reforçar a dificuldade de conciliar a função educativa com a função social das instituições.

Se analisamos a forma como a função educativa das instituições destinadas às crianças pequenas se foi construindo, não podemos, no entanto, deixar de salientar que a sua função social de cuidar não pode nunca ser esquecida.

“De origem latina, *educar* vem da palavra latina *educare*, que significa alimentar, próxima da palavra *educere*, que significa conduzir, tirar. (...) O sentido etimológico de educar [está] associado ao cuidar” (Cardona, 2011, p. 141). *Educar e cuidar* são finalidades indissociáveis em qualquer nível de ensino, mas, como é evidente, o *cuidar* tem uma particular relevância na educação de infância, tendo em conta o grupo etário das crianças.

Em 1995, no **Parecer do Conselho Nacional da Educação (1995)** elaborado por João Formosinho, é sublinhada a necessidade de se proceder a uma mudança do enquadramento normativo e organizacional. Este parecer esteve na base de uma reforma da educação pré-escolar, no final dos anos 90 (1997), com a publicação da **Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97)** e a elaboração de **Orientações Curriculares**.

Estas mudanças vieram reconhecer o papel da **educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica** e clarificar as características da rede institucional, definindo o que se entende por rede pública e rede privada, assim como a necessidade de existir uma melhor **conciliação das funções educativas e sociais das instituições**, passando o Ministério da Educação a assumir a tutela pedagógica de todas as instituições de educação pré-escolar. Neste sentido, ficou também estabelecido que a função social de toda a rede devia ser garantida, nomeadamente a componente de apoio à família, a nível do serviço de refeições e do alargamento dos horários nas instituições da rede pública do Ministério da Educação.

As **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**, destinadas à rede nacional, foram publicadas depois de um grande debate nacional (Lopes da Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997) <sup>[3]</sup> e marcaram o início de uma nova etapa na forma de conceber as práticas educativas da educação pré-escolar.

3 Lopes da Silva, I., & Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes\\_curriculares\\_pre\\_escolar.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf)

Para facilitar a leitura, passaremos a referenciar este documento como OCEPE (1997)

A educação de infância foi-se desenvolvendo de forma muito diferenciada do modelo escolar, considerado demasiado rígido. Em resultado desta evolução, ainda hoje se verifica a utilização de uma terminologia muito diferenciada: o termo *ensino* é substituído pelo termo *educação*; os profissionais são designados por *educadoras/educadores de infância* e não por *professores*; não existem *classes* mas *grupos*; em vez da designação *alunos ou estudantes* é utilizada a expressão *crianças*; não se utiliza o termo *sala de aula* mas sim *sala de atividades*, as instituições não são *escolas* mas *jardins de infância* (Lopes da Silva, 1989).

Neste contexto, foram vários os receios manifestados durante o debate que antecedeu a publicação das primeiras Orientações Curriculares em 1997, nomeadamente o poder existir uma excessiva aproximação às características do modelo escolar, acentuando-se a diferenciação entre *educar* (característica do jardim de infância) e *ensinar* (característica da escola).

Depois de muito tempo em que se falava apenas do desenvolvimento das crianças, com as Orientações Curriculares começa-se a falar de aprendizagem e é utilizada a expressão **áreas de conteúdo**. Esta definição fundamenta-se na perspectiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo. Paralelamente é também explicitado que se considera “áreas de conteúdo” como âmbitos de saber com uma estrutura e organização própria e com uma “pertinência sociocultural” que inclui diferentes tipos de aprendizagem. Inclui não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saberes-fazer, que devem ser vistos de forma articulada. Reforçando que a construção do conhecimento se processa de forma integrada, é explicitado que não se deverá confundir áreas de conteúdo com áreas disciplinares (OCEPE,1997).

Esta alteração foi concebida para facilitar uma “organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo-se que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (OCEPE,1997, p. 19). A valorização do papel das educadoras e educadores como construtores do currículo não foi uma mudança fácil, depois de muitos anos no decurso dos quais, na maioria dos casos, a organização do trabalho se centrava apenas na identificação das idades das crianças e nas características do seu desenvolvimento.

Os espaços de formação e publicações<sup>[4]</sup> que foram sendo organizados para apoio à implementação das Orientações Curriculares foram fundamentais para ajudar os/as profissionais a ultrapassarem estes receios e conseguirem, gradualmente, apropriar-se destas mudanças.

Pouco tempo depois, foi definido um referencial de competências para o ensino básico que não abrangia a educação pré-escolar. Neste referencial é utilizada a expressão *competências*, definidas como *saberes em uso*, a promover gradualmente ao longo da educação básica (Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 2001). Coincidindo com a implementação do regime de autonomia e gestão das escolas do ensino não superior (Decreto-Lei 115-A/98), quando se organizavam agrupamentos que, na rede pública, incluíam jardins de infância, este referencial acabou por ter várias implicações significativas a nível organizacional e pedagógico. A maior aproximação à escola deu origem a várias reações: de rejeição, com medo de existir uma submissão relativamente à escola; de excessiva apropriação de um modelo escolar tradicional, demasiado rígido e centrado em aprendizagens académicas, de forma pouco adequada às características das crianças e contrariando as Orientações Curriculares.

Paralelamente, tanto a nível do jardim de infância como da escola, apesar de terem passado a coexistir várias interpretações, por vezes contraditórias, do termo *competência*, este passou a integrar o discurso e os projetos de vários/as educadores/as, muitas vezes sem implicações significativas nas práticas educativas.

Anos mais tarde, a definição das **Metas de Aprendizagem** pelo Ministério da Educação, pretendendo definir “referentes de gestão curricular” para cada área

---

4 Foram publicadas brochuras para a matemática, linguagem e comunicação, ciências e ensino artístico, acompanhadas por ações de formação a nível nacional:

- Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da educação.
- Godinho, C., Brito, M. J. (2010). *As artes no jardim de infância*. Lisboa: Ministério da educação.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da educação.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F., & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência*. Lisboa: Ministério da educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância*. Lisboa: Ministério da educação.
- Mendes, M. F., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria*. Lisboa: Ministério da educação.

Estas publicações estão disponíveis no site da Direção-Geral da Educação: <http://www.dge.mec.pt/recursos-0>

disciplinar de cada ciclo de ensino, procurou clarificar e criar um documento mais coerente com as diversas orientações curriculares em vigor, tendo a educação pré-escolar sido integrada (Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2011). E podem ser definidas “metas” para a educação pré-escolar se esta não é obrigatória? Relativamente a esta questão, na introdução da proposta, as metas são definidas como uma forma de clarificar, com base nas Orientações Curriculares, a importância da educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica. Pretendendo ser um auxiliar para os/as educadores/as na planificação do trabalho, as Metas para a educação pré-escolar são definidas para existir uma maior facilidade na articulação entre o jardim de infância e a escola (*idem*, 2011).

Depois de uma excessiva diferenciação entre o trabalho da escola e o do jardim de infância, esta iniciativa teve o mérito de conceber de forma articulada a globalidade da educação básica. Mas sem ter havido monitorização, e sem que a obrigatoriedade da sua implementação tivesse sido definida (as metas para a educação pré-escolar nem chegaram a ser homologadas), esta proposta acabou por ser alvo de interpretações erradas, tendo-se verificado algumas consequências ‘negativas’, nomeadamente em relação à avaliação. Em alguns casos, aconteceu que passaram a ser construídas grelhas para a realização de avaliações das crianças dos 3, 4 e 5 anos, aspeto que não estava previsto nas Metas e contrariava a sua filosofia inicial (definir metas de aprendizagem finais da educação pré-escolar, e não diferenciação por idades).

Para evitar alguns excessos, o Ministério da Educação emitiu uma Circular a reforçar as intenções e características a que deve obedecer a planificação e avaliação do trabalho na educação pré-escolar: Circular 4/DGIDC/DSDC/2011 (na sequência da Circular 17 /DGIDC/DSDC/2007). Neste documento oficial, que atualmente já não está em vigor, entre outros aspetos, é salientada a dimensão formativa da avaliação que se desenvolve num processo contínuo e interpretativo, incidindo mais sobre os processos do que sobre os resultados, como forma de apoio à planificação do trabalho (Circular de 2011).

Posteriormente, foram definidas **Metas Curriculares** (2012) que deixaram de fazer referência à educação pré-escolar. No entanto, continuaram a prevalecer procedimentos contraditórios, nomeadamente em relação à avaliação, apesar de não existir nenhum fundamento legal a sustentá-los.

A publicação das novas **Orientações Curriculares** (2016), depois de um largo debate nacional, à semelhança do que já havia sucedido em 1997, vieram dar continuidade ao que já estava definido, clarificando os fundamentos e prin-

cípios da pedagogia para a infância (creche e jardim de infância). Neste documento mantém-se a preocupação com a articulação com a escola, salvaguardando as características próprias da educação pré-escolar e o papel do/a educador/a como gestor/a do currículo.

Em 1997, a preocupação era sublinhar a educação pré-escolar como espaço de ensino e aprendizagem, como primeira etapa do ensino básico, valorizando a necessidade da planificação prévia do trabalho, para garantir a existência de uma intencionalidade educativa, e o papel do/a educador/a como “gestor/a” do desenvolvimento curricular.

Em 2016, esta preocupação continua, mas verifica-se uma maior influência dos princípios da Sociologia da Infância, sendo reforçado o papel da criança como sujeito e agente do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e a importância do brincar como um direito seu. Estas preocupações resultaram da evolução que caracterizou os últimos anos: se, por um lado, foi positiva a existência de uma maior aproximação entre o jardim de infância e a escola, por outro lado, as finalidades e características das práticas educativas da educação pré-escolar são diferentes. O jardim de infância não pode submeter-se a uma lógica uniforme. A referência à Convenção dos Direitos da Criança, que aparece com uma inovação nestas novas OCEPE, vem dar destaque a esta preocupação, que não era sentida em 1997, quando foram publicadas as primeiras OCEPE.

Continuam a ser várias as contradições que existem, nomeadamente na forma de conceber a relação entre os conceitos de *ensino* e *aprendizagem*. Sublinhando os princípios teóricos já defendidos por Vygotsky nos anos 20 (séc. XX), é cada vez mais importante conceber a aprendizagem como fonte de desenvolvimento, desempenhando o adulto o papel de ‘andaime’ sobre o qual a criança se pode apoiar para crescer (Frangos, 1996)<sup>[5]</sup>. Neste contexto, é fundamental o papel da planificação e avaliação do trabalho, sendo a avaliação a base para uma planificação que responda de forma efetiva aos interesses e necessidades das crianças e não como um fim em si, que não ajuda na melhoria das práticas educativas.

Pouco tempo depois da saída das novas OCEPE (2016), foi aprovado o **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória** (Despacho n.º 6478/2017)<sup>[6]</sup>, docu-

5 Este aspeto é desenvolvido mais detalhadamente no capítulo seguinte.

6 Martins, G. O., (Coord.), Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

mento essencial que deve ser considerado pelos/as profissionais de educação de infância. Este documento visa garantir a coerência do sistema educativo e assegurar a todas as crianças e jovens as melhores oportunidades educativas, através de percursos de sucesso, que se alicerçam na educação pré-escolar.

## Síntese

Partindo da influência da Psicologia do Desenvolvimento, foram precisos muitos anos para se começar a falar de ensino e aprendizagem na educação pré-escolar, refletindo as características do seu desenvolvimento curricular. O contributo das primeiras OCEPE (1997) foi um marco decisivo nesta evolução: pela primeira vez, fala-se de conteúdos de aprendizagem, passando a existir um referencial curricular claro e fundamentado. Depois de uma especificidade excessiva, surgiu o risco de uma “colagem” ao trabalho exigido para o ensino básico. Em 2016, é feita uma atualização das OCEPE que clarifica as características do desenvolvimento curricular na educação pré-escolar e o papel da avaliação como processo de aprendizagem. Mas há ainda muitas questões que afetam as práticas educativas, sentidas como dificuldades pelo/as educadores/as. Esta publicação foi organizada como apoio para ultrapassar algumas destas questões.

---

### Questões para refletir

- Considerando os períodos mais marcantes que caracterizaram a evolução da educação pré-escolar em Portugal, quais as principais influências que, na sua opinião, estes deixaram nas práticas educativas?
  - Pensa que estas influências são entendidas do mesmo modo por todos/as os/as profissionais? Existem diferenças que dificultam o trabalho de equipa?
-

### 3 | Fundamentos e princípios das OCEPE e implicações para o planejamento e avaliação

Os *Fundamentos e Princípios da Pedagogia para Infância*, com articulação entre si, apresentados nas OCEPE, apontam para uma determinada imagem ou representação da criança.

A forma de conceber a educação de infância está sempre relacionada com alguma ideia ou imagem das crianças e da infância, sendo de notar:

(...) que as expressões ‘conceção de criança’, ‘noção de criança’, ‘ideia de criança’, ‘imagem de criança’ (...) se confundem. Segundo Bernard Charlot (1977): ‘A imagem de criança é sempre a imagem elaborada por um adulto e uma sociedade que se projetam na criança (...)’. As tomadas de posição relativas à educação são assim produto de um processo ideológico (...) (Cardona, 1997, p. 19).

Num primeiro momento, analisa-se a **imagem de criança** subjacente aos Fundamentos e Princípios das OCEPE, que se fundamenta nos seus direitos de cidadania e se situa face a outras imagens, que também têm estado presentes na educação de infância. São, depois, apresentadas as consequências desta imagem em **conceções de aprendizagem**, e indicados os seus suportes teóricos. Sendo que essa imagem de criança e conceções de aprendizagem têm, naturalmente, implicações no modo como é entendido o **papel do/a educador/a** no desenvolvimento do currículo, analisa-se esse papel, em contraponto a outras formas de o perspetivar.

Esta apresentação, que vai sendo relacionada com os Fundamentos das OCEPE, procura apoiar a reflexão dos/as educadores/as sobre a sua intencionalidade educativa e o modo como concretizam as OCEPE, nomeadamente nas suas práticas de planejamento e avaliação.

---

## 3.1 | Imagem da criança

---

### *As crianças são cidadãs detentoras de direitos*

As crianças, do nascimento aos 18 anos, são detentoras de um conjunto de direitos que lhes são conferidos pela Convenção dos Direitos da Criança (CIDC), proposta pela UNICEF em 1989 e ratificada por Portugal em 1990. Este documento legal é particularmente importante, por reconhecer que as crianças não são futuras cidadãs, mas cidadãs desde que nascem.

A Convenção dos Direitos da Criança, orientada pelo “superior interesse da criança”, não é apenas um documento legal, que tem sido transposto para a legislação dos países signatários, aplica-se também ao quotidiano das crianças, na família e nas instituições educativas. E, tanto a nível dos Estados como a nível das práticas diárias, como é reconhecido na comemoração dos 25 anos da publicação da Convenção, “há ainda muito trabalho a fazer, para tornar a [Convenção] mais conhecida, debater a sua implementação e verificar como está a ser posta em prática” (Vandekerchhove, 2015, p. 19)

No Quadro 1 referem-se alguns desses direitos, que foram especialmente importantes para os Princípios e Fundamentos das OCEPE (2016).

Conhecer e debater a Convenção dos Direitos da Criança, para encontrar os meios como pode ser e é, de facto, concretizada no dia a dia do jardim de infância, é um dever ético dos/as educadores/as. E é, também, uma condição para compreender melhor as propostas das OCEPE, notando as convergências entre este discurso legal e uma abordagem pedagógica de qualidade.

Quadro 1 – A Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CIDC)  
e as suas implicações para os Fundamentos e Princípios das OCEPE

Direitos da criança	Artigo da CIDC que refere esse direito	Implicações para os Fundamentos e Princípios das OCEPE
Aplicam-se a todas as crianças	Art.º 2.º – “Os direitos aplicam-se a todas as crianças sem qualquer discriminação de nacionalidade, género, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família e, ainda, das suas diferenças a nível cognitivo, motor, ou sensorial, ou quaisquer outras.”	<b>Exigência de resposta a todas as crianças.</b> A educação pré-escolar é um direito das crianças e, apesar de não ser obrigatória, são tomadas medidas para a tornar universal. Este direito fundamenta a perspectiva de uma <i>escola inclusiva</i> , na qual todas as crianças e famílias são acolhidas.
Direito à educação	Art.º 28.º – “As crianças têm direito à educação que tem como finalidade uma maior igualdade de oportunidades.”	<b>Exigência de resposta a todas as crianças.</b> A educação pré-escolar, como mostram vários estudos, pode ter um papel mais relevante na promoção de igualdade de oportunidades do que os níveis educativos seguintes.
Finalidades da Educação	Art.º 29.º – A educação tem como finalidade: a) “Promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades.” b) “Desenvolver nas crianças, o respeito pelos direitos e liberdades, o respeito pela sua identidade cultural, um espírito de tolerância e de aceitação das diferenças, bem como o respeito pelo ambiente”.	A educação pré-escolar centra-se no desenvolvimento das potencialidades de cada criança, o que implica que as suas características individuais sejam respeitadas e valorizadas, tendo em conta que o <b>desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis no seu processo de evolução.</b> A educação envolve o respeito pela identidade da criança, a promoção do seu respeito pelos outros e pelo ambiente.

(continua...)

(...continuação do quadro 1)

Direitos da criança	Artigo da CIDC que refere esse direito	Implicações para os Fundamentos e Princípios das OCEPE
<b>Papel das famílias</b>	Art.º 18.º – “Ambos os pais são conjuntamente responsáveis pela educação e desenvolvimento da criança, mas essa responsabilidade é partilhada com os serviços para a infância, que o Estado deverá promover”.	Os pais têm o direito de colaborar e de participar no processo educativo desenvolvido no jardim de infância porque têm responsabilidade na educação e desenvolvimento das crianças.
<b>Direito à participação e à livre expressão</b>	Art.º 12.º – “O direito de dar opinião sobre as questões que lhe dizem respeito e de essa opinião ser tida em conta”.	<b>Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo.</b> O modo como o currículo é desenvolvido faz parte de um assunto que diz respeito à criança, esta tem direito a participar nas decisões sobre esse processo, nomeadamente no planeamento e avaliação da sua aprendizagem e do contexto em que esta se realiza: organização do ambiente educativo.
<b>Direito de brincar e de participar livremente na vida cultural e artística</b>	Art.º 31.º – “Direito de brincar”  “Direito de participar na vida cultural e artística”	<b>Construção articulada do saber.</b> Brincar é o modo natural de aprendizagem holística da criança e um direito que o jardim de infância promove. As áreas de conteúdo propostas pelas OCEPE têm uma articulação entre si enquanto manifestações da cultura humana, a que a criança tem acesso e em que participa, de modo a apropriar-se delas.

### **As crianças são competentes**

O direito de participação das crianças remete para uma imagem de criança como competente, que importa abordar do ponto de vista pedagógico. De facto, todas as crianças são competentes, porque são detentoras de uma curiosidade natural, porque têm um papel ativo e dinâmico no estabelecimento de relações

com os outros e com o mundo e porque através dessas interações constroem a sua própria compreensão do mundo que as rodeia (OCEPE, 2016, p. 9).

Enumerar algumas imagens de criança que marcaram a educação de infância, em contraponto com a imagem de criança assumida nas OCEPE, permite compreender melhor o que se entende por criança competente (ver Quadro 2).

Quadro 2 – Imagens de crianças que marcaram a educação de infância e a imagem de criança assumida nas OCEPE

Imagens de criança que têm influenciado a educação de infância	Imagem de criança assumida nas OCEPE
A criança evolui naturalmente de acordo com estádios de desenvolvimento universais e logicamente determinados.	<b>O desenvolvimento não é um processo “natural” e igual para todas as crianças da mesma idade</b> , porque é influenciado pelo que lhe é fornecido pelo exterior, isto é, pela aprendizagem, que de modo informal ou intencional lhe é proporcionada através das interações que estabelece com os outros (adultos e crianças) e com o meio que a rodeia.
A criança é imatura e depende do adulto para se desenvolver e aprender.	As crianças, desde o nascimento, são curiosas e <b>têm um papel ativo nas interações que estabelecem com os outros e com os objetos.</b>
A criança é uma “tábua rasa” ou “recipiente vazio”, que terá de ser “preenchida” com conhecimentos proporcionados pelo adulto.	As crianças <b>atribuem um sentido às experiências que lhes são proporcionadas.</b> É a partir desses sentidos que vão construindo novas aprendizagens.
A criança é inocente vive uma idade de ouro ainda não contaminada pela sociedade.	As crianças <b>desenvolvem-se e aprendem nos meios sociais</b> em que vivem.
A criança é reprodutora do conhecimento e da cultura.	As crianças <b>recriam o conhecimento e a cultura</b> com que contactam.
A criança é investida como futura força de trabalho.	<b>O desenvolvimento do potencial de cada criança é fundamental para continuar a aprender ao longo da vida</b> , de modo a ser bem-sucedida na escola e, mais tarde, na vida social e profissional.

As imagens de criança enumeradas na coluna da esquerda foram adaptadas das referidas por Dahlberg *et al.* (2003) como tendo influenciado a educação de infância. Segundo os autores, têm em comum ver a criança como carente, e acentuar o que ainda não sabe e não é capaz de fazer.

Os mesmos autores contrapõem a esta imagem de criança “pobre” a de uma criança “rica”, inspirando-se na designação utilizada pela pedagogia de Reggio Emilia<sup>7</sup>, que considera as crianças detentoras de “potencialidades e capacidades surpreendentes e extraordinárias”, como dizia Malaguzzi, citado por estes autores. Estas potencialidades e capacidades expressam-se através de múltiplas linguagens, ou de “cem linguagens”, de acordo com a expressão utilizada pela abordagem de Reggio Emilia. Esta imagem de criança competente também está presente na Convenção Internacional dos Direitos da Criança, e remete especificamente para dois dos Fundamentos e Princípios das OCEPE “Reconhecimento da criança como sujeito e agente da sua aprendizagem”; “O desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis da evolução da criança” (OCEPE, 2016, p. 12).

Tendo em conta o último ponto, importa acrescentar que, se todas as crianças são competentes, cada uma o é a seu modo, como ser único e singular, porque a sua evolução decorre da interação entre um desenvolvimento “interno” e as experiências que lhe são proporcionadas pelo meio social em que vive, tendo a criança um papel ativo nas interações que estabelece com esse meio.

Assim, se em geral se utiliza o termo “criança” para significar todas as crianças, há de facto, uma grande diversidade de ser criança, e nos modos de evolução de cada criança. Por isso, na coluna da direita, as frases mencionam crianças no plural e não no singular.

Apresentar algumas imagens de criança que têm estado presentes na educação de infância, contrapondo-lhes diferentes imagens que levam a considerar a criança como competente, permite que os/as educadores/as reflitam sobre qual é a sua imagem de criança, porque esta vai influenciar não só a autoimagem que as crianças vão construindo sobre si próprias (somos o reflexo de quem nos olha), mas também o modo como entende que as crianças aprendem.

Resumem-se seguidamente as concepções de aprendizagem decorrentes da imagem de criança que está subjacente às OCEPE e aos seus fundamentos e princípios.

---

7 A pedagogia Reggio Emilia surge no norte da Itália, no pós-guerra, sendo o seu fundador Loris Malaguzzi (ver Rinaldi, 2012).

## 3.2 | Conceções de aprendizagem

*As crianças constroem ativamente novas aprendizagens a partir do que já sabem.*

Ao chegar ao jardim de infância, cada criança já realizou um percurso individual de desenvolvimento e aprendizagem influenciado pelos ambientes em que viveu, pelo papel ativo que desempenhou na interação com esses ambientes e pelos sentidos que construiu. Importa que o jardim de infância dê continuidade a esse processo, respeitando o papel ativo das crianças na construção da sua aprendizagem.

Para isso, o/a educador/a tem de conhecer cada criança na sua individualidade, reconhecendo que há uma grande diversidade no desenvolvimento e aprendizagem, independentemente da sua idade.

Se o desenvolvimento “normal” foi uma referência para a educação de infância, que se traduzia no objetivo de “favorecer o desenvolvimento global e harmonioso da criança”, a importância da aprendizagem nesse desenvolvimento leva atualmente a criticar esta perspetiva desenvolvimentalista, por ser limitativa da ação do/a educador/a, impedindo-o/a de se aperceber das capacidades de aprendizagem de cada criança. Aliás, muitas investigações têm vindo a demonstrar que as capacidades das crianças são superiores às que lhe são habitualmente reconhecidas.

Ter como único referencial normas de desenvolvimento pré-estabelecidas para cada idade impede que a educação de infância possa contribuir para desenvolver todo o potencial de cada criança (Bowman et. al, 2001).

Reconhecer o papel ativo das crianças significa que aprender não consiste em assimilar um conjunto de conhecimentos e de habilidades, mas que as crianças constroem ativamente a sua aprendizagem, integrando novos conceitos e ideias na compreensão que já têm sobre o mundo que as rodeia (*idem*).

Esta perspetiva de aprendizagem baseia-se em diferentes correntes da psicologia, tais como as teorias de Piaget, mas sobretudo em **Vigotsky (1978)**, que acentuou a influência da cultura na formação da mente humana e no processo de desenvolvimento da criança. Este processo designado por “internalização” considera que a aprendizagem individual é estruturada pelo contexto socio-cultural. A cultura em que a criança se insere proporciona-lhe os “instrumentos mentais” que a ajudam a compreender e a analisar o mundo.

Porque aprendemos através da interação com os outros e com o mundo, os contributos de Vigostsky apontam para que a educação seja orientada para o desenvolvimento futuro da criança, uma vez que a aprendizagem vai influenciar esse desenvolvimento. Essa influência determina trabalhar na **Zona de Desenvolvimento Próximo** (que se situa na diferença entre o que a criança consegue fazer sozinha – desenvolvimento – e o que consegue fazer com o apoio de adultos ou de outras crianças – aprendizagem). A Zona de Desenvolvimento Próximo pode ser assim apoiada pela interação adulto-criança ou entre crianças com diferentes níveis de competência, mas também através de instrumentos e materiais simbólicos, atividades e práticas sociais.

O papel do/a educador/a no apoio ao acesso à Zona de Desenvolvimento Próximo tem sido aprofundado e especificado por diversos autores que o designaram como “colocação de andaimes” (Wood, Bruner, & Ross, 1976) “participação guiada” (Rogoff, 1990) ou “partilha sustentada de pensamento” (Siraj-Blatchford et al. 2002; Siraj, 2017). Estas perspetivas têm em comum valorizar a ação do/a educador/a que, através de perguntas desafiadoras e do lançamento de um diálogo construtivo, permite à criança evoluir, a partir do que já sabe, para níveis mais elevados de pensamento.

A teoria de **Bronfenbrenner** é igualmente um fundamento teórico desta conceção de aprendizagem, dado que a sua proposta de uma “ecologia de desenvolvimento humano” (1979, ed. brasileira, 1996) também sublinha a influência do meio em que as crianças vivem e o seu papel ativo na interação com o meio. O autor analisa as características de diferentes meios, que são vistos como sistemas imbricados uns nos outros. São assim detalhados os meios imediatos em que a criança vive, designados como *microssistemas*, como por exemplo a família e o jardim de infância, formando a relação entre microssistemas, como a que se estabelece entre a escola e a família, um outro sistema, designado por *mesosistema*. Estes sistemas imediatos são, por sua vez, influenciados por sistemas mais vastos, nos quais a criança não participa diretamente, mas que têm consequências na sua vida – *exo-sistemas* – como, por exemplo, o trabalho dos pais.

Todos esses sistemas são englobados pelo *macrossistema*, a rede de interligações que caracteriza uma determinada cultura, como ideologias, estatutos sociais, instituições globais, de que um dos exemplos poderá ser a organização do sistema educativo e da educação de infância, em Portugal. Acrescenta-se a estes um outro, o *cronossistema*, que se refere à dimensão temporal, de mudança ou estabilidade, em todos estes sistemas e nas suas interações ao longo do tempo.

De facto, para este autor, o desenvolvimento da criança enquanto processo de mudança ocorre em ambientes que estão, também eles, em mudança. Se estes meios e as suas transformações têm influência na criança, esta também os influencia pelo modo como se envolve, os compreende e interpreta.

Assim, ao analisar as implicações desta perspetiva na educação de infância, o autor afirma que:

O potencial de desenvolvimento de um ambiente pré-escolar depende da medida em que os adultos responsáveis criam e apoiam oportunidades de envolvimento da criança numa variedade de atividades molares [atividades com uma duração própria, percebidas pelos participantes como tendo um significado ou intenção] e estruturas interpessoais progressivamente mais complexas, que se adequam às capacidades em evolução das crianças e supõem um equilíbrio de poder, que permite que as crianças possam introduzir as suas próprias inovações (Bronfrenbrenner, 1979, p. 205).

Pode, assim, dizer-se que as crianças aprendem quando a sua atividade tem para elas um sentido e intenção, num meio social em que interagem com outros e em que as suas propostas são tidas em conta e influenciam o desenvolvimento do processo.

Para além destas perspetivas da psicologia da aprendizagem, esta conceção é ainda influenciada pelas propostas de **Paulo Freire** (2005) e pelos contributos da **Sociologia da infância**, que alertam para que o contexto social condiciona o processo de construção da aprendizagem. As relações sociais de poder induzem preconceitos, que as crianças interiorizam muito precocemente, e que podem envolver autoconceitos negativos ligados às suas diferenças, tais como estrato social, género, etnia e outras. É assim necessário que educação em geral, incluindo a educação de infância, contribuam para desconstruir esses preconceitos e autoconceitos, de modo a permitir o desenvolvimento de todo o potencial de cada criança e a garantir uma maior igualdade de oportunidades.

Na prática, esta conceção de aprendizagem tem como consequências que o/a educador/a tome como ponto de partida da sua ação um conhecimento de cada criança, das suas características, interesses e formas de aprender, tendo em conta o que observa e regista, e sem estar condicionado/a por normas pré-estabelecidas de desenvolvimento e aprendizagem. E, ainda, que observe e analise as interações no grupo, para que a sua ação contribua para que cada criança se sinta acolhida e aceite, e possa contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem dos/as colegas.

Importa ainda que o/a educador/a recolha informação sobre o ambiente familiar da criança e que conheça e tire partido de outros contextos mais alargados para planear oportunidades educativas estimulantes e desafiadoras. A avaliação diagnóstica ou caracterização inicial do que as crianças sabem, por exemplo, quando chegam ao jardim de infância, ou no início de cada ano, constitui uma referência fundamental para situar a sua evolução, isto é, para avaliar os seus progressos, e para que o/a educador/a se interrogue sobre a influência da sua prática nesses progressos, isto é, para que realize a sua autoavaliação, ou avaliação da sua prática pedagógica.

### ***As crianças aprendem de forma holística***

As crianças (e os adultos) funcionam como um todo. No desenvolvimento e aprendizagem das crianças não se podem separar os aspetos socioemocionais, motores e cognitivos, nem também áreas de saber, como a linguagem, a matemática ou o conhecimento social, científico ou tecnológico. Estas dimensões são socialmente construídas pelos adultos para facilitar uma análise dos processos.

### ***A importância do brincar***

A forma holística como as crianças aprendem revela-se no brincar, que traduz a sua curiosidade natural de explorar o mundo que as rodeia e de interagir com os outros e os objetos. Brincar é a forma natural de as crianças aprenderem e de construírem sentidos sobre o mundo que as rodeia.

Aliás, para Vigotsky, brincar, nomeadamente as atividades de jogo simbólico e dramático, são ocasiões para a criança agir na Zona de Desenvolvimento Próximo, de funcionar acima do seu nível habitual.

Brincar dá ocasião à criança de desenvolver o seu vocabulário e a compreensão da linguagem, a curiosidade e a criatividade, de encontrar estratégias de resolução de problemas e de tomar decisões. Tem também um papel determinante na aquisição de funções de autorregulação, tais como na capacidade de prestar atenção, recordar com uma finalidade, planear a ação, refletir sobre o pensamento, cooperar e mostrar empatia para com as outras crianças.

O termo *brincar* tem várias interpretações e, sendo um termo caracteristicamente português, é por vezes utilizado como sinónimo de jogar ou de atividade lúdica. No glossário que acompanha as OCEPE, *brincar* é definido como “atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração”. Numa outra definição:

O brincar “abrange todas as atividades livremente escolhidas e orientadas pelas crianças e intrinsecamente motivadas. Não se realiza com uma finalidade exterior ou recompensa externa e é um elemento fundamental e integrante do desenvolvimento, não só de cada criança, mas da sociedade em que vive” (The Scottish Government, 2013, p. 12).

Para esclarecer estas definições, importa também indicar outros sentidos que não cabem nesta conceção. Brincar não se pode confundir com a ideia de a criança estar entretida para passar o tempo, numa atividade mais ou menos rotineira. Trata-se de uma ação na qual a criança está profundamente envolvida, o que pode ser reconhecido não só pelo prazer que demonstra, mas também pela sua concentração, persistência e empenhamento.

Não faz sentido utilizar as expressões “jogo livre” ou “atividade livre” para designar o brincar, que é sempre da iniciativa das crianças e orientado por elas. Brincar não significa para as crianças “divertir-se”, é algo de sério que pode exigir esforço. A diferença entre brincar e trabalhar é uma distinção feita pelos adultos e não pelas crianças, de que estas se vão apropriando, mas que tem, para elas, pouco sentido.

Mas a importância atribuída ao brincar pode suscitar alguma perplexidade: Para que as crianças se desenvolvam e aprendam no jardim de infância, bastará que o/a educador/a lhes permita brincar “livremente” umas com as outras?

**Valorizar a importância do brincar no jardim de infância não significa menorizar o papel do/a educador/a, mas antes pelo contrário.** O educador ou a educadora tem um papel essencial:

- Na **organização dos espaços e materiais que facilitem a interação e a exploração das crianças**, que se vão alterando de acordo com a evolução do grupo, tendo em conta os interesses e sugestões das crianças.
- Na **observação do brincar**, que permite conhecer melhor as crianças, o modo como interagem, os seus interesses e curiosidades, perceber como se desenvolvem e aprendem, sugerindo o planeamento de propostas por parte do/a educador/a, que serão negociadas com as crianças. Deste modo, a aprendizagem espontânea, que as crianças fazem ao brincar, transforma-se numa aprendizagem intencional com sentido para elas.
- Como **facilitador/a das interações** entre crianças, ao apoiar e alargar a cooperação, levando as crianças a colocar-se no ponto de vista do outro, nomeadamente em situações de conflito ou quando haja exclusão de algumas crianças.

- Como **participante, envolvendo-se no brincar**, sem se sobrepor à iniciativa das crianças, mas como parceiro/a mais experiente que, através de perguntas e sugestões, ajuda a alargar e enriquecer as iniciativas e as ideias das crianças.

Se, através da observação do brincar, o/a educador/a pode ir identificando as aprendizagens que, de modo holístico, as crianças vão realizando em diferentes áreas de conteúdo, estas aprendizagens serão também abordadas, pelo/a educador/a, de modo articulado e integrado.

#### ***Abordagem integrada das diferentes áreas de conteúdo***

As áreas de conteúdo, ao corresponderem a designações semelhantes às utilizadas noutros níveis educativos, podem ser interpretadas como aspetos da aprendizagem “escolar” que têm de ser “ensinados” porque os alunos não sabem.

Como foi dito acima, as áreas de conteúdo correspondem a diferentes domínios da cultura, que foram sendo construídos pela humanidade, e que, fazendo parte dos contextos em que os seres humanos vivem, lhes proporcionam “instrumentos mentais”, como diria Vigotsky, para compreenderem o mundo. As aprendizagens que as crianças já realizaram nas culturas em que vivem, e que construíram através do brincar, são um ponto de partida para que se possam apropriar da cultura humana.

Na educação pré-escolar, a apropriação da cultura humana poderá ser designada como um **domínio progressivo de diferentes literacias**. O termo literacia, utilizado para designar a apropriação da escrita, como instrumento de conhecimento e desenvolvimento da cultura, tem sido alargado a outras áreas como a matemática, as artes, ou as ciências, para significar diferentes “modos de pensar, descobrir ou agir e de examinar o conhecimento” (Folque, 2012, p. 80).

Esta apropriação de diferentes literacias, foi também designada como “**socialização cognitiva**”, para esclarecer o papel desempenhado pelos/as educadores/as, e pelo ambiente educativo do jardim de infância, para promover um repertório de competências cognitivas e afetivas de que as crianças necessitam para, a partir da cultura familiar, acederem a uma cultura social mais vasta (Bowman et al. 2001 p. 182).

O termo **competência** tem ainda sido utilizado para designar que as aprendizagens envolvem conhecimentos, capacidades e atitudes. A análise das com-

petências incluídas no “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (Despacho n.º 6478/2017) permitirá aos/às educadores/as compreenderem como a educação pré-escolar pode contribuir para estabelecer os alicerces do desenvolvimento dessas competências.

Importa ainda ter em conta que a cultura não é estática, é um processo em mudança. Não se trata apenas de as crianças se apropriarem da cultura existente, mas de disporem dos instrumentos e das capacidades críticas e criativas que lhes permitam contribuir para o desenvolvimento da cultura. Essa recriação da cultura não é apenas para adultos que já dominam determinadas áreas do saber, acontece, por exemplo, quando a criança reconta uma história, ou inventa uma nova a partir de várias que já conhece.

A criança aprende de forma holística e, porque há interligações entre as diferentes formas de cultura e as aprendizagens que as atravessam, as áreas de conteúdo deverão ser abordadas de forma articulada. Esta abordagem não significa que qualquer situação de aprendizagem envolva necessariamente todas as áreas de conteúdo. De acordo com o que observa e documenta, o educador pode ter a intenção de privilegiar determinada(s) área(s) num certo momento ou durante um período de tempo. Estará também atento/a a que há aprendizagens que atravessam as diferentes áreas de conteúdo, de forma a planear e reconhecer situações em que essas aprendizagens ocorrem.

Assim, prever tempos específicos para cada área e domínio, ou seja, atribuir-lhes uma carga horária pré-definida, não respeita a perspetiva integrada da abordagem das diferentes áreas de conteúdo, nem se adequa a este nível educativo.

O entendimento de que as crianças aprendem de forma holística e que as áreas de conteúdo devem ser abordadas de forma globalizante e articulada não é nova e tem consequências em práticas desenvolvidas nos jardins de infância. Estas práticas são frequentemente designadas como “**projetos**”, pelo que importa diferenciar de “temas”, os quais, podendo envolver diversas áreas de conteúdo, são propostos e decididos pelos adultos.

Uma vez que as crianças constroem a sua aprendizagem a partir do que já sabem e têm o direito de participar na sua aprendizagem, os projetos partem dos interesses das crianças, ou de propostas do educador, tendo em conta o que observa. Quer a proposta seja das crianças, quer do/a educador/a, todo o processo é negociado e decidido pelos intervenientes (Lopes da Silva, 2017). Assim, a partir de um problema ou questão, que tem sentido para as crianças, estas

têm a possibilidade de produzir construções alternativas de sentido, antes de contactar com as construções cientificamente aceites (Dahlberg *et al.*, 2003).

**Apesar de os projetos serem uma forma habitual e privilegiada de articulação de conteúdos**, por permitirem mobilizar conhecimentos de diferentes áreas e domínios, **todo o desenvolvimento do currículo tem de ser pensado de forma integrada**, no sentido de “promover processos de aprendizagem (memória, atenção, observação) e competências cognitivas (raciocínio, comparação e diferenciação, classificação), bem como a aquisição de conhecimentos específicos, como palavras e números (Wiggins & McTighe, 1998, referidos em Bowman, 2001).

Assim, o desenvolvimento integrado das áreas de conteúdo terá de ter em conta que, havendo conhecimentos específicos de cada área, há processos de aprendizagem e competências cognitivas que lhe são comuns e de que as crianças se irão apropriando para que possam ir desenvolvendo uma competência mais abrangente, que tem sido designada como “aprender a aprender”.

#### *Aprender a aprender*

Considerar que a educação pré-escolar, e a abordagem integrada das diferentes áreas de conteúdo, tem como finalidade que as crianças “aprendam a aprender” necessita de algum desenvolvimento, uma vez que a expressão é apelativa, mas por vezes vazia de sentido.

Aprender a aprender é uma competência essencial para a aprendizagem ao longo da vida e envolve diferentes aspetos, entre os quais a *autorregulação da aprendizagem*, que decorre da perceção que as crianças vão adquirindo de como aprendem. O envolvimento das crianças no planeamento e avaliação constitui um contributo relevante para a aprendizagem dessa autorregulação (Piscalho & Simão, 2014).

Aprender a aprender passa, ainda, pela consolidação de *disposições para aprender*, tais como curiosidade, motivação e desejo de aprender, persistência, autocontrolo, resolução de problemas.

Podendo entender-se disposições como hábitos e padrões de comportamento relativamente a um determinado fenómeno, que se processam sem uma atenção consciente, é reconhecido que as disposições são influenciadas pelo ambiente social, que as pode enfraquecer ou aumentar. Estas disposições podem ser promovidas ou desincentivadas no jardim de infância através de experiências interativas com outras crianças e adultos (Bertram & Pascal, 2002).

Para que o jardim de infância não prejudique a curiosidade natural das crianças, ampliando as suas disposições (positivas) para aprender, importa que a criança seja encarada como competente, com o direito de participar no seu processo educativo, partindo do que já sabe para construir novas aprendizagens, que têm uma relação entre si. Estas aprendizagens desenvolvem-se numa interação social entre crianças e crianças e educador/a, num ambiente de “socialização cultural” ou de “progressivo domínio de diferentes literacias”, que irão permitir à criança continuar a aprender ao longo da vida.

O/A educador/a tem um papel neste processo através do modo como dá *feedback* à ação da criança, valorizando os processos e a persistência, mais do que os produtos.

Se o papel do/a educador/a tem sido referido ao longo do texto, convém fazer um enquadramento mais global, que situe a sua ação numa relação entre o seu papel e o papel que é dado às crianças no desenvolvimento do currículo.

---

### 3.3 | Papel do/a educador e da criança no desenvolvimento do currículo

---

Podem diferenciar-se vários tipos de práticas curriculares, tendo em conta o papel mais ou menos ativo desempenhado pelo/a educador e pelas crianças, isto é, considerando se a iniciativa do desenvolvimento do currículo parte fundamentalmente do/a educador/a, cabendo às crianças responder, ou parte sobretudo das crianças, sendo o papel do/a educador/a dar-lhes resposta.

A combinação destas diferentes possibilidades pode ser representada em quatro quadrantes, que a seguir se esquematizam (ver Figura 7) e, depois se desenvolvem, de modo a explicitar melhor o tipo de prática que corresponde aos fundamentos das OCEPE e à imagem de criança e conceções de aprendizagem que lhe estão subjacentes.

Convém, em primeiro lugar, esclarecer que estas diferentes abordagens não correspondem a modelos pedagógicos, mas sim a tipos de práticas, em que podem caber vários modelos. Um **modelo pedagógico** é uma sistematização mais específica de uma prática pedagógica, que, como refere Evans (1982), pressupõe a explicitação dos seguintes aspetos: valores e teorias científicas em que se baseia; características do ambiente institucional em que se desen-

volve; conteúdos e métodos utilizados; formas de avaliação. Podemos definir modelo pedagógico como uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo (Spodek & Brown, 1997). Qualquer sistematização de uma prática educativa, quer apareça com o nome de método ou de currículo, tem sempre subjacente um modelo, mais ou menos explícito.

Se há educadores/as que seguem um modelo bem definido, outros/as reconhecem a influência de vários, sem ter em conta que as diferentes componentes de um modelo têm uma coerência interna. Pode, no entanto, dizer-se que os vários aspetos que caracterizam um modelo estão sempre subjacentes a qualquer prática pedagógica, embora nem sempre sejam claramente explicitados (Lopes da Silva, 1989), o que pode levar a práticas incongruentes.

O esquema apresentado pode ajudar os/as educadores/as a situarem o modelo que utilizam, ou a ter uma maior consciência do “seu” modelo pedagógico.

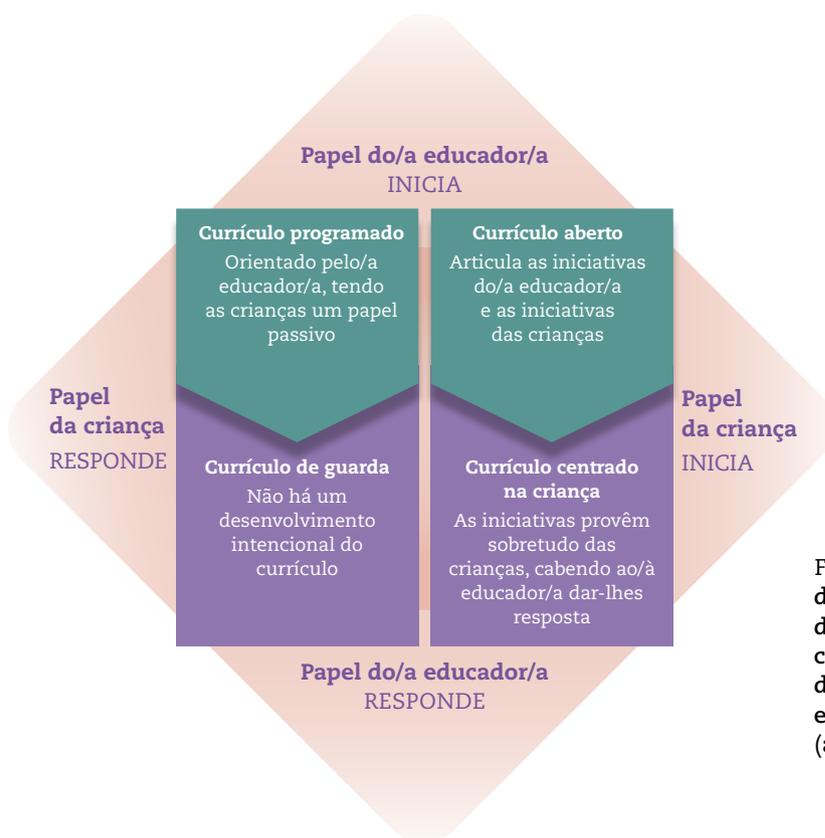


Figura 7 – Perspetivas de desenvolvimento do currículo de acordo com a preponderância da iniciativa do/a educador/a e das crianças (adaptado de Weikart, 1972)

Numa análise desse esquema, no **currículo** que Weikart designa como **programado**, o processo é orientado pelo/a educador/a a quem cabe fundamentalmente tomar a iniciativa. Esta abordagem corresponde a uma imagem de criança como uma “tábua rasa” ou um “recipiente vazio”, e, por conseguinte, a uma conceção de aprendizagem em que o adulto toma todas as decisões sobre o que a criança deve aprender, partindo do pressuposto de que esta não sabe nada, nem aprende se não lhe for ensinado. Nesta perspetiva, o/a educador/a estabelece os objetivos que todas as crianças (ou as crianças de 3, 4 e 5 anos) deverão atingir, nomeadamente para estarem preparadas para ingressar no 1.º ciclo, e propõe as atividades a realizar. A criança tem uma participação passiva, limitando-se a responder às propostas que lhe são feitas.

O **currículo de guarda** traduz uma abordagem em que não há um desenvolvimento intencional do currículo, uma vez que não há iniciativa nem das crianças, nem do/a educador/a. Assim, o adulto responsável pelo grupo limita-se a “tomar conta” das crianças. Também se poderá dizer que não há iniciativa do/a educador/a quando este/a se limita à escolha de um manual (livro de atividades ou fichas). Em ambos os casos, não há iniciativa da criança, a quem cabe responder à situação ou ao que lhe é pedido.

Nas perspetivas que dão maior papel à iniciativa da criança, o **currículo centrado na criança** implica que seja sobretudo esta a tomar a iniciativa a que o/a educador/a responde. Foi conotado com uma atitude “não diretiva” por parte do/a educador/a, que considera que o seu papel é responder aos interesses que as crianças manifestam, e divulgou-se em Portugal sob a designação de “pedagogia de situação”. Não se pode, no entanto, esquecer que o/a educador/a tem sempre um papel na escolha dos interesses que merecem ser desenvolvidos. Por isso, este tipo de currículo foi criticado por induzir uma desigualdade de oportunidades, uma vez que são as crianças provenientes de ambientes familiares mais favorecidos que, no geral, fazem as propostas “mais interessantes” a que o/a educador/a dá seguimento (Plaisance, 1986). De qualquer modo, as propostas das crianças não surgem do “nada”, é necessário que se apropriem do ambiente do jardim de infância, que saibam que as suas propostas são escutadas, o que exige um trabalho prévio do/a educador/a.

A proposta das OCEPE corresponde a um currículo aberto que se desenvolve numa articulação entre as iniciativas do/a educador/a e as das crianças. O/A educador/a não se limita a responder aos interesses, ou “necessidades de desenvolvimento”, das crianças, apresenta também propostas, que têm em consideração a observação e registo do que as crianças sabem e são capazes de fazer e que são negociadas com elas. Por sua vez, as iniciativas das crianças, que decorrem dos seus interesses e saberes, são estimuladas e alargadas pelo/a educador/a.

De facto, a imagem de criança e conceção de aprendizagem subjacentes às OCEPE supõem que o desenvolvimento do currículo se processe numa interação e negociação permanentes entre as iniciativas ou propostas das crianças e as iniciativas ou propostas do/a educador/a.

## Síntese

Os Fundamentos e Princípios da Pedagogia para a Infância, que são a base das OCEPE e do desenvolvimento do currículo no jardim de infância, têm subjacente uma determinada *imagem de criança*. Essa imagem tem como suporte a Convenção Internacional dos Direitos da Criança e os seus *direitos enquanto cidadã*; direito à educação, de ser ouvida e de a sua opinião ser tida em conta, de brincar e participar na vida cultural e artística. Estes direitos remetem para a imagem de uma criança *competente*, que desempenha um papel ativo nas suas interações com os outros e com o mundo e na construção de sentidos sobre o que a rodeia.

Esta imagem tem consequências numa determinada conceção de aprendizagem, que reconhece que as crianças constroem ativamente novas aprendizagens a partir do que já sabem. Esta conceção tem diferentes suportes teóricos. Vigotsky e a sua perspectiva de “internalização” da cultura e da necessidade de a educação incidir na “Zona de Desenvolvimento Próximo”, apoiando a criança a aceder a níveis mais elevados de pensamento; Brofenbrenner, que sublinha o papel ativo das crianças na sua relação com o meio social, considerando que o potencial de aprendizagem na educação pré-escolar decorre de atividades que têm sentido para as crianças, as quais têm a possibilidade de introduzir as suas propostas; Paulo Freire e os contributos da Sociologia da Infância.

Uma outra vertente desta conceção de aprendizagem assenta no *modo holístico que caracteriza a aprendizagem da criança*, e que naturalmente se traduz no brincar. *Promover o brincar* no jardim de infância como um direito da criança e um meio de aprendizagem não significa que o/a educador/a se limite a deixar as crianças brincarem, tendo um papel ativo na criação de condições que estimulem e alarguem as suas iniciativas e interações.

Esta conceção de aprendizagem implica ainda que as áreas de conteúdo sejam abordadas de forma integrada. De facto, as aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo referem-se ao acesso à cultura humana, podendo ser vistas como o *progressivo domínio de diferentes literacias*, ou um processo de *socialização cognitiva* que implica o *desenvolvimento de competências* que integram conhecimentos, capacidades e atitudes.

Esta imagem e conceções de aprendizagem tem consequências no papel do/a educador/a e da criança no desenvolvimento do currículo. Tendo em conta várias perspetivas de desenvolvimento curricular de acordo com a maior ou menor iniciativa do/a educador/a e da criança, aponta-se para uma perspetiva de *currículo aberto* em que se articulam as iniciativas do/a educador/a e das crianças, numa interação e negociação permanentes.

---

### Questões para refletir

- Qual é realmente a sua imagem de criança? Como pensa que as crianças aprendem? Como entende a relação entre desenvolvimento e aprendizagem?
  - Qual o seu papel na concretização do currículo? Como atende às iniciativas das crianças?
  - Será que aquilo que pensa se traduz efetivamente nas suas práticas educativas?
-

## 4 | Planear e avaliar

Neste capítulo, refletem-se as etapas da definição do Projeto Curricular de Grupo, a sua planificação ao longo do ano letivo, destacando a relevância da organização do ambiente educativo enquanto suporte do desenvolvimento curricular. Numa segunda parte, é abordada a importância da observação e dos registos e o papel da documentação para planear e avaliar. No final, sublinha-se o papel da avaliação como suporte ao planeamento.

---

### 4.1 | Construção do Projeto Curricular de Grupo

---

À semelhança dos outros níveis de ensino, o trabalho de planificação da educação de infância integra-se numa dinâmica institucional mais alargada, explicitada no **Projeto Educativo do estabelecimento/agrupamento**. Conhecer o Projeto Educativo e antecipar a forma como este vai influenciar o trabalho diário de cada grupo é uma etapa prévia de conceção do **Projeto Curricular do Grupo**. No entanto, esta articulação tem de ser gerida pelos/as profissionais, sendo a sua intervenção fundamental para não entrar em contradição com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Neste sentido, na rede pública, está prevista a representação de docentes de todos os níveis de educação e ensino, incluindo da educação pré-escolar, na definição e aprovação do Projeto Educativo e dos Planos Anuais da instituição. Também na rede privada a equipa pedagógica deverá participar na elaboração do Projeto Educativo do Estabelecimento.

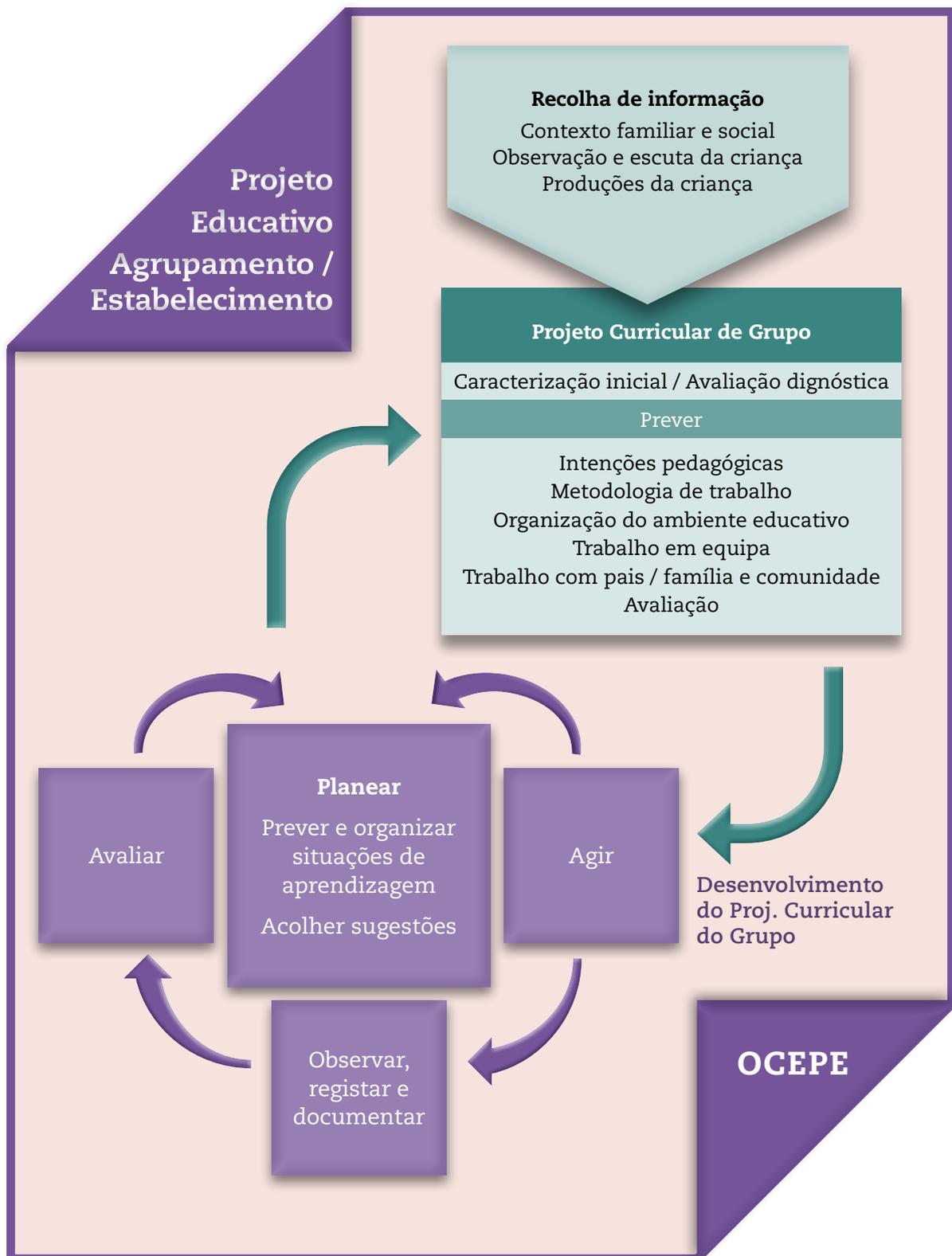


Figura 8 – A construção do Projeto Curricular do Grupo

É a partir das OCEPE e tendo em conta o Projeto Educativo e as informações recolhidas através da **Caracterização inicial/avaliação diagnóstica** do grupo, realizada no princípio de cada ano letivo, que o/a educador/a elabora o Projeto Curricular de Grupo. O planeamento deste projeto tem em conta as orientações legislativas, que no caso da educação pré-escolar correspondem às OCEPE (2016), nomeadamente aos seus **fundamentos e princípios**, explicitados no capítulo anterior. No entanto, de acordo com a sua história pessoal e profissional, cada educador/a tem a sua forma de perspetivar a educação de infância, o que condiciona o processo pedagógico. Refletir sobre estas conceções e torná-las explícitas é essencial na definição do Projeto Curricular do Grupo, para que não existam incoerências entre o processo discursivo e as práticas.

O Projeto Curricular de Grupo é sempre anual, mesmo quando o grupo se mantém, porque existem, inevitavelmente, evoluções a considerar. Este projeto vai-se desenvolvendo e ajustando ao longo do ano em ciclos sucessivos de avaliação/planeamento/ação/avaliação (OCEPE, 2016), num processo interativo e construtivo no qual as crianças, pais/famílias e equipa educativa são envolvidos. Assim, a avaliação feita no início do ano letivo vai sendo atualizada, periodicamente, através de novas informações que vão sendo recolhidas.

As diferentes etapas da construção do Projeto Curricular de Grupo são apresentadas no esquema da Figura 8 e detalhadas ao longo deste capítulo.

### **Caracterização Inicial/Avaliação diagnóstica**

A caracterização inicial tem como ponto de partida o **conhecimento do contexto social e familiar das crianças, do processo educativo anteriormente realizado e da observação e escuta de cada criança**. Observando o que fazem, como interagem, ouvindo o que dizem, recolhendo diversos trabalhos que realizam, etc., o/a educador/educadora identifica os saberes e interesses das crianças do seu grupo e percebe se se sentem bem e se estão integradas. A caracterização do grupo e de cada criança é a base de todo o trabalho. E, porque as crianças têm direitos, é fundamental ouvi-las: *Como gostavam de organizar a sua sala de trabalho? E o espaço exterior? O que gostam mais de fazer? O que já sabem e o que gostavam de aprender, etc.* Não basta apenas perguntar-lhes, é preciso ter uma atitude de escuta relativamente ao que fazem e dizem no dia a dia.

Claro que se tem de ter em conta que, no início do ano, com crianças que acabaram de entrar para o jardim de infância, não é fácil a recolha destas infor-

mações. Nestes casos, a observação atenta é a estratégia a privilegiar para um conhecimento mais profundo de cada criança do grupo.

A avaliação diagnóstica das crianças tem de recorrer a estratégias que evidenciem as suas reais características e interesses, não se restringindo à sua classificação por idades ou ao preenchimento de fichas de desenvolvimento, que acabam por dar trabalho ao/à educador/a sem fornecer informações relevantes. A utilização deste tipo de fichas centradas em pré-requisitos e organizadas por idades é uma incoerência que não promove conhecimentos significativos para planejar e avaliar e não respeita os fundamentos e princípios preconizados nas Orientações Curriculares.

Se as fichas de inscrição podem fornecer alguns elementos de informação sobre as famílias, é sobretudo fundamental ouvir e **envolver os/as pais/famílias** neste trabalho de caracterização, recolhendo informações sobre as crianças. Será ainda importante falar com os pais sobre as suas expectativas, o que esperam que as crianças aprendam na educação pré-escolar. Sendo estas expectativas, muitas vezes, diversas, poderão constituir o ponto de partida para um diálogo esclarecedor, sem deixar de ter em conta que é ao/à educador/a que compete tomar as decisões sobre o trabalho a realizar.

Para a definição do Projeto Curricular de Grupo, o/a educador/a tem também de fazer o **levantamento dos recursos existentes**. É importante que este trabalho seja discutido com toda a **equipa de trabalho**, de forma colaborativa.

O/a educador/a define o seu projeto a partir da análise de informações recolhidas na observação e escuta das crianças, no diálogo com os pais, de dados sobre o grupo (número, idades, sexo, etc.), sobre as famílias (composição, profissões, se moram longe ou perto da instituição, etc.) e sobre as características e recursos da comunidade.

A/o educador/a não pode, no entanto, deixar de considerar o direito à privacidade, pedir autorização sobre a forma como pode utilizar estes dados e preservar a confidencialidade no modo como os integra e apresenta no projeto. Tendo em conta que este projeto pode ser consultado pelos diferentes intervenientes, nomeadamente pelos pais, é necessário distinguir as informações que são úteis para o/a educador/a, mas não devem, por **razões éticas**, estar acessíveis a outros.

As informações recolhidas, para serem integradas de forma coerente, necessitam de ser organizadas e refletidas, considerando as que são mais relevantes para a definição do Projeto Curricular de Grupo.

Partindo desta avaliação diagnóstica, é fundamental que a **definição do projeto seja clara e que este funcione efetivamente como documento útil e orientador** para o/a profissional, para as crianças e suas famílias. Para isso importa refletir sobre:

- *Quais as informações que precisam de ser recolhidas para a definição do Projeto?*
- *Que informações se podem incluir no projeto curricular e quais são apenas para consulta do/a educador/a?*
- *Como é que estas informações podem ser recolhidas?*
- *Como é que estas informações podem ser analisadas para apoiarem a definição do Projeto?*
- *Como envolver as crianças?*
- *Como envolver as famílias?*
- *Qual a estrutura que vai ser escolhida para a apresentação do Projeto?*

### **Explicitar as intenções pedagógicas**

Das informações recolhidas na avaliação diagnóstica e da sua organização e interpretação emergem **prioridades de aprendizagem** a promover no grupo, o que implica que o/a educador/a reflita: *O que é essencial que as crianças aprendam? Que prioridades de aprendizagem devem ser estabelecidas? Porquê? Como fazer? Como é que estas podem ser avaliadas?*

Com o objetivo de apoiar o trabalho dos/as docentes, as OCEPE indicam *aprendizagens a promover* para as diferentes áreas de conteúdo/domínios, explicitando alguns exemplos de como estas podem ser observadas e de como o/a educador/a as pode promover. É, no entanto, fundamental sublinhar que estes exemplos não podem ser interpretados de forma restritiva ou exaustiva. Não se trata, assim, de transpor para o Projeto Curricular do Grupo todas as aprendizagens a promover que constam das OCEPE, mas de explicitar as que vão ser privilegiadas pelo/a educador/a, tendo em conta a avaliação diagnóstica. Definir prioridades não significa, no entanto, centrar-se apenas nessas aprendizagens, mas ter uma ancoragem ou um suporte a partir do qual vão sendo integradas as outras áreas de conteúdo, numa perspetiva globalizante e integrada do currículo.

É ainda de destacar que as OCEPE foram pensadas para o trabalho global a desenvolver no jardim de infância, não fazendo qualquer sentido estabelecer uma divisão por idades. Este referencial é uma base para ser reconstruída de acordo com a caracterização do grupo, de modo a poder avaliar os progressos realizados pelas crianças e, a partir dessa avaliação, planejar como lhes pode ser dada continuidade.

O Projeto Curricular do Grupo tem de ser **integrador**, considerando as diferentes áreas de conteúdo e as principais aprendizagens previstas, mas é fundamental que **a sua gestão seja flexível**, ajustando-se às avaliações periódicas que vão sendo realizadas ao longo do ano.

Para que o Projeto seja de facto orientador do trabalho, as aprendizagens a promover têm de ser enunciadas de forma clara e realista. Por exemplo: “promover o desenvolvimento da criatividade” é uma intenção muito importante, mas tão genérica que não pode constituir uma base de trabalho. *Quando falamos de promover a criatividade na idade pré-escolar, em que aprendizagens podemos pensar?* É um conceito que carece de ser operacionalizado: a criança é capaz de criar regras para um jogo de movimento? A criança é capaz de inventar uma história? Etc. A criatividade é uma competência que se vai desenvolvendo durante toda a vida e que não pode ser avaliada sem uma clarificação dos indicadores que se estão a avaliar.

Para pensar o que significa a criatividade, e as oportunidades que o/a educador/a pode proporcionar para a desenvolver, apresentam-se no Quadro 3 alguns exemplos retirados das OCEPE acerca de como a aprendizagem da criatividade pode ser observada em diferentes áreas de conteúdo e domínios, uma vez que se trata de uma competência transversal.

Quadro 3 – Exemplos retirados das OCEPE (2016, p. 31-85) em que se pode observar o desenvolvimento da criatividade nas diferentes áreas de conteúdo

<p><b>Formação pessoal e social</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressa as suas ideias, para criar e recriar atividades, materiais e situações do quotidiano e para encontrar novas soluções para problemas que se colocam (na vida do grupo, na aprendizagem), com recurso a diferentes tipos de linguagem (oral, escrita, matemática e diferentes linguagens artísticas).</li> </ul>
<p><b>Expressão e comunicação</b></p> <p><b>Domínio da educação física</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apropria-se da diversidade de possibilidades motoras, criando ou imaginando outras, propondo-as ao grupo.</li> </ul> <p><b>Domínio da educação artística</b></p> <p><b>Subdomínio das artes visuais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Representa e recria plasticamente vivências individuais, temas, histórias, pessoas, animais, etc., utilizando diferentes materiais (lápis de pastel, carvão, tintas, esponjas, matérias moldáveis, material reciclado, etc.) e diversos meios de expressão (pintura, colagem, desenho, moldagem, etc.).</li> </ul> <p><b>Subdomínio do jogo dramático/teatro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recria e inventa histórias e diálogos e prevê a sua representação escolhendo espaços, adereços e explorando recursos diversificados (luzes, cenário, música, etc.).</li> </ul> <p><b>Subdomínio da música</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inventa ambientes sonoros a partir de rimas, canções, e sequências de movimento, selecionando e organizando fontes sonoras diversificadas (corpo, voz, objetos sonoros e instrumentos de percussão).</li> </ul> <p><b>Subdomínio da dança</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cria e recria movimentos a partir de temáticas e personagens (objetos, animais, situações da vida real, etc.).</li> </ul> <p><b>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções (contar histórias ou acontecimentos, fazer pedidos, dar ou pedir informação, apresentar ou debater ideias, etc.).</li> </ul> <p><b>Domínio da matemática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procura encontrar estratégias próprias para resolver uma situação ou problema matemático.</li> </ul>
<p><b>Conhecimento do mundo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Encontra explicações provisórias para dar resposta às questões colocadas</li> <li>• Mostra curiosidade e procura uma explicação para fenómenos atmosféricos que observa (chuva, vento, nuvens, trovoadas, etc.).</li> </ul>

Enunciar aprendizagens a promover também não pode ser feito de forma restritiva, como, por exemplo: saber contar até 10. Por um lado, a referência a aprendizagens muito específicas tem o efeito de limitar as potencialidades das crianças, o seu interesse e curiosidade de desejar saber mais. Por outro lado, saber contar não pode ser desligado do desenvolvimento progressivo do sentido de número, que “implica saber a sequência numérica, mas também fazer correspondência termo a termo”. Supõe, ainda, a comparação de grandezas “intimamente ligada à construção, por parte das crianças de uma linha mental de números. A criança, além de ser capaz de reproduzir oralmente a sequência dos numerais, toma consciência da ordem existente entre eles (5 é mais que 4; 6 é mais que 5)” (OCEPE, 2016, p. 76). A este propósito, retoma-se a referência à aprendizagem de número incluída nas OCEPE (ver Quadro 4).

Quadro 4 – Exemplos retirados das OCEPE (2016, p. 77)  
sobre a aprendizagem do sentido de número

#### Domínio da Matemática: Componente Números e operações

**Aprendizagem a promover:** Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.).

#### Exemplos de como esta aprendizagem pode ser observada

- Usa correspondência termo a termo para resolver problemas de comparação de conjuntos e para contar objetos de um conjunto.
- Identifica numa contagem, que quantidade total corresponde à última palavra número (termo) que disse.
- Usa os termos “mais do que” e “menos do que” na comparação de quantidades.
- Usa o nome dos números e posteriormente os numerais escritos, para representar quantidades
- Organiza conjuntos de um certo número de objetos e consegue contar de forma crescente e decrescente.

Este desenvolvimento do sentido de número não se realiza apenas em momentos dedicados à matemática, mas é facilitado pelos materiais existentes na sala, por oportunidades que vão surgindo no dia a dia, em que o/a educador/a desperta a curiosidade das crianças, as encoraja a representarem quantidades de diferentes modos e em diferentes ocasiões, proporcionadas por outras áreas e domínios (OCEPE, 2016, pp. 77 e 78).

Nesta como noutras aprendizagens, **o/a educador/a tem de ter em conta que as crianças não aprendem apenas em ocasiões propostas e orientadas pelo adulto.**

O ambiente educativo, a vivência em grupo e o brincar facultam experiências de aprendizagem, cabendo ao/à educador/a estar atento/a para as observar e registar, de modo a compreender os progressos de cada criança e a planear novas oportunidades que lhe permitam continuar a aprender. Importa ainda perceber que, neste processo, nem todas as crianças têm de aprender as mesmas coisas ao mesmo tempo.

### **Planear a metodologia de trabalho**

As intenções do/a educador/a implicam não só planear prioridades de aprendizagem para o grupo, mas também prever como vai orientar e organizar o processo educativo, uma vez que estas aprendizagens dependem da sua ação. Importa, assim, explicitar as metodologias de trabalho, as estratégias que vai utilizar, as situações que se propõe organizar para promover as aprendizagens que definiu como prioritárias. Também nas OCEPE (2016) se encontram exemplos de estratégias, isto é, formas como o/a educador/a pode promover essas aprendizagens, que podem servir de inspiração, de acordo com as prioridades definidas.

Alguns/Algumas educadores/as seguem um único modelo pedagógico que explicita de forma coerente a metodologia e estratégias utilizadas, outros/as inspiram-se em diferentes modelos. Mais do que indicar todos os modelos em que se baseia, importa que o/a educador/a clarifique como vai fazer e porquê, como vai avaliar a sua ação e as aprendizagens das crianças.

### **Prever a organização do ambiente educativo**

A organização do ambiente educativo, como elemento fundamental do desenvolvimento curricular em educação de infância, é também planeada desde o início do ano letivo, “como um contexto rico e estimulante”, de que as crianças se apropriam de forma a favorecer a sua independência e autonomia (OCEPE, 2016, p. 17). Essa organização tem em conta as características do grupo, as intenções e prioridades de aprendizagem previstas, dependendo também da metodologia de trabalho do/a educador/a. As questões relativas à organização do ambiente educativo são desenvolvidas mais à frente.

### **Prever o trabalho em equipa**

Nas salas de jardim de infância trabalham, para além do/a educador/a, outros adultos: os/as assistentes operacionais ou auxiliares de ação educativa (em geral, presentes na sala durante uma grande parte do dia); outros/as profissionais que podem intervir regularmente na educação das crianças.

Importa que haja uma articulação entre todos os que estão envolvidos na educação das mesmas crianças, sendo desejável que sejam consultados para a elaboração do Projeto Curricular de Grupo, uma vez que desempenham um papel na sua concretização, o que exige um trabalho colaborativo no planeamento e na avaliação. Cada educador/a tem de prever no seu Projeto Curricular momentos de trabalho em equipa, para que possa existir uma coerência no processo educativo vivido pelas crianças.

O trabalho em equipa inclui também momentos de trabalho colaborativo com os/as outros/as educadores/as da instituição. Não se trata de elaborar planos e instrumentos de avaliação para serem utilizados por todos/as, mas de espaços de debate e troca de ideias que apoiem o desenvolvimento do Projeto Curricular do Grupo de cada educador/a. Esse trabalho depende de regras institucionais, mas cada educador/a incluirá no seu Projeto Curricular de Grupo o modo como, em cada ano, este processo se concretiza.

### **Prever o trabalho com pais e comunidade**

Os pais e famílias desempenham um papel fundamental na educação das crianças e têm o direito de participar na vida do jardim de infância. A partir da caracterização das famílias, o/a educador/a planeia, também, as finalidades do seu trabalho com elas e as estratégias que vai utilizar nos diferentes momentos de envolvimento das famílias (reuniões periódicas, contactos informais, participação dos pais na sala, etc.).

É também fundamental identificar os recursos da(s) comunidade(s) que podem ser mobilizados para a aprendizagem das crianças.

### **Prever a avaliação do Projeto Curricular de Grupo**

Faz ainda parte do projeto a previsão do modo como cada educador/a vai realizar a avaliação nos seus vários aspetos: as aprendizagens e progresso das crianças, autoavaliação da ação educativa (do/a educador/a) incidindo nas metodologias e estratégias utilizadas, na organização do ambiente educativo, no

trabalho com colegas e no trabalho com os pais/famílias e comunidade (ver Quadro 5).

Quadro 5 – Síntese das etapas a considerar na definição do Projeto Curricular de Grupo

**Caracterização inicial /avaliação diagnóstica inclui:**

- O conhecimento do contexto social e familiar das crianças, do processo educativo anteriormente realizado;
- Observação e escuta de cada criança;
- O envolvimento das famílias;
- O conhecimento da dinâmica institucional e comunitária, considerando recursos disponíveis.

**Na sequência desta caracterização inicial, o projeto integra e prevê:**

- Intenções pedagógicas / prioridades de aprendizagem;
- Metodologia de trabalho;
- Organização do ambiente educativo;
- Trabalho de equipa;
- Trabalho com pais e comunidade;
- Proposta de avaliação

Tendo em conta a evolução do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o/a educador/a interroga-se sobre a influência da sua ação no modo como facilita a evolução do grupo e de cada criança, considerando as estratégias a utilizar, as situações de aprendizagem a proporcionar, o modo como vai envolver as crianças e os pais, bem como o modo como vai integrar os contributos do trabalho de equipa para esse processo. Esta avaliação vai servindo de suporte aos diferentes planos que vai elaborando para concretizar o Projeto Curricular do Grupo, bem como para proceder à sua avaliação global no final do ano. Este processo de articulação do planeamento e da avaliação é desenvolvido de forma mais detalhada no final deste capítulo.

---

## 4.2 | Planejar e avaliar o projeto ao longo do ano letivo

---

O trabalho de planificação passa pela definição de **projetos e planos**, que se completam, mas são diferentes:

Se a elaboração de um plano é necessária à realização do projeto, não se pode confundir projeto e plano. “O projeto é “uma intenção de transformação do real, guiado por uma representação do sentido dessa transformação que tem em conta as condições reais de modo a orientar uma atividade (...). O plano corresponde a um momento técnico dessa atividade quando condições, objetivos e meios podem ser determinados com exatidão (...). O plano é apenas uma visão fragmentária e provisória do projeto (Castoridis, 1975, p.106)” (Lopes da Silva, 1998, p. 93).

Um projeto implica sempre uma visão do que se perspectiva para o futuro (a curto, médio e longo prazo) e a sua definição implica escolhas, opções, que devem ser bem fundamentadas e sustentadas. A partir desta visão global do projeto, vão sendo elaborados planos que permitem a sua concretização.

No âmbito do Projeto Curricular do Grupo, podem também emergir ao longo do ano **projetos de aprendizagem** que resultam da:

curiosidade e desejo de aprender da criança (...) dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos. Estes, ao integrarem diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem e ao mobilizarem diversas formas de saber, promovem a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida (OCEPE, 2016, p. 12).

Este conceito de projeto de aprendizagem que surge nas OCEPE inspira-se no que tradicionalmente se denomina por *metodologia de projeto*, com base nas ideias do filósofo Dewey, que foram posteriormente desenvolvidas do ponto de vista pedagógico por Kilpatrick. Esta metodologia é adotada por diferentes modelos pedagógicos conhecidos pelos/as educadores/as portugueses/as. No âmbito das OCEPE, é reconhecida esta metodologia de trabalho, mas fala-se especificamente em *projetos de aprendizagem* no sentido mais amplo e mais centrado nas iniciativas das crianças, na continuidade da importância atribuída ao brincar e às explorações feitas pelas crianças no dia a dia do jardim de infância. Também estes projetos têm de ser planeados e avaliados em conjunto com as crian-

ças. A importância do trabalho por projeto deu origem à organização de várias publicações pelo Ministério da Educação nomeadamente: Katz, Ruivo, Lopes da Silva e Vasconcelos (1998) e, mais recentemente, Vasconcelos (Coord.) (2012).<sup>[8]</sup>

*Planear e avaliar* são processos que estão sempre interligados. Se planear é fundamental para prever e antecipar o que é mais importante realizar, para promover as aprendizagens das crianças, avaliar é fundamental para tomar decisões sobre a prática educativa e planear. Neste sentido, fala-se da *avaliação para a aprendizagem*, processo que se desenvolve através de *ciclos de planeamento, ação, avaliação* (OCEPE, 2016). É através da planificação e avaliação que o/a educador/a reflete e expressa a sua *intencionalidade educativa*. Os ciclos *planear, agir, avaliar* integram-se num quadro mais amplo, definido no início do ano letivo, a partir da caracterização inicial (ou da *avaliação diagnóstica*), feita para compreender a especificidade de cada contexto educativo e que permite construir o Projeto Curricular do Grupo, de que já se falou.

As sucessivas planificações e avaliações, que vão sendo feitas, terão sempre em conta as características próprias de cada grupo e de cada criança (e a sua evolução), e serão necessariamente flexíveis, concebendo de forma integrada a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo.

O Projeto Curricular de Grupo vai sendo, assim, desenvolvido através de **planificações periódicas** que o operacionalizam, dependendo da avaliação que vai sendo realizada com base nas informações recolhidas e que permitem uma melhor adequação da prática educativa.

Se há uma reflexão que deverá ser feita periodicamente sobre o trabalho desenvolvido, através da avaliação realizada pelo/a educador/a e pelas crianças, é necessário estabelecer momentos de organização e análise que permitam tratar (e refletir sobre) as informações que vão sendo recolhidas para este trabalho de avaliação. Cada educador/a decidirá da periodicidade que mais se adequa à sua forma de trabalhar, que poderá ser o dia, a semana ou o mês.

No final de cada período ou semestre letivo, em muitas instituições, os/as educadores/as comunicam aos pais a avaliação das aprendizagens das crianças.

---

8 Vasconcelos, T. (Coord.); Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Mel, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação (DGE). <http://www.dge.mec.pt/recursos-0>

Katz, L., Ruivo, J. B., Lopes da Silva, I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade\\_projecto.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade_projecto.pdf)

Este momento parece ser adequado para o/a profissional avaliar o seu Projeto Curricular e planejar mais concretamente a sua realização, considerando a evolução do grupo.

*Vai manter as prioridades de aprendizagens inicialmente definidas, decidindo como aprofundá-las? Vai dar prioridade a outras? Como vai reformular as suas estratégias? O que foi alterado ou poderá ser modificado na organização do ambiente educativo? Como melhorar o trabalho em equipa? Como reformular o trabalho com os pais? A recolha da opinião dos pais, aquando da entrega da avaliação das crianças, pode também ajudar neste trabalho de planificação.*

### **A apresentação de projetos e planificações**

*Há diferentes formas e meios de organizar e apresentar os projetos curriculares e os planos que os operacionalizam. Como gestor/a e construtor/a do currículo, o/a educador/a tem a autonomia para escolher o que melhor se adequa à sua forma de trabalhar.*

Essa apresentação pode assumir a forma de *teia*, na qual vão sendo registadas as principais ideias, ou através de um *quadro esquemático*, etc.

Apresentam-se de seguida alguns exemplos.

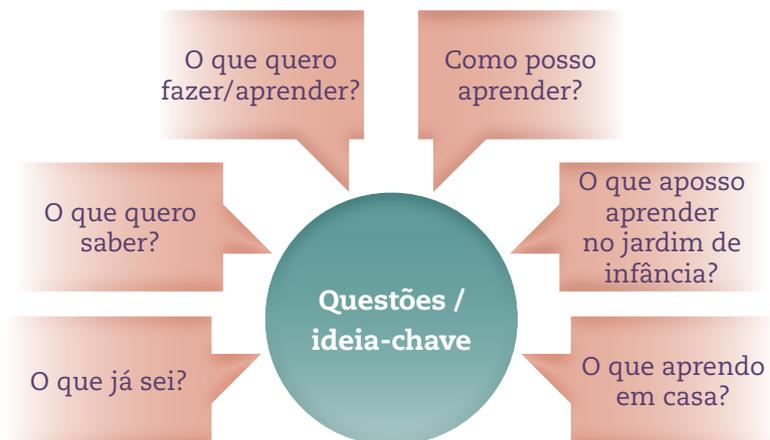
A elaboração de esquemas, pelo menos numa primeira fase, pode ser uma ajuda. Na Figura 9 é apresentada a base de um esquema simples que poderá ser trabalhado de várias maneiras, explicitando de forma mais evidente as prioridades de aprendizagem que o/a educar/a considera, tendo em conta a avaliação realizada. Como foi dito, **a diferenciação das diferentes áreas é um artifício teórico que deve dar origem a propostas de ação que promovam a sua articulação.** Por exemplo, a partir de uma área de conteúdo, é possível trabalhar todas as outras. As aprendizagens a promover nas várias áreas de conteúdo devem articular-se visando uma aprendizagem holística e significativa. **A apresentação em teia pode também ser utilizada no desenvolvimento de projetos de aprendizagem desenvolvidos com as crianças** (como é apresentado na Figura 10), que podem servir de base ao planeamento das aprendizagens e, também, servir para a avaliação a realizar com as crianças.

O/a educador/a pode também optar por recorrer a formas mais convencionais de planificação: um quadro horizontal ou vertical, diferenciando as suas intenções em termos de aprendizagens a promover para cada área de conteúdo; as estratégias, experiências de aprendizagem e os modos de avaliação.



Figura 9 – Exemplo de planificação de prioridades de aprendizagem ou da sua operacionalização ao longo do ano.

Figura 10 – Exemplo de planeamento em teia de um projeto de aprendizagem a realizar com as crianças (adaptado de Cardona et al., 2010, p. 116)



Em alternativa, poderá recorrer a esquemas mais globais de planificação para a apresentação do Projeto Curricular de Grupo, anual, ou para a planificação dos projetos de aprendizagem que vão surgindo no quotidiano, explicitando: *as aprendizagens a promover, considerando as conexões entre as diferentes áreas de conteúdo; a organização do ambiente educativo; o papel do/a educador/a e das crianças; a avaliação das aprendizagens* (Hernández, 2000).

Seja qual for a opção realizada, é fundamental que a definição do projeto seja clara e funcione efetivamente como documento útil e orientador para o/a profissional, para as crianças e para as suas famílias.

---

### 4.3 | A organização do ambiente educativo

---

As sugestões das crianças e dos elementos da equipa pedagógica são contributos que concorrem para uma melhor organização do ambiente educativo. Esta organização tem de ser flexível e vai evoluindo de acordo com as necessidades que a educadora ou o educador vão identificando, as sugestões que vão sendo dadas pelas crianças, o trabalho que vai sendo realizado.

Nesta organização do ambiente educativo temos que considerar os seguintes elementos: a organização do grupo (os papéis sociais, iniciativas e interações entre crianças e crianças e adultos); o espaço e os materiais; o tempo.

#### **Organização do grupo**

A organização do grupo depende da sua constituição, devendo o/a educador/a ser envolvido/a neste processo, para que a sua composição se baseie em critérios pedagógicos.

De acordo com as OCEPE, organizar os grupos com idades diferentes proporciona uma maior diversidade e riqueza das aprendizagens. Ter *grupos de crianças de diferentes idades* não significa diferenciar o que é para os mais velhos e o que é para os mais novos, como se no grupo houvesse vários grupos. De facto, a grande vantagem dos grupos heterogéneos quanto à idade é permitir que crianças com saberes e interesses diferentes possam colaborar entre si e aprender umas com as outras. Também não é planeando por idades que se dá resposta à diferenciação das aprendizagens.

É frequente alguns familiares questionarem o que é que as crianças mais velhas podem aprender com as mais novas, pondo em causa a organização de grupos de diferentes idades. É importante que o/a educador/a explicita que, através das interações que as crianças estabelecem, todas podem aprender umas com as outras e que, no caso das mais crescidas, estas aprendem a cuidar, a respeitar as diferenças e, ao ajudarem os mais novos, aprendem também muito sobre como se aprende. A interação entre crianças de diferentes idades e apoio dos mais velhos ou mais competentes permite-lhes encontrar formas comuns de resolver problemas e de realizar tarefas que as levam a refletir sobre como se aprende, contribuindo não só para a sua aprendizagem social, mas também para que aprendam a aprender. Esta interação é ainda suporte para uma diferenciação da aprendizagem.

A exigência de uma resposta para todas as crianças é um fundamento das OCEPE, que apela a uma *pedagogia diferenciada*. Existem muitas definições, inspiradas nas ideias de Perrenoud, que, ainda na década de 70 (séc. XX), definiu *pedagogia diferenciada*, considerando que a diversidade não se limita à diferença de idades, mas significa sobretudo proporcionar oportunidades para que todas as crianças consigam atingir o seu máximo potencial de aprendizagem (Perrenoud, 1997). Mas é fundamental que, na organização do grupo, o/a educador/a, para além de ter um conhecimento rigoroso e fundamentado de cada criança, consiga respeitar as diferenças, proporcionando a todas as mesmas possibilidades de participação. A diversidade não pode ser concebida de forma redutora, tendo em conta apenas as dificuldades das crianças.

Ouvir e observar as crianças é o ponto de partida. Planear com elas e envolvê-las na organização do ambiente educativo é a segunda etapa.

A organização do espaço e materiais é também facilitadora de aprendizagens e um suporte da diferenciação.

### **Organização do espaço e materiais**

Na organização do ambiente educativo, temos de considerar a *organização do espaço e dos materiais*: qual o envolvimento das crianças no seu planeamento; que experiências de aprendizagem proporciona; qual o papel do/a educador/a na sua dinamização.

As salas de jardim de infância são geralmente organizadas em áreas, que podem ser designadas de diferentes maneiras: *cantinhos*, designação que, para além de não ser explícita, na maioria das vezes não corresponde à realidade, por não se situarem nos “cantos” da sala; por *áreas de atividades*, designação que também pode induzir em erro, dando uma excessiva ênfase à atividade e não às aprendizagens que se pretende que estas proporcionem; **áreas de aprendizagem**, expressão menos ambígua e mais adequada.

*Que áreas são organizadas? Porquê? Qual o envolvimento das crianças neste planeamento? Como variam ao longo do ano? Como se articulam e contribuem para as aprendizagens das diferentes áreas de conteúdo? Se nem todas as áreas de conteúdo podem corresponder a um espaço organizado na sala, os/as educadores/as podem encontrar nas OCEPE, para as áreas de conteúdo, exemplos de “como o educador/a promove estas aprendizagens...” e diversas referências a materiais relevantes que contribuem para essas aprendizagens.*

A avaliação de cada área e do seu funcionamento é fundamental para aferir se estas correspondem às finalidades para que foram criadas. *O espaço e os recursos disponíveis são suficientes? As áreas de trabalho funcionam apenas com a orientação da educadora, ou como suporte ao trabalho por ela realizado? Ou são escolhidas e utilizadas pelas crianças sem apoio da educadora? Qual a finalidade de cada área em termos de aprendizagem?*

Quando falamos do espaço da sala temos também que considerar as suas **paredes** (ver Quadro 6). Estas muitas vezes são espaços em que é pouco evidente a existência de um investimento pedagógico por parte dos/as profissionais.

Quadro 6 – A utilização das paredes como suporte (adaptado de Cardona, 2007)

**Nos jardins de infância, é possível encontrar diversos tipos de materiais expostos nas paredes:**

- Trabalhos Individuais ou de grupo elaborados pelas crianças, na sequência das diversas atividades desenvolvidas. (Ex.: desenhos, pinturas);
- Quadros-guia /de Identificação que têm a finalidade de guiar o grupo na sua organização e funcionamento (Ex.: as normas da sala; os diferentes momentos da sequência diária; a identificação das áreas de trabalho...) elaborados pelas crianças ou pelo/a educador/a;
- Registos Organizados que ocupam um espaço específico e que vão sendo preenchidos periodicamente, podendo a periodicidade do seu preenchimento ser variável (Ex.: cartaz/registo das canções; cartaz/registo das histórias; cartaz/registo de textos das crianças (produzidos por elas ou escritos pelo/a educador/a...));
- Quadros de Registo de Apoio à Organização do Grupo utilizados ou preenchidos periodicamente pelas crianças, sozinhas ou com a ajuda do educador (Ex.: quadro de planeamento; quadro de tarefas; quadro de presenças; quadro do tempo; quadro das alturas; jornal de parede/diário do grupo; quadro dos aniversários);
- Etc...

Algumas vezes verifica-se que existem nas paredes das salas materiais que não têm qualquer finalidade evidente – por exemplo, materiais que ficaram do ano letivo anterior, ou que deixaram de ser utilizados; materiais decorativos

sem qualquer intenção pedagógica – que podem dar a ideia errada de que não existe uma dinâmica ativa que proporcione a renovação do que vai sendo feito.

A avaliação dos materiais existentes nas paredes da sala é fundamental para as crianças e para os/as educadores/as: *Como surgiram? Sugestão do/a educador/a? Sugestão do/a educador/a em conjunto com as crianças? Só existem trabalhos orientados significando que só o trabalho dirigido é valorizado? Quais as finalidades da utilização destes materiais? São acessíveis às crianças? Principais finalidades de aprendizagem subjacentes a estes trabalhos? Como contribuem para a planificação/ organização do grupo e do trabalho realizado? Qual o seu contributo para a avaliação?*

As preocupações estéticas têm também de estar sempre presentes neste trabalho de organização, sendo fundamentais no processo educativo das crianças e na sensibilização das famílias. A afixação dos trabalhos terá de ser cuidada, as paredes das salas, bem como outros materiais disponibilizados (livros, jogos, etc.) devem apresentar modelos não estereotipados que alarguem os horizontes das crianças: por exemplo, podem aparecer reproduções de obras de arte desafiadoras que motivem para o desenvolvimento de projetos (como é sugerido nas OCEPE).

A organização do espaço inclui o **espaço exterior**, também ele um espaço de aprendizagem. *Como é utilizado este espaço? Com que frequência? É uma expansão do espaço da sala e um espaço de aprendizagem, ou um espaço de “recreio”? Como pode promover um contacto com a natureza e a promoção da sua preservação?*

Há ainda que pensar **outros espaços utilizados pelas crianças e frequentados pelos pais**: *hall* de entrada, corredores, cantina, etc. Também nestes são por vezes expostos trabalhos das crianças ou outros, o que merece uma reflexão partindo das questões acima indicadas.

O **desenho de um plano dos espaços**, nomeadamente da organização da sala, ajuda a perceber a sua disposição e as intenções subjacentes à sua organização, permitindo assinalar o que vai sendo modificado ao longo do ano, fundamentar as razões destas mudanças e as suas potencialidades para a aprendizagem das crianças.

A organização do espaço e materiais, prevista no início do ano e incluída no Projeto Curricular de Grupo, não pode ser feita de forma uniforme, ou obedecendo a indicações externas, nem se manterá igual durante todo o ano, evoluindo conforme o trabalho que vai sendo realizado. É fundamental que as crianças participem na e estejam familiarizadas com a organização do ambiente educativo, que, sendo flexível, vai sendo modificada, de acordo com as sugestões, os interesses das crianças e o desenvolvimento da sua aprendizagem.

### Organização do tempo

O modo como o espaço está organizado e é utilizado leva-nos à necessidade de refletir sobre a *organização do tempo*. Quando falamos de tempo podemos diferenciar a sequência dos vários momentos do dia ou da semana, que frequentemente se designam por “rotina” diária ou semanal; e também a duração de cada um destes momentos. *Como está definida a rotina pedagógica diária? As crianças conhecem essa rotina e podem participar na sua alteração? Qual o tempo para o funcionamento das áreas de trabalho existentes? Será que as atividades que a criança desenvolve por sua livre iniciativa são devidamente valorizadas?* Por vezes existe uma forma de organização do tempo que corresponde a uma prática que se pode designar “risco ao meio”: um tempo “programado”, ou orientado pelo/a educador/a, em que as crianças têm um papel passivo, e um tempo dito de “atividades livres” em que são as crianças a tomar a iniciativa, mas que não é investido como tempo de aprendizagem.

O *papel do/a educador/a* é fundamental na dinamização do ambiente educativo, que tem de ser claramente pensado de acordo com as experiências de aprendizagem previstas. O trabalho de planificação prévio e a sua avaliação ajudam os/as profissionais a refletir sobre a sua ação, a saber como agir melhor, adequando a sua intervenção ao que é mais significativo para o progresso das crianças, tendo em conta o Projeto Curricular e os projetos de aprendizagem que vão emergindo.

Para refletir sobre as potencialidades do ambiente educativo e compreender se está organizado numa perspetiva inclusiva, de modo a dar resposta a todas as crianças, e para encontrar formas para melhorar esta organização, pode ser útil recorrer a instrumentos de avaliação já existentes, adaptados ou construídos pelo/a educador/a. A título de exemplo, refere-se o “Instrumento de autoavaliação – ambiente de educação pré-escolar inclusivo”, do Manual de apoio para a educação inclusiva publicado pelo Ministério da Educação (2018, p. 69).<sup>[9]</sup>

---

9 Pereira, F. (Coord.), Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018) *Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação (DGE). [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)

Outro possível exemplo: “Ficha de (auto) avaliação” in Cardona, M. J. (Coord.). Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. C. (2010). *Guião de educação: género e cidadania no pré-escolar* (pp. 92-93). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, Presidência do Conselho de Ministros. Retirado de: <https://www.cig.gov.pt/documentacao-de-referencia/doc/cidadania-e-igualdade-de-genero/guioes-de-educacao-genero-e-cidadania/>

---

## 4.4 | Observar, Registrar e Documentar para Planear e Avaliar

---

Observar, registrar, documentar, planejar e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual. O conhecimento que vai sendo elaborado ao longo destes ciclos envolve um processo de análise e construção conjunta com a participação de todos os intervenientes (crianças, outros profissionais e pais/famílias), cabendo ao/à educador/a encontrar formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança (OCEPE, 2016, p. 13).

### Registrar e documentar

Do trabalho realizado no quotidiano do jardim de infância vai naturalmente emergindo uma diversidade de **registos** que retrata as vivências e experiências de aprendizagem que vão decorrendo. Estes registos têm pouco valor pedagógico, se não forem utilizados para compreender melhor o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e os processos que os influenciam, para, assim, se poder planejar o que fazer a seguir. De facto, se documentar recorre a registos, registrar e documentar não significam exatamente o mesmo. **Documentar** implica a “recolha de elementos que permitem reconstituir o processo educativo e o progresso das aprendizagens das crianças” (OCEPE, 2016, p. 106). Ou, por outras palavras, documentar corresponde à **criação de evidências** que possibilitam avaliar o que vai sendo feito e são a base para planificar as próximas etapas.

Documentar permite clarificar as intenções pedagógicas do/a educador/a, tornar os processos de aprendizagem das crianças visíveis, promover a participação dos pais e apoiar os/as profissionais na reflexão sobre a sua prática educativa.

Para que os diferentes documentos produzidos possam servir para avaliar e planejar, estes não podem consistir numa mera coleção, implicam *uma escolha e uma organização* que possibilite “tornar visível o processo desenvolvido”.

É o resultado dessa escolha e organização, planeadas e, depois, analisadas e interpretadas com a finalidade de “descrever a essência de um determinado processo pedagógico, [tendo] como intenção compreender e atribuir significado às aprendizagens realizadas pelas crianças e ao quotidiano pedagógico”,

que se designa por **documentação pedagógica** (OCEPE, 2016) ou simplesmente documentação.

Porque a documentação, ao implicar uma escolha, uma organização e uma interpretação, é influenciada pelas ideias e concepções pedagógicas do/a educador/a, pela sua imagem de criança e o que valoriza nas suas aprendizagens, nas palavras de Carla Rinaldi (2012), a documentação “permite tornar explícitos, visíveis e partilháveis os elementos de valor aplicados na produção da documentação por quem documenta” (p.136).

Desde o início do ano, quando é definido o Projeto Curricular do Grupo, o/a educador/a deve criar as condições para a produção e organização da documentação pedagógica de que vai necessitar para a planificação e avaliação do trabalho realizado.

(...) pensar na documentação como um processo de leitura, partilha e interpretação dos acontecimentos que tomam vida e se desenvolvem em creches e jardins de infância significa ter em mente uma série de ações, de tempos e de modalidades que necessariamente fazem que a documentação – como ato de recolha, mas sobretudo de restituição da ação educativa – possa resultar o mais possível autêntica e fiel aos factos que se vão relatando. É assim um projeto que exige sistematicidade, quer se fale dos materiais documentais dirigidos às famílias, às crianças, aos colegas e à comunidade. (Malavasi & Zocattelli, 2013, p. 28)

Assim, considerando as suas finalidades, **podemos diferenciar documentos para uso exclusivo do/a educador/a ou da equipa pedagógica**; documentos para **uso das crianças** (a nível individual ou em grupo), uns que são partilhados com as famílias, outros não; documentos **para as famílias**.

#### ***Para quê documentar?***

Documentar é importante para o desenvolvimento da ação pedagógica porque:

- Permite aos/às educadores/as conhecerem e compreenderem melhor as crianças;
- Contribui para melhorar a aprendizagem das crianças, que sentem que o seu trabalho é valorizado e que, a partir da revisão desse trabalho, podem reconhecer os seus progressos e construir novos significados;
- Facilita a comunicação e a partilha de práticas e das razões dessas práticas, baseadas em exemplos concretos e não em ideias, em que é fácil chegar a consensos:

- comunicação e partilha entre profissionais, no sentido de apoiar a reflexão sobre a prática e para que o trabalho em equipa contribua para melhorar a prática de cada um/a;
- comunicação e partilha de práticas entre profissionais e pais, que permite às famílias compreenderem melhor que se passa no jardim de infância e poderem participar mais conscientemente no processo (adaptado de Bryan & Speranza, 2016).

### **Como documentar?**

Há muitos registos habitualmente realizados nos jardins de infância que podem ser utilizados para documentar o processo e as aprendizagens das crianças. Alguns são produzidos pelo/a educador/a, como os registos de observação, ou fotografias e vídeos destinados a documentar as experiências do grupo ou de uma criança. Há ainda outros que decorrem do trabalho realizado no dia a dia do jardim de infância: trabalhos das crianças, registos feitos com as crianças (do que dizem ou fazem), ou pelas crianças, registos escritos, ou fotos, feitos por familiares das crianças.

Indicam-se seguidamente algumas formas de realização e análise destes registos, para que possam documentar o processo e servir de base para planificar.

### **Documentos produzidos pelo/a educador/a**

#### ***Registos de observação***

Os/As educadores/as, passando muito tempo com as crianças, acham que as conhecem bem e têm alguma dificuldade em registar o que observam.

De facto, a observação é uma estratégia que surge naturalmente, um comportamento que utilizamos no nosso dia a dia. Podemos fazer diferentes tipos de observação, consoante as preocupações e finalidades que temos. As formas e meios de observação são diversos, assim como a terminologia utilizada para os classificar (Estrela, 1994). Falamos de *observação intencional*, como estratégia educativa, quando o/a educador/a recorre a esta com uma finalidade específica. Para ser possível o trabalho e análise das observações feitas, é fundamental que estas sejam registadas.

Observar é um comportamento habitual, fazemo-lo disfarçadamente em público, mais abertamente quando pensamos que, enquanto observadores, não estamos a ser observados. Há inúmeros motivos para observarmos os outros. Em primeiro lugar, a simples curiosidade. Mas também observamos para obter informação, que pode ser útil para atingir determinados objetivos. *Uma dessas finalidades pode ser a criação de ambientes educativos estimulantes para as crianças.*

[A observação com o objetivo de criar ambientes educativos estimulantes] é muito diferente de uma observação casual. Em primeiro lugar, o observador regista as observações e, posteriormente analisa-as cuidadosamente. [...] Ninguém, nem mesmo a pessoa mais ingénuo [...] observa de forma totalmente aberta. Seleccionamos certos segmentos de atividade como sendo “interessantes” ou “importantes” e não damos atenção a outros. A maioria das vezes, não temos consciência deste processo de seleção e interpretação que está em nós. A técnica da criança-alvo [porque escolhemos determinada criança para observar e não outra?] torna explícita a maneira como filtramos e interpretamos a observação (Sylva, Roy, & Painter, 1980, pp. 229-230).

(..) *Questões que se colocam à objetividade da observação:*

Será de admitir que nos apercebemos apenas dos fenómenos que procuramos confirmar. Por exemplo, consideramos que uma determinada criança é conflituosa e somos capazes de citar exemplos de comportamentos que confirmam esta opinião. Mas será que também estamos atentos aos momentos no decurso dos quais a mesma criança brinca sozinha com tanto interesse que não dá conta do que se passa à sua volta, ou que, espontaneamente, se prontifica a ajudar uma criança mais pequena? Uma vantagem da observação sistemática será reconhecer o potencial dessa criança que se manifesta menos. Ao mesmo tempo, permite colocar a pergunta: “Porque vejo esta criança como conflituosa? [...] É útil tomar consciência de ideias feitas (por exemplo, o que consideramos ser uma “criança bem-comportada”) e refletir sobre o que esses estereótipos representam, questionar a sua existência e rever os objetivos pedagógicos a que nos propusemos.

O educador tem de ter uma atitude de investigação em que procura conhecer as crianças do modo mais objetivo possível. Evidentemente não se pode ter ilusões, nunca se é totalmente objetivo. Existem, no entanto, procedimentos que podem ajudar a esclarecer essa subjetividade e, assim, conduzir a uma maior objetividade, um reconhecimento mais aberto ao outro (Kohn, 1974, p. 104).

O texto explicita o que diferencia uma observação casual de uma observação com a finalidade de criar ambientes estimulantes para as crianças. Refere ainda as questões que condicionam a objetividade da observação e apresenta alguns exemplos sobre como observar no jardim de infância, de modo a que o/a educador/a se possa distanciar de imagens da criança que vai construindo através de observações espontâneas e casuais. No texto é apresentada como estratégia para a observação das crianças a escolha de uma “criança-alvo”, sendo explicitadas algumas condições para garantir uma maior objetividade da observação. Para que o registo da observação possa ser usado para documentar a aprendizagem das crianças, importa que seja realizado de forma a permitir a sua interpretação e reflexão sobre a prática.

**Analisemos um possível exemplo de observação de uma sala de jardim de infância:**

*‘A M. durante a manhã manifestou comportamentos agressivos em relação aos colegas.’*

Questões sobre a observação: Este registo de observação que informações objetivas me dá sobre o comportamento da menina M? Em que consistiram os ‘comportamentos agressivos’? Qual o contexto? Este comportamento é frequente nesta menina? E muitas mais questões poderíamos colocar, devido à falta de clareza do registo de observação.

Ora analisemos um outro tipo de registo dos comportamentos da M feito de forma objetiva e contextualizada:

*‘1 de outubro. A M. tem 3 anos e é a primeira vez que frequenta o jardim de infância. Durante a manhã escolheu trabalhar na área dos jogos de mesa. Durante o período de trabalho nesta área interferiu nos trabalhos dos colegas que estavam na área retirando as peças dos jogos a que se dedicavam e atirando-as para o chão. Não se dedicou a nenhum jogo. Foi necessária a intervenção da educadora para que a M. conseguisse sentar-se e iniciasse um puzzle.’*

Reflexão sobre a observação: Este comportamento surge devido à sua idade e ao pouco tempo de frequência do jardim de infância? Será necessário dar-lhe mais apoio e estar mais atento/a aos seus comportamentos durante o tempo de trabalho nas áreas?

Esta segunda observação, objetiva e contextualizada, dá indicadores mais precisos, que são úteis para que o/a educador/a possa planejar a sua intervenção com a criança.

Este tipo de observações pode ajudar à avaliação e planeamento por parte do/a educador/a e da criança. Ao longo do ano, a observação de crianças em vários momentos e situações pode fornecer indicadores precisos que apoiem o desenvolvimento de um trabalho mais fundamentado e adequado. Se se observar uma criança por dia, é possível conseguir observações de todas mensalmente, em vários momentos do dia.

As observações podem ser feitas no decurso da atividade, o que coloca algumas dificuldades quando o/a educador/a está envolvido na ação e tem ainda pouco treino. No entanto, há ocasiões, como, por exemplo, quando as crianças estão a desenvolver autonomamente as suas iniciativas, momentos em que brincam, que podem ser aproveitadas para registar o que fazem e dizem.

Os registos de observação podem também ser feitos quando o/a educador/a não está a interagir com as crianças, ou no final do dia (umas notas rápidas tiradas no momento do acontecimento podem ajudar): o registo dos acontecimentos mais significativos que o/a profissional considere relevante assinalar: ou porque o/a preocupam ou porque evidenciam aprendizagens importantes realizadas por uma criança, por exemplo. Este tipo de registos pode ter várias designações como “incidentes críticos”, “registo de ocorrências”, “observações ocasionais”, etc. Independentemente da designação, importa que estas observações sejam sempre descritas **com a maior objetividade possível e devidamente contextualizadas**, situação em que ocorreram, descrição do que aconteceu. É ainda de anotar a interpretação ou sentido atribuído pelo/a educador/a e/ou pela criança ao que foi observado, separando o que são registos de observação objetivos da sua interpretação.

Em substituição de registos de observação, são por vezes utilizadas as chamadas “grelhas de observação” retiradas da Internet, ou facultadas por colegas, ou que já existiam na instituição, cujas finalidades são pouco claras e/ou não acrescentam informação útil para a avaliação e planeamento do trabalho. Por exemplo, é frequente, nestas grelhas, estar incluído o seguinte item: “A criança é autónoma”. *O que significa ser autónomo? A criança é capaz de comer sozinha? É capaz de ir buscar os materiais de que necessita para a tarefa que vai realizar? É capaz de resolver conflitos que vivencia com os colegas? Faz apreciações críticas do seu trabalho e dos seus colegas? Participa no planeamento e avaliação? Etc.*

Estes são alguns indicadores que possibilitam avaliar a autonomia. No entanto, tal como a criatividade, é uma aprendizagem que decorre ao longo da vida e que se relaciona com diversas áreas e domínios. Nas OCEPE, uma das componentes da Formação Pessoal e Social é “Independência e autonomia”, conceitos

que se relacionam, mas que têm algumas diferenças. *Será que esta diferenciação pode ser reconhecida nos exemplos das OCEPE de como estas “aprendizagens se podem observar”? Será que nos exemplos de outras áreas e domínios a aprendizagem da autonomia também se poderá manifestar?*

Outro exemplo de registo que por vezes se encontra é a utilização de fichas nas quais o/a educador/a ou a criança assinalam uma cruz em *smiles* para identificarem o que gostaram mais ou menos de fazer. *Gostar é sinónimo de aprender? O que se pretende avaliar com este tipo de registo? Talvez a motivação, ou os interesses da criança, mas não as aprendizagens.*

Aprender a observar e a saber construir instrumentos para o registo das observações realizadas é uma competência importante dos/as profissionais de educação de infância. Mas falamos de registos de observação, que são analisados e interpretados com a finalidade de planear as aprendizagens e/ou de promover um melhor conhecimento de cada criança, de forma qualitativa, como formas de apoio ao trabalho a planear e realizar.

Se é importante que cada educador/a encontre as formas de registo mais adaptadas à sua forma de trabalhar, há diferentes *modelos pedagógicos que propõem formas de registo*; existem também *escalas de observação nacionais e internacionais* que podem ser recursos importantes para os/as educadores/as (os mais conhecidos no nosso país são apresentados em rodapé). Indica-se ainda o Manual do DQP publicado pelo Ministério da Educação, que apresenta diferentes escalas.<sup>[10]</sup>

10 DQP – Bertrand, T., & Pascal, C.; Oliveira-Formosinho, J. (Coord. da adaptação). (2009). *Manual DQP – Desenvolvimento da Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual\\_dqp.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf)

- Instrumentos de observação pedagógica de Laevers para avaliação do envolvimento da criança e empenhamento do adulto (disponíveis em Bertrand, T., & Pascal, C., Oliveira-Formosinho, J. (Coord. da adaptação), 2009).
- ECERS – Harms, T., Clifford, R., & Cryer, D. (2008). *Escala de avaliação do ambiente em educação de infância*. (Universidade do Porto, Centro de Psicologia/Investigação Desenvolvidor, Educacional e Clínica em Crianças e Adolescentes, tradução). Porto: Ed. Livpsic (1ª ed., 1998).
- COR – High/Scope (1992). *Protocolo de observação. COR. Registo High/Scope de observação da criança dos 2 aos 6 anos*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- PQA – High/Scope (2016). *Preschool Program Quality Assessment Form A – Classroom Items* (2nd ed.). Ypsilanti: High/Scope Press. [https://www.cceifame.com/pdf/PQA\\_Form\\_A\\_Observation\\_Instrument\\_Preschool.pdf](https://www.cceifame.com/pdf/PQA_Form_A_Observation_Instrument_Preschool.pdf)
- SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). In G. Portugal & F. Leavers (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- MEM – Niza, S. (2007). O Modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma praxis de participação* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.

A utilização destes instrumentos de observação carece de ser apropriada através de formação e treino especializado. Sem deixar de considerar a relevância destes recursos, se forem devidamente utilizados considerando as finalidades para que foram construídos, é sempre importante que o/a educador/a aprenda a definir e a construir as suas próprias formas e meios de registos de observação.

### ***Registos audiovisuais***

O recurso a meios audiovisuais (fotografias, filmes) como forma de registo é uma estratégia cada vez mais acessível e utilizada, mas que terá sempre de salvaguardar o direito à privacidade das crianças.

Registar através destes meios não consiste em fazer uma “reportagem” do que acontece, mas em captar intencionalmente aspetos que o/a educador/a considere importantes para evidenciar os processos desenvolvidos e as aprendizagens de uma ou várias crianças. A/O educador/a pode ter, por exemplo, a intenção de documentar um momento no qual as crianças estão particularmente envolvidas, ou então guardar a memória de um produto, fotografando, por exemplo, a construção realizada por uma ou várias crianças.

De qualquer modo, para que permitam documentar o processo, a fotografia ou vídeo não valem só por si, exigem uma contextualização (data e situação em que foram produzidos) e uma interpretação do significado da experiência para a criança e para o/a educador/a. Embora este tipo de documentos possa ser útil, não dispensa, no entanto, o registo da observação realizada pelos educadores e educadoras, sendo que as fotografias podem ser utilizadas para ilustrar e completar as observações registadas.

Os registos em suporte digital e o uso da Internet, cada vez mais frequente, tornam facilmente divulgáveis estas informações, por exemplo, na comunicação com os pais. É preciso ter em atenção que este tipo de suportes deve sempre obedecer a pré-requisitos de segurança, de forma a não expor as crianças e familiares.

### ***Entrevistas a crianças e pais***

As entrevistas podem ser um meio de recolher intencionalmente as opiniões de diferentes intervenientes sobre o processo educativo. Uma entrevista assume a forma de uma conversa, mas não de uma conversa ocasional e informal. Trata-se de um momento planeado, que se destina a recolher uma determinada informação. Há diversas maneiras de fazer entrevistas, que dependem

da informação pretendida, do contexto em que são realizadas e dos sujeitos envolvidos (entrevistas individuais ou de grupo, por exemplo). Se a finalidade da entrevista tem de ser bem definida, as entrevistas podem ser estruturadas e orientadas por perguntas claramente formuladas, ou podem ser entrevistas abertas, que partem da proposta de um tema, dando liberdade de resposta. De qualquer modo, há sempre a possibilidade de solicitar a clarificação ou aprofundamento das respostas. O requisito fundamental de uma entrevista é ser conduzida numa atitude de escuta e de respeito por quem é entrevistado.

As entrevistas às crianças são um meio de lhes dar voz e, por isso, devem ser feitas de forma a não induzir as respostas. É também importante ter o cuidado de que, numa entrevista a um pequeno grupo, cada criança tenha possibilidade de exprimir aquilo que verdadeiramente pensa. Por exemplo no Manual do DQP já atrás referido encontram-se exemplos de modelos de entrevistas que podem ser um bom auxiliar (Bertrand, T., & Pascal, C.; Oliveira-Formosinho, J. (Coord. da adaptação), 2009)).

No caso de entrevistas individuais ou de grupo com pais, o/a educador/a terá o cuidado de respeitar a sua privacidade e de não manifestar apreciações negativas sobre a forma como educam o/a filho/a.

### ***Narrativas de práticas***

É outra forma de registo que pode ser feita pelo/a educar/a, ou por este/a conjuntamente com as crianças. As narrativas são descrições pertinentes do que acontece no grupo, do que, a nível individual, é vivido por cada criança, e podem ser um importante auxiliar para a autoavaliação e avaliação do trabalho para o/as profissionais, crianças e famílias, apoiando também o processo de planeamento.

### **Documentos produzidos com ou pelas crianças**

#### ***Registos de apoio à organização do grupo***

Para além de utilizar os meios acima referidos para documentar o processo e as aprendizagens das crianças, importa que o/a educador/a tire partido dos registos que são habitualmente elaborados e utilizados no dia a dia.

A grande maioria dos/as educadores tem na sala várias formas de registo da vida do grupo: mapa de presenças, mapa de tarefas, registo das áreas escolhidas pelas crianças, mapa do tempo. A questão que se coloca é como é que esses

registros são utilizados como documentos que tornam visível a aprendizagem das crianças e fundamentam o planejamento e avaliação.

Para apoiar essa reflexão, os/as educadores podem utilizar uma tabela na qual inventariam os registros que têm na sala, as suas finalidades pedagógicas e como os utilizar para documentar as aprendizagens das crianças. Este levantamento pode apoiar o/a educador/a a avaliar os diferentes tipos de registros existentes, a refletir sobre as suas características e finalidades, levando a uma análise de aspectos que podem ser melhorados.

Por exemplo, os mapas utilizados para registrar as áreas escolhidas pelas crianças, preenchidos ao longo do tempo, podem ser reunidos periodicamente para o/a educador/a conseguir ter uma visão mais global das escolhas realizadas pelas crianças; das razões de haver áreas mais e menos escolhidas e que modificações introduzir na organização do espaço, para que todas as áreas sejam apelativas.

### ***Produções das crianças***

Em todos os jardins de infância, as produções das crianças constituem um registo habitual, nomeadamente produções individuais, ou em grupo (desenhos, pinturas, construções, etc.). Muitos educadores também escrevem o que as crianças dizem em momentos de interação com o grupo, com uma criança (opinião, ideia, plano, avaliação do trabalho realizado, narração de uma história ou acontecimento etc.). São ainda guardados registos dos projetos de aprendizagem realizados pelas crianças, incluindo a sua planificação, desenvolvimento, aprendizagens das crianças e, por vezes, a sua comunicação a outros grupos.

Para que esta diversidade de documentos produzidos possa ser analisada e interpretada é importante prever a sua organização. Nesse sentido, de seguida são apresentados alguns meios de organização.

### **Organizar os diferentes documentos**

Para tornar visíveis o processo e as aprendizagens das crianças, é necessário utilizar diversos meios para articular e sintetizar as informações provenientes de diferentes documentos, porquanto a sua organização permite que os intervenientes (crianças, educadores/as, pais) possam tomar consciência do percurso realizado e dos progressos das crianças.

Este tipo de sistematização, que facilita a análise e interpretação, é fundamental para ir adequando a planificação no quotidiano, mas também para fazer sínteses descritivas do progresso das crianças, de modo a compreender a evolução das suas aprendizagens. Esta organização possibilita, ainda, a avaliação do desenvolvimento do Projeto Curricular de Grupo e dos diferentes planos que o concretizam. É também uma condição facilitadora para comunicar as aprendizagens realizadas pelas crianças a outros intervenientes no processo educativo, nomeadamente aos pais.

A organização destas informações deve ser pensada de forma a ser eficaz e de fácil consulta, permitindo integrar e relacionar a informação que vai sendo recolhida através de várias formas de registo. A título de exemplo, apresentam-se a seguir algumas formas de a organizar.

### ***Documentar em Portefólios***

O conceito de *portefólio* vai muito mais além do que um mero arquivo de trabalhos da criança, ou das crianças, pois no portefólio são arquivados registos que evidenciam experiências, realizações únicas e progressos da criança ao longo do tempo (Parente, 2004).

A elaboração de um portefólio centra-se na ideia de que este permite captar os progressos das crianças em diferentes domínios de desenvolvimento e aprendizagem. Através da documentação recolhida e analisada, os portefólios tornam-se meios que permitem “reviver” experiências e promovem uma base para a análise e avaliação das aprendizagens e também para a sua planificação, acompanhamento e desenvolvimento.

Qualquer portefólio exige que o/a educador/a recolha de forma intencional e sistemática os diversos documentos, que vão sendo analisados e organizados de modo a evidenciar e regular o percurso e a evolução das aprendizagens da criança.

Podem existir diferentes tipos de portefólio: para uso exclusivo do/a educador/a; para uso das crianças, individual ou de grupo; para as famílias; etc.

No caso do *portefólio individual da criança*, por exemplo, os trabalhos a incluir serão escolhidos pela criança, que explicitará o porquê da sua escolha, que a educadora regista, e permite dar conta do que a criança considera ter feito ou aprendido de importante. É assim uma forma de dar “voz” à criança, sobre as evidências do que aprende. Ao rever o seu portefólio, a criança toma cons-

ciência dos seus progressos e tem também a oportunidade de atribuir novos significados às aprendizagens realizadas e de se envolver e participar na planificação e regulação do desenvolvimento das suas aprendizagens.

O que faz parte do portefólio e o modo de o organizar precisa de ser planeado pelo/a educador/a. O portefólio deverá conter apenas as produções das crianças e os seus comentários ou deverá também incluir comentários e/ou registos de observações da criança feitos pelo/a educador/a? Será importante adicionar observações, fotos e outros registos feitos em casa pelos pais? Será de incluir ainda comentários dos pais sobre as aprendizagens evidenciadas? O portefólio da criança pode ser também um meio de dar “voz” aos pais.

Há muitas maneiras de organizar um portefólio no jardim de infância. Debater em equipa como pode ser organizado o portefólio de cada criança, como este pode ser analisado, interpretado e utilizado para apoiar a aprendizagem das crianças, é importante para que cada educador/a se vá apropriando deste instrumento, muito útil para o planeamento e avaliação. Esta forma de organizar a documentação baseia-se numa perspetiva holística, globalizadora e numa focalização construtivista do processo de ensino e aprendizagem (Parente, 2004), uma visão coerente com a perspetiva das OCEPE (2016).

### *Documentar nas paredes*

Como já foi referido atrás, as paredes são utilizadas para expor diferentes tipos de documentos, fotografias, instrumentos da organização do grupo, trabalhos realizados pelas crianças, etc. Estes documentos consideram-se documentação quando são organizados com uma intenção pedagógica de tornar visíveis as aprendizagens e de relatar o processo vivido pelo grupo.

Usar as paredes como suporte de documentação, é fundamental para que as crianças possam ver com mais facilidade o que vai sendo realizado e os processos desenvolvidos. No entanto, há que considerar que a existência de excessiva informação nas paredes pode impedir uma clara compreensão do trabalho realizado.

A apresentação nas paredes da sala ou noutros locais é também relevante para os pais poderem ir acompanhando o que está a acontecer, tornando visível o trabalho realizado no dia a dia do grupo, e as produções das crianças.

Há outros suportes para organizar a documentação, recorrendo, por exemplo, a registos digitais.

Qualquer que seja o suporte de organização da documentação, esta deve ser clara na mensagem que pretende transmitir, tanto no conteúdo, como no formato (tipo e tamanho de letra, cores) e obedecer a preocupações estéticas.

---

## 4.5 | A Avaliação como suporte do Planeamento

---

Através de uma avaliação reflexiva e sensível, o/a educador/a recolhe informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução, falar com as famílias sobre a aprendizagem dos seus/suas filhos/as e tomar consciência da sua ação e do progresso das crianças, para decidir como apoiar melhor o seu processo de aprendizagem (OCEPE, 2016, p. 14).

Se muitos educadores/as reconhecem a relação entre planear e avaliar, na realidade continua a verificar-se a opção por práticas de avaliação excessivamente informais, assistemáticas e superficiais (Zabalza, 2000). Num outro extremo, assiste-se ao preenchimento de fichas/grelhas com indicadores pouco claros, erroneamente utilizados para uma avaliação classificatória e quantitativa que não tem suporte legal, nem faz qualquer sentido, podendo implicar, em última instância, o risco de induzir a que se fale de insucesso educativo na idade pré-escolar.

Como se tem vindo a referir, é essencial que exista uma coerência entre o planeamento e a avaliação. Alcançar esta coerência apela, por exemplo, a refletir sobre: se se defende um currículo baseado nas iniciativas e interesses das crianças e só se avalia o que foi realizado por proposta do educador; se a avaliação visa as aprendizagens realizadas e apenas se questiona as crianças sobre se gostaram do que fizeram (*não estamos a confundir gostar de com aprender?*).

Para apoiar a articulação entre planear e avaliar, apresentam-se esquemas que poderão ser utilizados em diferentes momentos de planeamento, desde o Projeto Curricular de Grupo, às planificações que o concretizam (ver Figura 11 e Quadro 7).

Quadro 7 – Questões de apoio à avaliação  
(Ashton, Hunt, & Watson, 1982, adaptado por Azevedo, 2009)

### Questões para refletir sobre o processo de avaliação das aprendizagens

- O que é que pretendo que as crianças aprendam ao nível das atitudes, conhecimentos e saberes-fazer?
- Que meios e que estratégias (como e quando) vou utilizar para documentar o que aprenderam:
  - a) Registo de incidentes críticos?
  - b) Escolhas das crianças?
  - c) Minhas escolhas?
  - d) Realizações das crianças e documentação dos processos?

### Questões para refletir acerca das aprendizagens das crianças

- O que é que as crianças fizeram?
- O que é que aprenderam?
- Qual a importância do que aprenderam?
- O que as crianças aprenderam foi importante? Porquê?

### Questões para refletir acerca das atividades de aprendizagem

- As oportunidades de aprendizagem escolhidas foram adequadas ao que pretendia?
- A(s) atividade(s) decorreu (decorreram) como tinha planeado?
- O que foi alterado e porquê?
- Com a(s) atividade(s) proposta(s) as crianças aprenderam o que eu pretendia ou aprenderam outras coisas?
- O que aprenderam com as atividades que escolheram?
- As atividades foram estimulantes ou apenas serviram para ocupar as crianças?

### Questões para autoavaliação/autoregulação da ação do/a educador/a

- O que é que eu, educador/a, fiz?
- Limitei-me a “motivar” as crianças ou dei-lhes oportunidades para colaborarem no planeamento?
- Como aproveitei as situações que surgiram e não tinham sido planeadas?
- O que aprendi com a análise dos dados que recolhi?
- Em que é que aquilo que aprendi vai mudar a minha ação?
- O que vou fazer a seguir?

### Síntese das questões

- O que acho que as crianças aprenderam?
- Será que o aprenderam realmente? Porque preciso de saber? Como posso avaliar? O que aprendi com a avaliação?
- As oportunidades de aprendizagem foram adequadas?

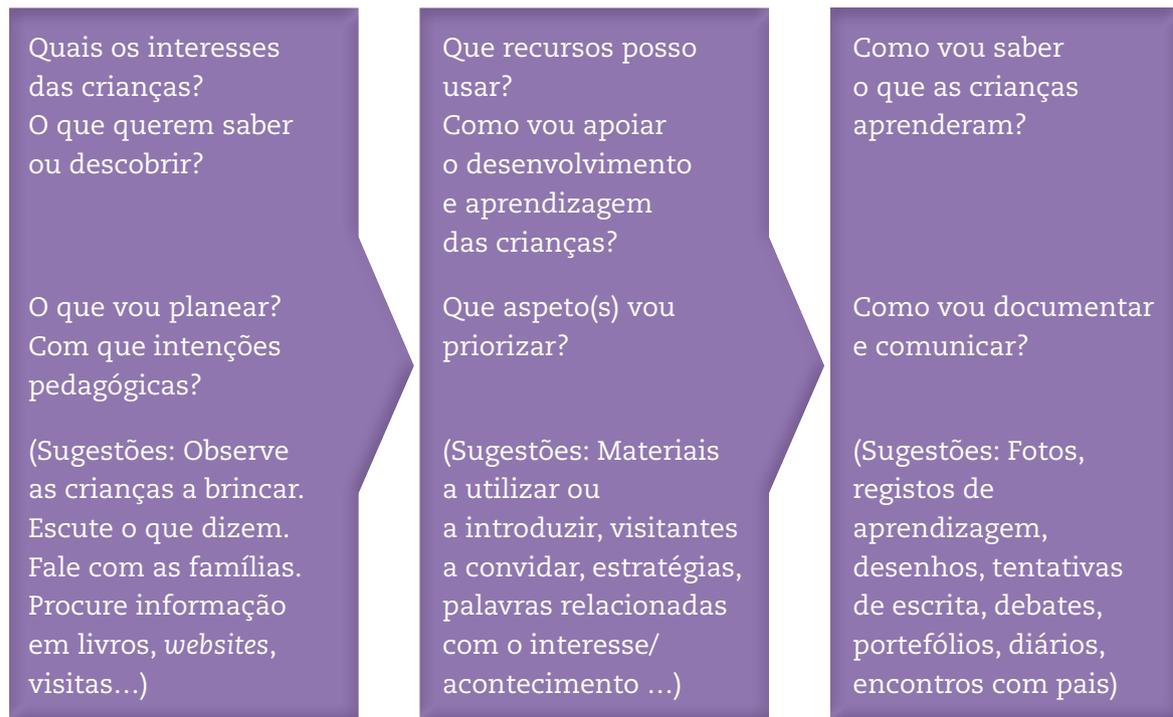


Figura 11 – Esquema de apoio à articulação entre planejar e avaliar (adaptado de National Council for Curriculum and Assessment, 2015)

Se no exemplo da Figura 11 se apresenta um esquema que se inicia com o planeamento e depois se prevê como avaliar, no exemplo do Quadro 7 é a partir das respostas às questões da avaliação que se constrói um novo planeamento.

Os exemplos apresentados de articulação entre planeamento e avaliação permitem que cada educador/a possa analisar as suas práticas, o modo como as concretiza e as pode melhorar. Para que a avaliação possa ser útil e servir para o planeamento, é necessário também **refletir sobre como a própria avaliação deve ser planeada**.

De facto, se a planificação da ação educativa assenta na avaliação, a avaliação precisa de ser planeada para, precisamente, projetar a intervenção educativa. Isso implicará uma reflexão prévia sobre o processo de avaliação, embora essa reflexão se imponha também durante a implementação da avaliação. Tal reflexão evoluirá, de modo contínuo e dinâmico, ao longo dos ciclos (de avaliação-planificação-ação-avaliação...) do desenvolvimento da ação educativa e do currículo, a que a avaliação se articula e que permite regular. Nestes termos, a avaliação (como qualquer ação) acompanha-se de um processo de reflexão avaliativa sobre si própria (definível, neste caso, como avaliação da avaliação,

ou meta-avaliação). No fim de contas, o objetivo é garantir que a avaliação é eficaz e adequada (ao desenvolvimento da ação educativa, do currículo e das aprendizagens).

### **Avaliar a avaliação das aprendizagens**

O exame crítico do processo de avaliação permitirá, como se referiu, planeá-lo, ajustá-lo e adequá-lo, desde o início e ao longo de todo o seu trajeto. **A reflexão crítica sobre o processo de avaliação corresponde a uma meta-avaliação formativa.** A documentação desse processo de fundamentação, análise e regulação da avaliação também pode, posteriormente, ser usada para “prestar contas”.

Esta reflexão sobre a própria avaliação não deixará de equacionar uma série de questões que se relacionam com um conjunto de princípios, critérios e padrões, cuja definição e discussão, nos últimos 40 anos, permitiu alcançar um consenso alargado por parte da comunidade profissional e científica da educação e, em particular, por parte das sociedades e associações de avaliação. Esses critérios e padrões definem as características constitutivas da qualidade da avaliação e permitem precisar os contornos de uma avaliação de qualidade.

Vale a pena considerar, a este propósito, os padrões de avaliação das aprendizagens, compilados pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JCSEE), sob a presidência de Arlen Gullickson, e publicados em 2003, nos Estados Unidos da América, para guiar a avaliação interna das aprendizagens, a avaliação planeada, organizada e realizada pelos/as docentes, ao longo do ano letivo, em articulação com os processos de ensino e de aprendizagem. <sup>[11]</sup>

Se bem que reflitam também as preocupações ligadas à avaliação sumativa certificativa e seletiva, grandemente associada a práticas de notação e de classificação, alheias à educação pré-escolar, os standards do JCSEE (de 2003) enunciam um conjunto de aspetos que podem, com as devidas adaptações, apoiar 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.

---

11 Note-se que não dizem respeito à avaliação externa e em larga escala. Os standards que abrangem os “exames nacionais” são bastante mais antigos, embora sujeitos a atualizações periódicas, como é próprio destes sistemas de normas e padrões, sendo a última edição de 2014 (American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education, 2014).

Não cabe aqui apresentar e discutir os 28 standards, mas será importante referir que se agrupam em quatro grandes categorias, embora não de forma absolutamente estanque: 1) adequação ética (como traduzido por Rodrigues, 2009); 2) utilidade; 3) exequibilidade; 4) rigor.

A **adequação ética** aparece em primeiro lugar, sinalizando, dessa forma, a importância primordial desta ordem de considerações. Nestes termos, 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** (na observância dos direitos humanos e dos direitos da criança), tratando-a com respeito e protegendo a **privacidade e confidencialidade** da documentação que se lhe refere. Consequentemente, a avaliação deve contribuir para o **desenvolvimento** do potencial de cada criança e de todas as crianças, sem discriminar nenhuma, promovendo a **equidade e a igualdade de oportunidades**. Indubitavelmente, estas premissas conferem à avaliação um **caráter formativo e desenvolvimentista**.

A **utilidade** da avaliação tem que ver, precisamente, como o **contributo** que dá para a **aprendizagem e o desenvolvimento** das crianças, passando pela **adequação da ação educativa e do currículo**. Isso exige **focalização e abrangência**, para apreender devidamente as necessidades educativas das crianças. Implica **articulação com a planificação e monitorização da intervenção educativa** em função dessas necessidades, isto é, compreende processos de **follow-up**. Supõe o **feedback** ou a discussão com a criança, envolvendo-a na análise e reflexão sobre as aprendizagens, encorajando-a, proporcionando-lhe auxílio e promovendo o desenvolvimento da sua capacidade de aprender de modo consciente e autónomo. E requer **comunicação clara, precisa, atempada e relevante**, também com os pais/encarregados de educação e outros intervenientes na ação educativa (outros utilizadores legítimos da informação avaliativa). No fim de contas, a informação avaliativa deve dar **resposta às necessidades de informação** que o próprio **processo de educação e de aprendizagem** (e os seus atores) precisa para se realizar e se cumprir. É essa a utilidade primeira da avaliação, servir o processo educativo, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

A **exequibilidade** aponta para as condições “políticas” e materiais da avaliação, que, em grande parte, determinarão também a sua utilidade, ou, melhor, utilização. De facto, a avaliação deverá **atender ao enquadramento legal e institucional e considerar as questões de todos os interessados** e envolvidos no processo educativo (incluindo os pais/encarregados de educação e outras entidades legítimas). Para isso, deverá de algum modo envolvê-los (com recurso a reuniões e mecanismos de **feedback**, por exemplo) na sua planificação. E deve

ser **eficiente e não disruptiva**. Isto é, não deve interferir com o processo educativo, perturbando-o, estorvando-o ou empobrecendo-o. Mobilizar o **tempo** e os **recursos** (e apoios) indispensáveis será, igualmente, um imperativo.

O **rigor** refere-se à **qualidade da informação** produzida pelo processo de avaliação para fundamentar as decisões avaliativas e educativas. O rigor remete para a **validade e fiabilidade** dessa informação e considera os modos de a recolher, analisar e interpretar. Compreende os procedimentos de **documentação** e o **alinhamento com o currículo e a ação educativa**, na medida em que deve **representar devidamente as aprendizagens** almejadas e desenvolvidas, por um lado, e permitir a planificação, monitorização e adaptação da ação educativa, por outro lado. Isso requer informação abrangente, diversificada, relevante e não enviesada.

De qualquer modo, é fundamental refletir sobre se a avaliação que se realiza é útil, servindo de forma efetiva para apoiar as decisões sobre a ação (como se propõe no Quadro 8). Neste sentido, há que considerar se os aspetos focados são os mais pertinentes e se o plano de avaliação foi adequado. Como já foi referido, têm de ser feitas opções para selecionar a recolha de informação útil e pertinente e, paralelamente, têm de ser sempre previstos formas e meios para analisar e utilizar adequadamente a informação.

Faz parte do planeamento anual prever momentos periódicos e sistemáticos para refletir sobre a avaliação, de modo a que possa ser efetivamente usada para apoio ao planeamento e à promoção das aprendizagens. Assim, a reflexão meta-avaliativa deverá constituir uma tarefa contínua que deve acompanhar em permanência (formal e informalmente) todo o processo de avaliação.

Quadro 8 – Questões para avaliar a avaliação (inspiradas em Joint Committee on Standards for Educational Evaluation/Gullickson, 2003)

- É conduzida dentro das normas legais e éticas? (A avaliação valoriza os aspetos positivos e o progresso das crianças? O que é confidencial numa avaliação e o que pode ser divulgado? Não são divulgadas informações que possam prejudicar a criança ou diminuir a sua autoestima? Rege-se pela promoção da equidade e da igualdade de oportunidades de aprendizagem? orienta-se para identificar e dar resposta às necessidades de aprendizagem de todas e de cada uma das crianças?)
- É participada e negociada envolvendo os diferentes intervenientes? (Como e quando é que a criança participa na avaliação? Os pais têm oportunidade de participar na avaliação das aprendizagens dos seus filhos? O relato da avaliação é pensado em função dos destinatários - pais, professores?)
- É útil, no sentido de servir para apoiar as decisões sobre a ação e a adequação e melhoria das práticas? (Como é utilizada a avaliação? Em que melhorias resulta? Como se articula com a planificação da ação educativa e com a gestão e o desenvolvimento do currículo?);
- É exequível? (Tira-se proveito dos registos que já se realizam? Pensa-se em formas de organização de diferentes tipos de registo, que permitam dar conta da evolução de cada criança e do grupo? Estão previstos tempos para organizar e analisar regularmente a informação recolhida?);
- Existe coerência entre o currículo praticado e a avaliação? (Defende-se a importância das iniciativas e participação das crianças e avalia-se exclusivamente de acordo com objetivos previamente definidos para todas as crianças?);
- Está focalizada nos aspetos mais importantes e pertinentes? (São pensados critérios de recolha de informação e as formas de registo que permitem captar o que é mais importante, tendo nomeadamente em conta as prioridades de aprendizagem previstas? Esses registos são diversificados e adaptados a todas as crianças e aprendizagens? Os critérios de recolha de informação são revistos tendo em conta a evolução do grupo e de cada criança?);
- Assenta numa recolha rigorosa e sistemática da informação, ou seja, é baseada em evidências? (Como são escolhidos ou construídos os instrumentos de avaliação? O registo assenta em informação o mais objetiva possível? Procura-se articular a análise dos comportamentos das crianças com a organização do ambiente educativo?)

## Síntese

A elaboração de um Projeto Curricular de Grupo tem em conta o Projeto Educativo do Agrupamento/Estabelecimento e o que está definido nas OCEPE. Baseia-se numa avaliação diagnóstica e terá de ser orientador do trabalho a realizar com o grupo. Neste sentido, têm de ser claramente estabelecidas e fundamentadas as prioridades de aprendizagem, as metodologias e estratégias, a organização do ambiente educativo e ainda a forma como o trabalho a realizar vai ser avaliado. O projeto vai sendo desenvolvido adequando-se à evolução das crianças, numa perspetiva de pedagogia diferenciada em que as crianças e famílias também são envolvidas.

A documentação pedagógica que vai sendo produzida constitui o suporte da avaliação realizada pelas crianças e pelo/a educador/a, sendo esta avaliação a base de sucessivas planificações do projeto.

---

### Questões para refletir

#### **Sobre a definição do projeto curricular do grupo e sobre a sua planificação e avaliação ao longo do ano**

- Analisando a forma como habitualmente define o seu Projeto Curricular de Grupo, considera que este tem um papel importante na organização e desenvolvimento do seu trabalho? Tendo em conta o que leu, o que pensa que necessita de alterar para que o Projeto Curricular de Grupo seja útil e orientador?
- Acha que o seu projeto curricular tem em conta a especificidade e características do grupo com o qual trabalha?
- Faz sentido um projeto curricular de grupo com dezenas de páginas em texto corrido, não diferenciando os elementos relativos à avaliação diagnóstica e à planificação do projeto? Que funcionalidade poderá ter este tipo de projeto?
- Refletindo sobre o que leu, qual será a estrutura mais adequada a seguir para a fundamentação e apresentação do projeto curricular do grupo?
- Como costuma fazer as planificações? Qual a periodicidade? Qual a estrutura? Como utiliza a avaliação para planear?

### **Sobre a organização do ambiente educativo**

- A organização do ambiente educativo possibilita a autonomia e participação ativa de todas as crianças?
- O ambiente educativo proporciona oportunidades para a realização de aprendizagens diversificadas?
- Existem normas de grupo? Como foram definidas? Qual a participação das crianças?
- A gestão do espaço-materiais (incluindo livros) evita estereótipos?
- Existe uma rotina pedagógica flexível e conhecida pelas crianças? A sequência e a duração das atividades são as mais adequadas? O que precisa de ser modificado?

### **Sobre a organização da documentação pedagógica**

- Analise um registo elaborado a partir da observação de uma ou várias crianças: Porque escolheu registar essa observação? Como pode utilizá-lo para planejar propostas que permitam apoiar a evolução da aprendizagem das crianças?
  - Como organiza a documentação pedagógica que vai sendo produzida? Recorre ao portefólio? Quais os fundamentos subjacentes à sua forma de organização?
  - Como apresenta e organiza a documentação nas paredes da sala? A forma de apresentação reflete o processo e as aprendizagens desenvolvidas?
  - Como partilha a documentação pedagógica com os pais, de forma a envolver as famílias?
-

## 5 | O processo participativo de planeamento e avaliação

A participação social na educação é uma consequência dos princípios da democracia transpostos na legislação portuguesa. É a partir desse enquadramento que se procura esclarecer a noção de participação e os diferentes níveis que pode assumir. Aborda-se em seguida o papel do/a educador/a no apoio à participação no planeamento e avaliação dos diferentes intervenientes diretamente envolvidos no processo educativo no jardim de infância: crianças, pais/famílias, outros profissionais. Mas, porque em processos participativos surgem inevitavelmente diferenças de opinião, não se pode deixar ainda de aludir à questão do conflito, como esta é encarada e como se poderá lidar com ela.

---

### 5.1 | Participação social na educação e democracia

---

A noção de participação está intimamente ligada à de democracia. Reconhecer que todos os cidadãos e cidadãs são, desde a infância, detentores de direitos inclui o seu direito de participar na vida social, sendo esta participação uma consequência e uma condição das sociedades democráticas e dos seus valores de inclusão e respeito pela diferença.

De facto, as sociedades democráticas não se caracterizam apenas pela sua forma de governo, mas também pelo modo como os valores e práticas da democracia estão presentes na vida quotidiana das famílias, das comunidades, dos locais de trabalho e, ainda, das escolas e jardins de infância.

Assim, enquanto a democracia representativa – governo democrático – é fundamental, a democracia tem uma presença mais alargada, enquanto abordagem da vida quotidiana, maneira de pensar e de se relacionar e de viver em conjunto, como uma qualidade da vida pessoal e relacional (Moss, 2018, p. 40).

Esta dupla forma de entender a democracia é muito evidente na educação. Se o direito de todos à educação é consequência de vivermos em democracia, os seus princípios e valores presidem à organização do sistema educativo, cuja finalidade é formar cidadãs e cidadãos democráticos.

Esta relação entre educação e democracia está expressa na legislação portuguesa. Assim, o direito de acesso à educação e à cultura está inscrito na Constituição da República. Este direito é referido na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986, Art.º 2.º: 1), que estabelece um conjunto de princípios gerais de funcionamento democrático do sistema, entre eles aquele segundo o qual o Sistema Educativo se organiza de modo a:

Contribuir para desenvolver o espírito e prática democráticos, através da adoção de processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias (Art.º 3.º, l).

O funcionamento democrático das instituições educativas, abertas à participação dos cidadãos e cidadãs, constitui um contexto que permite à escola promover uma cidadania democrática e participativa.

Esta intenção do sistema educativo está também presente na educação pré-escolar, sendo explicitada na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (1997), que inscreve nos seus princípios gerais que esta tem em vista “a plena inserção [da criança] na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei 5/97, Art.º 2.º). Este princípio traduz-se nos objetivos gerais, nomeadamente: “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania”; “fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade de culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade” (Art.º 10.º).

Estas finalidades remetem para o desenvolvimento da Área de Formação Pessoal e Social, que se baseia “na organização do ambiente educativo construído como um ambiente relacional e securizante, em que a criança é valorizada e escutada, [...] e, ainda, como um contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo da aprendizagem.” (OCEPE, 2016, p. 33)

Mas, a relação entre a formação de cidadãs e cidadãos democráticos e o funcionamento democrático e participativo das instituições é também estabelecido através de um outro objetivo da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar: “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade (Art.º 10.º).”

Assim, pode dizer-se que os processos participativos são um meio de desenvolvimento do espírito e práticas democráticos e que precisam de ser incentivados, o que significa que a participação, tal como a democracia, não são formas de estar e de se relacionar estáticas e adquiridas, mas assentam em interações dinâmicas, em permanente construção e reconstrução. Pode, portanto, dizer-se que a participação social na educação é um “conceito multifacetado que inclui política educativa, gestão das escolas, pedagogia, currículo e avaliação” (Musatti, 2018, p. 28).

Considerando a ligação entre participação e democracia, e o modo como é expressa nas orientações legais, procura-se explicitar, neste texto, como os/as educadores/as de infância podem promover a participação no planeamento e avaliação daqueles que estão mais diretamente envolvidos no processo: crianças, pais/famílias e profissionais que têm uma intervenção direta na educação do mesmo grupo de crianças.

Porque o papel destes intervenientes é diferente torna-se necessário abordar separadamente como se processa essa participação, tendo como referência que esta pode apresentar diferentes níveis.

### Noção e níveis de participação

A noção de participação tem o sentido de ser parte de alguma coisa, remetendo para fazer “com” e não “para”. O termo participação não é, porém, isento de ambiguidade, uma vez que se utiliza a mesma palavra para referir vários níveis de participação. A partir de algumas caracterizações desses níveis (Le Boterf, 1982; Homem, 2002), procura-se seguidamente analisar o que é designado por participação, enunciando, por ordem crescente, sucessivos patamares (ver Quadro 9).

Quadro 9 – Níveis de participação

1. Seguir diretivas, propostas ou outras orientações – é, por vezes, designado como participação, mas corresponde a uma participação passiva ou, quando muito, consentida.
2. Ser informado, saber o que se passa – é considerado um primeiro nível de participação, constituindo, sobretudo, uma condição de participação mais ativa.
3. Ser consultado e poder dar a sua opinião, apresentar sugestões – é uma forma de participação que depende da medida em que essas opiniões ou sugestões são tidas em conta.
4. Escolher entre diversas opções possíveis – é uma outra forma de participação, mas que se limita às opções disponibilizadas.
5. Ter influência na tomada de decisões – constitui o nível mais elevado de participação

Estes diferentes níveis são tidos em conta para analisar a participação dos diferentes intervenientes e o papel do/a educador/a na promoção de níveis progressivamente mais elevados de participação.

---

## 5.2 | A participação dos diferentes intervenientes no planeamento e avaliação

---

### **A participação das crianças no planeamento e avaliação - um direito e um meio de aprendizagem**

O direito de participação da criança nos assuntos que lhe dizem respeito, de que faz parte o desenvolvimento do currículo, é-lhe conferido pela Convenção dos Direitos da Criança. Essa participação no desenvolvimento do currículo, isto é, no planeamento e avaliação do ambiente educativo e do seu processo de aprendizagem, é também um meio de aprendizagem.

A participação na vida do grupo contribui para as aprendizagens a promover nas diferentes componentes da Formação Pessoal e Social com implicações em aprendizagens noutras áreas de conteúdo. A construção da autonomia decorre de uma “participação na vida no grupo, que permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação, a justiça e a cooperação” (OCEPE, 2016, p. 36).

A consciência de si como aprendentes implica a participação das crianças no planeamento e avaliação do processo de aprendizagem. Pois é ao participar neste processo “que cada criança se vai apercebendo do que aprendeu, como aprendeu e como ultrapassou dificuldades [...]” Uma “consciência que não é apenas individual, mas alarga-se e enriquece-se pela partilha das aprendizagens no grupo.” (OCEPE, 2016, p. 37)

A aprendizagem da convivência democrática e cidadania tem como suporte o exercício do direito de participação das crianças na vida do grupo, que lhes permite não só tomar iniciativas e assumir responsabilidades, mas também

expressar as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros, numa primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença. (...) É neste contexto

que se desenvolve a educação para a cidadania, enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo (OCEPE, 2016, p. 39).

Sabendo que a participação, tal como a democracia, não é uma forma de estar e de se relacionar estática e adquirida, envolvendo interações dinâmicas em permanente construção e reconstrução, importa analisar mais detalhadamente o modo como o/a educador/a pode apoiar o processo de construção dessa participação.

#### *O papel do/a educador/a no apoio à participação das crianças*

No dia a dia do jardim de infância, a participação das crianças pode assumir vários níveis. De acordo com os acima indicados, pode acontecer que a participação das crianças se limite a uma participação passiva, ou a uma adesão mais ou menos consentida, às propostas do/a educador/a. Outras vezes, as crianças são consultadas, quer por iniciativa do/a educador/a, quer manifestando espontaneamente as suas opiniões e sugestões, que nuns casos são seguidas, mas noutros podem ser utilizadas pelo/a educador/a para melhor “dar a volta” e fazer vingar as suas propostas. A escolha entre diversas opções pode ser uma prática habitual ou só ter lugar na escolha das áreas, nos ditos momentos de “atividades livres”, sendo que a organização da sala, quando decidida apenas pel/a educador/a, vai condicionar essas opções.

De facto, o/a educador/a, enquanto adulto/a e profissional, detém um poder no grupo, que tem também contornos afetivos, uma vez que as crianças gostam, em geral, de agradar aos adultos, e muito especialmente àqueles com que estabelecem relações próximas, e de corresponder ao que estes esperam delas.

O acesso ao nível mais elevado de participação, em que as crianças são envolvidas no planeamento e avaliação do desenvolvimento do currículo, implica que o/a educador/a partilhe o seu poder com as crianças. Esta partilha assenta no reconhecimento de que as crianças são competentes e exige a criação de um clima relacional de abertura que lhes permita compreenderem que têm a liberdade para apresentarem as suas opiniões e sugestões e que estas são escutadas e tidas em conta.

Para que haja de facto uma partilha de poder, que permite que as crianças tenham acesso a níveis mais elevados de participação, importa que o/a educador/a reflita sobre a sua imagem de criança e conceções de aprendizagem e sobre o modo como entende o seu papel (e o das crianças) no desenvolvimento do currículo.

### *A construção da participação das crianças no planeamento e avaliação*

A construção da participação das crianças tem de ter em conta que uma criança que chega pela primeira vez ao jardim de infância não pode participar da mesma forma que outra que já o frequenta há algum tempo. No início do ano, o modo de constituição do grupo (um grupo só de crianças “novas”, ou um grupo que integra não só crianças que vêm de novo, mas também algumas que já estiveram no ano anterior) influencia o modo como se inicia o processo de participação.

Seja qual for a situação, este momento inicial é muitas vezes referido como “fase de adaptação”. Importa, no entanto, não esquecer que, se as crianças têm de se adaptar a um novo meio social, este também tem que se adaptar às crianças. Nesse sentido, e a partir da informação de que dispõe no início do ano, o/a educador/a planeia uma primeira organização do ambiente educativo adaptada ao grupo, facultando um tempo para que as crianças se familiarizem com o novo ambiente: se conheçam umas às outras, conheçam o/a educador/a, se apropriem do espaço e materiais à sua disposição.

Dado que a primeira organização do ambiente educativo foi já planeada pelo/a educador/a quando as crianças iniciam o ano letivo, pode dizer-se que a sua participação, neste primeiro momento, corresponde ao nível acima designado como “ser informado”. Só sabendo daquilo que dispõem as crianças podem ir adquirindo maior autonomia nas suas escolhas, participando também nas decisões sobre a organização do ambiente educativo e, futuramente, sobre modificações a introduzir.

Alguns educadores utilizam como estratégia fazer com as crianças um “inventário” dos espaços e materiais da sala, da sua organização e possibilidades. O modo como é transmitida essa informação, isto é, como é permitido às crianças darem sugestões e ideias e como estas são atendidas, estabelece as bases de um processo que lhes dá maior poder de decisão.

Para além da familiarização com o espaço e com os materiais, o conhecimento da organização do tempo permite que as crianças se apropriem de uma rotina pedagógica e que a percebam como flexível, nomeadamente se virem que as suas propostas são tidas em conta e que a sua voz é também escutada nas decisões sobre a organização do tempo.

É ainda durante esse período que as crianças compreendem, ou recordam, a necessidade e as razões de normas de vida do grupo (esperar pela sua vez,

arrumar o que desarrumou, encarregar-se de tarefas, etc.). Estas regras, ao serem combinadas com o grupo, garantem a participação das crianças na sua definição, permitindo-lhes compreender a sua razão e necessidade, e tornando-as mais responsáveis pelo seu cumprimento.

O modo como o/a educador/a observa e escuta as crianças durante a apropriação do ambiente educativo estabelece, desde o início, as bases de um ambiente relacional democrático, que irá ter consequências na participação de cada criança no processo de planeamento e avaliação do ambiente educativo e do processo de aprendizagem.

Assim, a participação inicial das crianças no planeamento e avaliação do ambiente educativo permite criar um clima de escuta e de abertura que é fundamental na construção de um processo participativo, no qual as crianças têm uma “voz ativa” nas decisões sobre o planeamento e avaliação, não só da organização do ambiente educativo, mas também do seu processo de aprendizagem. Para isso, importa que cada criança se sinta escutada e valorizada, perceba que a sua opinião é tida em conta, que tem a liberdade de debater e modificar as propostas do educador e que as suas propostas são discutidas no grande grupo, pequeno grupo ou individualmente e enriquecidas pelas sugestões do/a educador/a.

As crianças participam nas decisões sobre o planeamento da sua aprendizagem, escolhendo o que querem fazer, ou contribuindo, com as suas opiniões, para modificar as propostas do/a educador/a, tendo também um papel na decisão de quem faz, como, e com quem.

A esta participação no planeamento corresponde a sua participação na avaliação: O que realizou? Como? O que aprendeu? O que pode ser melhorado? O que importa continuar? Trata-se de uma avaliação que dá origem a novas propostas negociadas de planeamento.

Promover a participação das crianças no planeamento e avaliação da aprendizagem passa ainda pelo modo como o/a educador/a explicita a sua opinião (dá *feedback*) sobre o que a criança fez e como e o que aprendeu. Importa que esta opinião não se centre numa apreciação da criança (foste muito bonita) nem do produto (está muito bem), mas na valorização do esforço e empenhamento da criança, mesmo que o resultado não tenha sido inteiramente conseguido, de modo a incentivá-la a continuar para fazer melhor, isto é, a progredir (Folque, 2012).

A participação das crianças no processo de aprendizagem inclui também a existência de verdadeiros diálogos: interações em que o/a educador/a formula *perguntas abertas*, isto é, que admitem várias respostas, e não apenas uma resposta “certa” e que já sabe de antemão qual é, permitindo às crianças expressarem o que pensam e sentem, e, ainda, por situações em que o/a educador/a e as crianças se envolvem conjuntamente na resolução de um problema, clarificação de conceito, avaliação de atividade, etc., numa co-construção partilhada de pensamento, que foi designada por Siraj-Blatchford et al. (2002), como “partilha sustentada de pensamento” (in Folque, 2012, p. 90).

Para que as crianças participem é, ainda, necessário que o/a educador/a se questione sobre como facilita essa participação em diversas *formas de organização do grupo*.

Em momentos de grande grupo, as oportunidades de participação das crianças são em geral menores, sendo que, em atividades coletivas em que o/a educador/a propõe uma tarefa igual para todas, essa participação poderá apenas ser passiva ou consentida. Também em reuniões de grande grupo, cada criança só participa ativamente quando é a sua vez de falar.

Importa, assim, que o/a educador/a se questione sobre o modo como realiza as **reuniões de grande grupo**, para que todas as crianças estejam envolvidas e possam participar no diálogo: *o tempo de duração é adequado?* (para que as crianças não se desinteressem e seja preciso chamar frequentemente a atenção para que estejam quietas e caladas para ouvir os outros); *quais as finalidades pedagógicas das reuniões de grande grupo?* (planear e avaliar? dialogar sobre assuntos importantes? outras?); *qual o papel do/a educador/a na sua dinamização* (como interage com as crianças e facilita a interação entre elas para manter o interesse)?

Os momentos de grande grupo têm, em geral, uma maior orientação do/a educador/a. Alega-se, por vezes, que esta forma de organização do grupo, quer em reuniões de grande grupo (em que as crianças têm de estar quietas e caladas a ouvir os outros), quer quando todas realizam a mesma atividade proposta pelo/a educador/a, contribuem para se prepararem para a escola. Esta antecipação de práticas consideradas como “próprias” da escola, e que induzem uma participação passiva, não se coaduna com os fundamentos e princípios das OCEPE que valorizam uma participação ativa das crianças.

Tendo em conta que as oportunidades de participação das crianças são menores em grande grupo, cada educador/a poderá ainda refletir sobre se as ativi-

dades que habitualmente realiza em grande grupo, como, por exemplo, contar histórias, cantar, ou jogos de movimento, não poderão ser também realizadas em pequeno grupo, com a vantagem de permitir uma maior participação individual e uma maior atenção do educador/a a cada criança.

A questão da participação das crianças na tomada de decisões sobre o seu processo educativo também se coloca relativamente ao desenvolvimento de **projetos de aprendizagem**, ao longo das suas diferentes fases:

1. *Escolha do ponto de partida* - As crianças participam na decisão do ponto de partida, quando o projeto parte de um interesse que manifestaram ou que foi observado e proposto pelo/a educador/a e negociado em conjunto, mas não, quando se trata de um tema proposto pelo/a educador/a ou decidido pela instituição educativa. Alguns educadores, conscientes da importância da participação das crianças, procuram mesmo, neste último caso, dar algum poder às crianças na decisão nas fases seguintes
2. *Planeamento do projeto* - A participação das crianças no planeamento passa por porem em comum o que já sabem e querem saber sobre a questão e decidirem o que vão fazer para saber mais, como e quando vão recolher a informação e, ainda, quem se encarrega de fazer o quê e como. Respeitar esta última decisão implica que o/a educador/a esteja disponível para apoiar, não só projetos que mobilizem todo o grupo, mas também os que envolvem apenas um pequeno grupo interessado, ou até mesmo uma só criança. Cabe igualmente ao/a educador/a facilitar as interações das crianças durante o processo, o que poderá suscitar o interesse de outras, permitindo que se juntem ao grupo ou à criança que já está a desenvolver o projeto
3. *Avaliação e comunicação do projeto* - As crianças participam na decisão sobre avaliação quando vão verificando como está a decorrer o plano que fizeram e lhe vão introduzindo alterações, se necessário, quando combinam como organizar a informação que recolheram e constroem as maneiras de o fazer, quando refletem sobre o que aprenderam, e quando decidem, no final do projeto, se, como, quando e a quem vão comunicar as aprendizagens que realizaram, sendo que essa apresentação do projeto é também um meio de aprendizagem.

É nos diferentes momentos do quotidiano do jardim de infância que a participação das crianças no seu processo educativo se vai construindo, uma construção que implica que a ação do/a educador/a seja orientada por um questionamento permanente sobre: *Como apoia as escolhas das crianças? Como respeita*

*as suas opções e integra os seus interesses? Como estimula e dá sugestões que permitam alargar as suas propostas? O que pode fazer para que essa participação possa atingir níveis mais elevados?*

Veja-se o seguinte exemplo:

Num jardim de infância, a educadora tinha introduzido um quadro com a identificação das várias áreas existentes na sala, no qual as crianças assinalavam as suas escolhas. Ao analisar este quadro, deu-se conta de que havia uma criança que há muito tempo não escolhia determinada área. Mostrou o quadro à criança, verificando com ela que há algum tempo não tinha escolhido esse espaço, propondo-lhe a realização de uma determinada atividade nessa área, o que a criança aceitou.

Neste caso, a criança participa na avaliação, reconhecendo, através do registo, que não tinha feito escolhas nessa área e concorda com a proposta da educadora, isto é, consente na realização dessa proposta.

Poderia esse nível de participação ter sido mais elevado se a educadora procurasse saber a razão da área não ter sido escolhida? Se a solução tivesse sido encontrada em conjunto? Se tivesse sido a criança a propor o que iria fazer nessa área?

É ao interrogar-se, a partir do que acontece no dia a dia do jardim de infância, acerca dos níveis de participação das crianças, e de como poderá promover um maior envolvimento das crianças nos processos de decisão sobre a organização do ambiente educativo e sobre o seu processo de aprendizagem, que o/a educador/a lhes dá a possibilidade de serem, de facto, “sujeitos e agentes do processo educativo”.

### **Participação dos pais/famílias no planeamento e avaliação**

A participação dos pais/famílias na educação pré-escolar tem uma longa tradição, que data da sua integração no conselho consultivo, instituído pelo Decreto-Lei n.º 542/79, de 31/12/1979. Uma participação em órgãos de decisão da escola que só veio a ser alargada a todo o sistema educativo pela LBSE, de 1986.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar vem reforçar essa tradição, afirmando que a educação pré-escolar “deve estabelecer uma estreita cooperação [com as famílias] (Cap. II, Art.º 2.º), tendo como objetivo “incentivar a participação das famílias no processo educativo” (Cap. IV, Art.º 10.º).

Conhecendo estas orientações legais, **não é raro ouvir os/as educadores/as afirmarem que os pais são pouco participativos**. Esta opinião é confirmada por um estudo internacional (realizado em 2009) que integrou Portugal e recolheu opiniões de educadores/as sobre a participação dos pais. Ao ser-lhes perguntado quais os obstáculos que dificultavam essa participação, foi maioritariamente referida a falta de tempo (80%), embora 29% dos participantes tivesse indicado a falta de interesse (Gaspar, 2013).

Um estudo anterior realizado em Portugal pela mesma investigadora, incluindo educadores/as e pais, evidencia que todos desejam que exista um maior envolvimento das famílias. No entanto, segundo os dados recolhidos os/as profissionais consideram existir um maior envolvimento do que aquilo que os familiares referenciam “o que pode indiciar um problema de comunicação entre educadores e pais decorrente de expectativas diversas quanto a esse envolvimento” (idem, p. 28).

As conclusões destes estudos suscitam uma reflexão sobre **como educadores/as e pais entendem a participação e o que dela esperam** e como, na prática, se poderão ultrapassar constrangimentos reais à sua participação devido, nomeadamente, à falta de tempo e dificuldade de conciliar a vida profissional e familiar, particularmente significativos no contexto português em que pais e mães trabalham. *O que pode ser feito para que todos os pais sejam e se sintam mais envolvidos? Para que acedam a níveis mais elevados de participação?*

Neste processo, importa distinguir a participação coletiva dos pais na vida do jardim de infância e a sua participação individual, enquanto pais ou mães, que partilham com o jardim de infância a responsabilidade da educação do seu/sua filho/a.

### **Participação coletiva**

Tal como acontece com as crianças, **o princípio do ano letivo constitui um marco na construção desta participação**. O conteúdo e forma do que é apresentado na primeira reunião de pais contribui para começar a aferir expectativas – o que os pais esperam do jardim de infância e do/a educador/a e como o/a educador/ase propõe desenvolver o seu trabalho, o que este/a espera da participação dos pais, e como estes consideram que poderão participar.

O que é transmitido nessa primeira reunião? Apenas as normas de funcionamento do jardim de infância? Ou também é utilizada para o/a educador/a dar conta aos pais das suas intenções educativas e do seu projeto curricular de

grupo? Esta informação é importante para que os pais possam compreender o que se passa no jardim de infância, permitindo-lhes ainda acompanhar a evolução do processo educativo, de que serão informados nas reuniões seguintes. Será que logo de início se pode criar um clima de maior participação, dando aos pais a possibilidade de apresentar sugestões sobre o projeto curricular de grupo? Como envolver os pais que não comparecem nessa e noutras reuniões?

Assegurar a presença dos pais pode passar, por exemplo, por inquirir sobre o horário de reunião que será mais conveniente, marcando o que for mais vantajoso para a maioria, o que, para além disso, mostra que são consultados e têm algum poder de decisão. Porém, para aqueles que, por qualquer razão, não possam estar nas reuniões, fazer chegar uma informação sobre o que se passou constitui um meio de facilitar a sua participação e compreensão do processo educativo.

**A participação dos pais e famílias no desenvolvimento do processo educativo do grupo** inclui saber da sua disponibilidade para virem à sala realizar uma atividade; solicitar que apoiem, em casa, a pesquisa de um projeto que está a ser desenvolvido pelo grupo; que acompanhem uma saída ao exterior; que contribuam com materiais de desperdício ou outros para a sala.

Quando são apresentadas estas propostas, espera-se que os pais correspondam apenas às solicitações do/a educador/a? Ou é-lhes dado algum poder de decisão? Para que possam contribuir para a decisão, terão de estar a par das intenções do/a educador/a e das práticas pedagógicas que estão a ser desenvolvidas, de estar informados das razões do pedido, de modo a poderem não só situar e entender a sua colaboração, mas também dar sugestões e perceberem a importância dos seus contributos.

Convém não esquecer que a relação entre os pais e o jardim de infância é importante para as crianças, e que há pais que não têm, de facto, disponibilidade para estar presentes, cabendo ao/a educador/a **encontrar meios, que permitam obter o seu contributo para o que se está a realizar**, garantindo que todas as crianças vejam esses contributos representados na sala (OCEPE, 2016). O recurso à comunicação, através de meios tradicionais (papel) ou em suporte informático, permite que os pais que não podem participar presencialmente o possam fazer “à distância”, sendo estes meios utilizados não só para informar os pais, mas também para solicitar e recolher os seus contributos.

### **Participação individual**

Para além desta participação coletiva dos pais, sendo estes responsáveis pela educação do seu/sua filho/a, têm o direito de ser informados sobre o seu processo de aprendizagem no jardim de infância. Mas, porque os pais conhecem a história e antecedentes da criança, sabem como se comporta habitualmente, sabem do que gosta e do que não gosta, são também informadores privilegiados.

É através de uma interação com os pais e famílias, em conversas informais ou em reuniões com cada família, que o/a educador/a tem oportunidade para conhecer melhor cada criança e a sua família, e também para dar a conhecer a sua prática e estabelecer uma relação de confiança e proximidade com cada família. Essa interação constitui, ainda, uma ocasião para perceber a disponibilidade de cada família para participar no jardim de infância e para compreender como poderão ser ultrapassados constrangimentos da sua vida pessoal.

Importa sublinhar a importância de confidencialidade das informações prestadas pelos pais/famílias e salientar que situações individuais de crianças, mesmo observadas no jardim de infância, não deverão ser reveladas em grupos alargados, tais como em reuniões de pais, o que viola os princípios de deontologia e ética profissionais que deverão orientar as práticas dos/as educadores/as.

Como acima referido, as **conversas informais e individuais com os pais ou familiares** que vêm buscar e trazer cada criança são ocasiões que podem facilitar essa participação, desde que se estabeleça um verdadeiro diálogo de partilha de informação. A **atitude do/a educador/a**, facilitadora da construção de confiança e respeito mútuos, é essencial para que essa comunicação contribua para que os pais tenham desejo de participar e de se envolver mais ativamente. Nesse sentido, o/a educador/a tem a preocupação de escutar as opiniões dos pais, respeitando as suas crenças, cultura e contexto de vida, mas também responde às suas questões, esclarecendo as razões do que faz e como faz.

Se a atitude é importante, o **conteúdo da conversa** não é menos. Transmite-se apenas informação sobre se a criança esteve bem-disposta, se comeu bem? Fala-se sobre as relações da criança com o/a educador/a e as outras crianças, indicando aspetos positivos ou sublinhando antes os negativos, referindo, por exemplo, o seu “mau” comportamento ou agressividade? Ou procuram transmitir-se as conquistas diárias e os progressos de aprendizagem que a criança vai fazendo?

Esta transmissão de informação é acompanhada da preocupação de recolher informação sobre o que os pais notam em casa, quer no reconhecimento de dificuldades, quer obtendo o seu testemunho acerca das aprendizagens realizadas e de novos interesses das crianças.

**Recolher junto dos pais elementos sobre as aprendizagens e progressos que a criança manifesta em casa fornece ao/à educador/a uma outra perspectiva de avaliação,** permitindo debater com eles o que fazer a seguir para alargar essas aprendizagens, envolvendo-os no planeamento.

Os momentos formais de entrega periódica da avaliação de cada criança são oportunidades privilegiadas para fazer um balanço com os pais acerca dos progressos da criança, em que a avaliação descritiva do/educador/a é confrontada com a opinião dos pais, sendo debatido e acordado com eles como dar continuidade ao processo, dando-lhes oportunidade para serem envolvidos no planeamento.

O nível de participação, quer coletiva quer individual dos pais, depende da relação que o/a educador/a estabelece com eles, a qual, tal como acontece com as crianças, também assenta numa imagem geral dos pais. Assim, o acesso dos pais a um nível mais elevado de participação nas decisões sobre o desenvolvimento do currículo implica vê-los como competentes e desejando o melhor para o seu/sua filho/a, como informadores privilegiados dos seus comportamentos, interesses e aprendizagens, como co-responsáveis da educação de cada criança e, ainda, como capazes de contribuir para enriquecer e diversificar aprendizagem do grupo.

### **A participação de outros profissionais no planeamento e avaliação**

Para além do/a educador/a, em cada instituição de educação pré-escolar há outros profissionais que colaboram na educação das crianças, sendo que uns o fazem diariamente (auxiliares de educação/assistentes operacionais, animadores da componente de apoio à família) e outros com uma periodicidade regular (docentes de ensino especial/educação precoce, docentes com uma especialidade). Trabalhando estes profissionais com o mesmo grupo, ou com algumas crianças do grupo, cabe ao/à educador/a estabelecer uma articulação, de modo a haver coerência e continuidade no processo educativo.

*Como fazer esta articulação? Articular significa que haja alguma participação destes profissionais no planeamento e avaliação? Mas, que nível de participação?*

As modalidades desta participação dependem da função e formação destes profissionais, sendo que um diálogo regular entre o/a educador/a e cada um destes profissionais, em que é realizado um planeamento e avaliação conjuntos, permite um confronto de visões (sobre o processo e sobre o progresso de cada criança), que contribui para enriquecer o processo educativo e promover o desenvolvimento profissional dos adultos. <sup>[12]</sup>

---

### 5.3 | O receio do conflito: um obstáculo à participação

---

Uma das grandes dificuldades da participação reside no receio do *conflito*, dado que “na sociedade em geral e na escola há ainda uma visão muito negativa de conflito, entendido como indesejável, sinónimo de violência e disfunção, não sendo valorizado o seu significado positivo, como um fator que naturalmente emerge no nosso quotidiano” (Jares, 2002, p. 17).

Em contextos democráticos abertos à diversidade, confrontam-se naturalmente opiniões diversas, que, longe de serem um sinal de imperfeição, indicam que a democracia está viva e acolhe o pluralismo.

Os conflitos podem ter como origem uma diferença de interesses ou de ideologias. Estes são considerados os verdadeiros conflitos (Jares, 2002), porque dependem de visões e valores muitas vezes incompatíveis e são frequentes em educação, uma vez que há entendimentos diversos acerca do que é educar, como educar, quais as finalidades das escolas, o que importa que as crianças aprendam, etc. Esta **diferença de perspetivas e práticas é naturalmente geradora de conflito sobre o que se pretende da educação.**

Ao ter tendência de ver o conflito como um mal, e para o evitar, aceitam-se, por vezes sem discutir, perspetivas com que se não concorda, ou procura-se chegar a enunciados tão gerais de que é difícil discordar. **Encarar o conflito como positivo** significa admitir que o debate democrático e o confronto permitem

---

12 A publicação do Ministério da Educação – Vilhena, G., & Lopes da Silva, I. (2002) *Organização da componente de apoio à família*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/organizacao\\_componente\\_apoio\\_familia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/organizacao_componente_apoio_familia.pdf) – pode contribuir para refletir sobre as diferenças entre componente letiva e componente de apoio à família e facilitar a articulação com os profissionais encarregados do tempo de animação e apoio à família.

esclarecer a diversidade de opiniões e são promotores de mudanças que contribuem para melhorar as respostas educativas.

Não há uma receita sobre a melhor forma de educar, e nem sempre temos a certeza de quais as opções mais adequadas. Todos os/as profissionais de educação, e também os/as educadores/as, se defrontam com questões sobre o que é melhor fazer, em geral, e em determinadas circunstâncias. A reflexão sobre os seus valores, e como os concretiza, pode ser um ponto de partida para um debate de ideias formativo que permita encontrar soluções para algumas dessas questões.

Fazendo o conflito parte da vida quotidiana, as formas de lidar com este implica a necessidade de considerar os pontos de vista de todos os intervenientes no processo educativo - crianças, pais, profissionais - de forma construtiva e formativa.

### **Conflitos entre crianças**

Os conflitos entre crianças são, em geral, aceites como fazendo parte da experiência de vida em grupo, considerando-se que aprender a resolvê-los faz parte do processo educativo no jardim de infância

A organização democrática do grupo e as regras que são construídas por todos e para todos surgem muitas vezes a partir de situações de conflito e permitem evitar conflitos futuros. Por exemplo, haver muitas crianças que escolhem a mesma área e que ao verificar que se incomodam umas às outras, compreendem a necessidade de haver uma regra quanto ao número de crianças que podem estar numa determinada área, tendo em conta o espaço disponível.

Compreender a necessidade de regras de convivência democrática não impede que surjam **conflitos entre crianças** pelas mais diferentes razões. Muitas vezes os/as educadores/as consideram que é importante que aprendam a resolvê-los entre elas, só intervindo para mediar o conflito, quando as crianças não são capazes de o fazer sozinhas.

Para além dos conflitos entre crianças, há por vezes **conflitos no grupo**, porque uns querem fazer uma coisa e outros, outra. Por exemplo, perante várias propostas do/a educador/a surgem preferências diversas.

A solução adotada pode ser submeter as diferentes possibilidades a votação. O voto é um instrumento democrático, utilizado em populações mais ou me-

nos alargadas, e votar familiariza as crianças com uma prática e regra democráticas em que vence a maioria, e em que a minoria tem de aceitar o que foi decidido. Pode ser importante que as crianças aprendam esta regra da democracia.

Num grupo de jardim de infância, um processo de democracia direta, em que todos têm voz, pode permitir soluções mais participadas de decisão democrática, como a negociação: agora fazemos o que a maioria escolheu, mas depois podemos também fazer o que os outros gostariam de fazer. Ou, então, **procurar formas de conciliar diversos interesses, debatendo as vantagens e inconvenientes de cada uma das propostas, de modo a chegar a uma nova proposta** decidida por todos e que corresponda a uma reformulação e enriquecimento das propostas iniciais, um processo que, por vezes, é designado como deliberação. Este processo em que as crianças exprimem as suas opiniões e argumentos, em que aprendem a respeitar opiniões diferentes das suas, em que se esforçam por apresentar novas ideias e soluções, enriquece a sua aprendizagem da vida social. Cabe ao/à educador/a o papel essencial de facilitar e regular essa expressão, de pensar com as crianças as diferentes possibilidades de solução.

Há, ainda, outro tipo de conflitos que tenderão a ser negligenciados, porque não provocam diretamente uma perturbação no grupo e nem sempre são expressos verbalmente. Revelam-se no comportamento das crianças, particularmente em momentos no decurso dos quais brincam no exterior ou em atividades de jogo simbólico (por exemplo, relativamente a papéis próprios de meninas e meninos). Trata-se de **conflitos de valores decorrentes em geral de estereótipos** de género, etnia ou estatuto social. <sup>[13]</sup>

Levar as crianças a questionar os estereótipos que estão na origem do conflito e envolvê-las num debate de ideias e em propostas de solução do conflito é uma oportunidade de aprofundar a noção democrática de direitos e de inclusão da diversidade.

A chamada de atenção das crianças para o conflito e o seu envolvimento permite-lhes compreender que os outros têm perspetivas diferentes das suas, mas que podem ser encontradas soluções conjuntas.

---

13 Relativamente às questões de género, por exemplo, o Ministério da Educação apoiou uma publicação da CIG que pode ser útil consultar: Cardona, M. J. (Coord.). Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. C. (2010). Guião de educação: género e cidadania no Pré-Escolar. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, Presidência do Conselho de Ministros. <https://www.cig.gov.pt/documentacao-de-referencia/doc/cidadania-e-igualdade-de-genero/guioes-de-educacao-genero-e-cidadania/>

Se os/as educadores/as, em geral, vão encontrando formas de lidar com os conflitos entre crianças, os conflitos com adultos, e nomeadamente com os pais, colocam outras dificuldades.

### **Conflitos com pais**

A promoção da participação dos pais é, também, muitas vezes constringida pelo receio de conflitos, quer da parte dos educadores, que receiam as discussões com as famílias, quer da parte dos pais, que temem que a expressão de uma crítica ou opinião diferente da do/a educador/a possa ter consequências negativas para os filhos.

Também no caso dos pais, podem surgir conflitos de interesses, por exemplo, relativos a horários de entrada e de saída ou de tempo de permanência das crianças na instituição, mas os mais difíceis de resolver referem-se a diferenças de valores.

A atitude dos pais face ao jardim de infância é muito variada, há pais que nunca se manifestam, outros que concordam com tudo sem explicar porquê, outros que afirmam claramente as suas opiniões críticas e divergências.

**Para evitar o conflito, há tendência a não promover a participação dos que não se manifestam, e a privilegiar as relações com os que estão aparentemente de acordo com tudo e respondem às solicitações do/a educador/a, e a contornar ou aceitar sem crítica as sugestões dos que expressam as suas divergências.**

É, por exemplo, frequente que alguns pais, face à representação que têm da escola, proponham que o jardim de infância seja uma preparação para o 1.º ciclo, que implica que as crianças têm de se habituar a estar sentadas, a fazer fichas, e/ou que desejem uma avaliação classificativa. Sendo que, em nome da participação, alguns/algumas educadores/as são levados/as a aceitar o que os pais pretendem.

**O/A educador/a, enquanto profissional, tem o dever de explicitar os seus valores e conceções pedagógicas, de esclarecer os pais sobre o que faz e por que motivo o faz, não numa atitude de imposição, mas de diálogo construtivo, não só a nível de cada família, mas relativamente ao conjunto dos pais.**

A relação com cada família permite ao/à educador/a responder às suas dúvidas, esclarecer como a sua prática contribui para a educação do/a filho/a e o apoio que os pais podem prestar em casa. Ao escutar as suas dúvidas e críticas, pode

apresentar as suas razões, elucidar, por exemplo, no caso de defenderem a preparação para a escola, como desenvolve a abordagem à linguagem escrita e à matemática e como esta pode contribuir para o sucesso escolar futuro, sem ser necessário adotar práticas consideradas como “próprias” da escola.

A participação alargada dos pais, enquanto grupo, dá a todos a oportunidade de expressar as suas opiniões, de verificar que têm perspetivas e valores diferentes e de os confrontar.

**O/A educador/a tem também um papel como mediador/a deste debate**, permitindo que, quer os que estão mais à vontade, quer os que têm menos hábito de falar em público, possam exprimir as opiniões e ser escutados.

**O debate alargado, aberto à diversidade de valores, é também ocasião de exercício e aprendizagem da vida democrática por parte dos adultos.** É com esta intenção que o confronto de perspetivas e valores se pode tornar esclarecedor para todos os intervenientes, inclusive para o/a educador/a, permitindo o enriquecimento ou a construção de novos entendimentos e práticas de educação pré-escolar.

### ***Conflitos com outros/as profissionais***

A diversidade de conceções sobre educação existente entre adultos não se limita apenas aos pais, mas também envolve os outros profissionais que intervêm diretamente na educação do mesmo grupo do jardim de infância (assistentes operacionais/auxiliares de ação educativa, monitores, docentes do ensino especial/educação precoce ou docentes com uma especialidade).

Também os processos participativos que envolvem estes profissionais no processo educativo podem ser prejudicados pelo receio do conflito, de confrontar valores e conceções educativos.

Estas divergências de valores e conceções abrangem outros profissionais da escola, nomeadamente os professores do 1.º ciclo, embora os/as educadores/as que trabalham no mesmo estabelecimento não estejam também sempre de acordo.

**Tal como com os pais, só um diálogo aberto e construtivo permitirá ultrapassar estes conflitos, sem que cada educador/a se demita das suas convicções e responsabilidades.**

Estas diferenças de opinião podem ainda manifestar-se relativamente a iniciativas tomadas pelo estabelecimento educativo que envolvem a educação pré-escolar. Também nestes casos, os processos democráticos e participativos implicam um diálogo, no qual os/as educadores/as esclarecem e fundamentam os seus pontos de vista, para fazer propostas alternativas e chegar a soluções negociadas.

### **Participação, conflito e documentação pedagógica**

Nos diálogos com todos estes intervenientes, não basta o confronto de maneiras de ver e perspetivas, importa que se apoiem em exemplos concretos, que permitam ver e perceber como estas perspetivas se traduzem na prática.

A documentação pedagógica é não só um suporte do planeamento e da avaliação do processo educativo das crianças, como também possibilita uma participação alargada e abrangente dos diferentes intervenientes nesse processo, podendo ser utilizada como apoio ao debate de ideias e confronto de pontos de vista, ao contextualizar e fundamentar o debate em situações reais.

Por isso, a documentação pedagógica é considerada com um exemplo da prática de participação, que dá oportunidade a um vasto leque de protagonistas (crianças, famílias, educadores e outros profissionais) de participar na pesquisa, desenvolvimento pessoal e opções educativas e de promover uma cultura da infância e de participação, democracia e inclusão. A documentação pedagógica permite que as aprendizagens (e outras experiências das crianças) se tornem visíveis e objeto de análise e diálogo, reflexão e interpretação, sempre em relação com outros. Esta documentação significa dar uma atenção coletiva à realidade, às coisas concretas, permitindo que tudo seja debatido com todos (Musatti, 2018, p. 31).

## Síntese

A participação na educação é simultaneamente uma consequência da democracia, e uma condição de desenvolvimento da democracia, enquanto processo em construção.

O termo participação é, no entanto, ambíguo por poder ser entendido a vários níveis, desde seguir orientações (participação passiva ou consentida) até ao nível mais elevado que consiste em ter influência na tomada de decisões.

O/A educador/a tem um papel essencial para que os intervenientes diretamente envolvidos no processo educativo no jardim de infância, designadamente crianças, pais/famílias, outros profissionais, possam aceder a níveis mais elevados de participação, o que implica uma reflexão permanente sobre as suas conceções e práticas.

A participação das crianças, sendo não só um direito, mas também um meio de aprendizagem, vai sendo construída ao serem envolvidas na tomada de decisões sobre a organização do ambiente educativo e sobre o seu processo de aprendizagem.

A participação individual e coletiva dos pais na vida do jardim de infância implica aferir as expectativas do educador/a e dos pais sobre o seu entendimento de participação, e exige a criação de um clima de confiança e de respeito mútuos, facilitador do diálogo e de uma participação ativa dos pais.

A participação de outros profissionais que trabalham com o mesmo grupo de crianças é condição de coerência educativa e uma oportunidade para o/a educador/a dispor de outras visões sobre a aprendizagem das crianças, que vão enriquecer o processo educativo do grupo.

O caráter pluralista da democracia implica que haja opiniões diversas, que surtem inevitavelmente em processos participativos, dando origem a conflitos. Evitar o conflito, considerado como negativo, é, muitas vezes um obstáculo à participação. No entanto, o debate e esclarecimento das posições em confronto permite chegar a acordos aceites por todos ou encontrar novas soluções. Apoiar o debate de aspetos concretos contribui para o esclarecimento das perspetivas em confronto, por isso, a documentação pedagógica, ao proporcionar exemplos de situações reais, facilita não só a participação, mas também a resolução de conflitos.

---

### Questões para refletir

- O envolvimento das crianças no processo educativo começa no início do ano e passa pela sua participação na organização do ambiente educativo. Como aceita as sugestões das crianças? Dá-lhes oportunidade de se pronunciarem regularmente sobre o que acham que seria de mudar e o que gostariam de ter?
  - Qual a participação das crianças na escolha de trabalhos significativos que poderão fazer parte do seu portefólio? As crianças têm oportunidade de rever os seus trabalhos e de tomar consciência dos seus progressos? Têm igualmente oportunidade de dizer o que gostariam de aprender?
  - Apoia as crianças a desenvolver o seu pensamento, através de perguntas que as levam a pensar? Ouve-as e aceita as suas explicações e tentativas de procura de soluções para os problemas do dia a dia?
  - E em relação aos pais e familiares: ouve as suas opiniões e sugestões? Como e quando os informa sobre os progressos das crianças? Essa informação tem em conta “o superior interesse da criança” e é feita de modo a não a prejudicar?
  - Como são preparadas as reuniões de pais? São ouvidas as suas sugestões e preocupações? As informações dadas respeitam a privacidade das crianças e das famílias?
  - Como lida com as críticas dos pais? Escuta-os, mesmo quando não concorda? Limita-se a impor a sua opinião ou procura esclarecer os fundamentos da sua prática?
  - Como envolve os/as outros/as profissionais que trabalham com as crianças na definição e desenvolvimento do projeto curricular? Utiliza exemplos da documentação pedagógica recolhida para planear e avaliar em conjunto com esses profissionais?
-

## 6 | Comunicar a avaliação

No contexto organizacional em que trabalham, é solicitado aos/às educadores/as que transmitam regularmente a diferentes intervenientes informações relativas à avaliação das aprendizagens das crianças e do trabalho realizado. Numa perspetiva democrática e participativa, presente na legislação e referida no capítulo anterior, comunicar a avaliação não se circunscreve a transmitir informação, mas a estabelecer processos de verdadeira comunicação nos quais se privilegia a partilha da informação. É nesta perspetiva que nos situamos quando consideramos a comunicação aos pais/famílias, entre equipas de docentes, nomeadamente aos educadores e professores que a seguir vão receber as crianças, e ainda aos órgãos de gestão dos agrupamentos/estabelecimentos.

Comunicar é uma palavra derivada do termo latino “communicare”, que significa trocar mensagens, estabelecer contacto, fazer saber, participar algo, dizer, transmitir (Dicionário da Língua Portuguesa, 2001, p. 898). A comunicação não é algo unilateral, pois implica, também, escutar. Uma boa comunicação envolve ser claro no que se quer dizer, ser transparente e fomentar relações de confiança e de compromisso.

O desenvolvimento de um processo educativo participado exige a criação de uma cultura de avaliação baseada na reflexão e na comunicação dos processos e das aprendizagens que as crianças realizam. Alguns exemplos já apresentados atrás revelaram formas e meios de comunicar a avaliação, considerada como elemento integrante e regulador do processo educativo.

---

### 6.1 | O que diz a legislação

---

Relativamente à avaliação na educação pré-escolar, e conforme já referido anteriormente, as **OCEPE** (Despacho n.º 9180/2016 de 19/7) são o documento oficial obrigatório que orienta a construção e gestão do currículo na educação pré-escolar. Há que sublinhar que, para além do referido nas OCEPE e no **Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância** (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30/8), não existem outras orientações oficiais sobre a avaliação na educação pré-escolar.

Conforme é enfatizado nas OCEPE (2016), a avaliação na educação pré-escolar é formativa, centrada no desenvolvimento do processo e nos progressos de aprendizagem das crianças e reinvestida na ação educativa. Trata-se de uma construção participada de sentido, que é, simultaneamente, uma estratégia de formação das crianças, do/a educador/a e, ainda, de outros intervenientes no processo educativo.

Esta perspetiva de avaliação contextualizada (baseada em registos de observação e recolha de documentos situados no contexto), significativa e realizada ao longo do tempo, em situações reais, é também designada “avaliação autêntica” ou “avaliação alternativa”.

[Embora possa ser utilizada noutros níveis educativos,] 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 (OCEPE, 2016, p.16).

Neste contexto de avaliação nem todas as práticas avaliativas habitualmente utilizadas noutros níveis de educação/ensino de ensino são adequadas, nomeadamente as de natureza classificativa, que hierarquizam níveis de desempenho da criança, pretendem medir ou quantificar e se expressam em linguagem numérica.

De acordo com o *Perfil Específico de Desempenho Profissional*, o/a educador/a de infância observa cada criança e o grupo e planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação, as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes e **avalia numa perspetiva formativa** a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30/8).

Avaliar e comunicar a avaliação exige aos/às educadores/as um esforço de organização e síntese, bem como a adequação da informação aos interlocutores considerando o papel que estes desempenham no processo educativo.

Numa pedagogia diferenciada e de gestão flexível do currículo, a avaliação é um procedimento que deve ser realizado de modo pedagogicamente responsável, no interesse das crianças e da sua aprendizagem, reconhecendo os seus sucessos e as suas características individuais. Especificamente, no último ano de frequência na educação pré-escolar e noutros momentos de transição, a avaliação realizada pelo/a educador/a de infância revela-se um elemento crucial que se reveste de elevada responsabilidade.

Como se sabe, na educação pré-escolar não existem retenções, podendo, em situações excepcionais previstas na lei, ser autorizada a antecipação ou o adiamento da matrícula das crianças no 1.º ano de escolaridade. O Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, refere que, para este efeito, o encarregado de educação terá de apresentar um requerimento no agrupamento de escolas ou na escola não agrupada, solicitando a antecipação ou adiamento da matrícula da criança, acompanhado de um parecer técnico fundamentado, o qual integra, obrigatoriamente, uma avaliação psicopedagógica da criança (Art.º 8.º).

Existe, ainda, a situação das crianças consideradas “condicionais”, que completam os 6 anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro, que têm a possibilidade de ingressar no 1.º ano, se tal for requerido pelo encarregado de educação, dependendo a sua aceitação definitiva da existência de vaga nas turmas já constituídas (Despacho Normativo n.º 6/2018, de 12 de abril).

Em qualquer uma destas situações, a decisão a tomar terá impacto no futuro escolar da criança. Considerando o conhecimento que o/a educador/a tem acerca da criança com quem trabalhou ao longo do(s) ano(s) letivo(s), este/a tem um papel privilegiado em apoiar a família na decisão informada e fundamentada que melhor favoreça a criança. É também importante explicar à criança, de forma positiva, as razões pelas quais vai para o 1.º ano ou permanece na educação pré-escolar, sem que ela se sinta penalizada pela decisão tomada.

---

## 6.2 | Comunicar com os pais/famílias

---

Toda a comunicação oral ou escrita exige que se utilize uma **linguagem clara** e adequada aos intervenientes a que se destina. Nomeadamente com as famílias, é essencial que se tenha em consideração a sua **cultura e/ou a sua língua de origem**. Por vezes existe a necessidade de comunicar noutra língua que não o português.

No decorrer da frequência das crianças na educação pré-escolar, o jardim de infância tem necessariamente de estabelecer uma relação de comunicação com os/as pais/famílias, enquanto principais responsáveis pela educação das crianças. “A relação de comunicação estabelecida com cada família, através do acompanhamento do processo desenvolvido e da transmissão regular da avaliação dos progressos de aprendizagem da criança” (OCEPE, 2016, p.103) ocorre

de modo formal e informal e orienta-se por princípios éticos e deontológicos. Os diferentes tipos de comunicação são apresentados na Fig.12, detalhando-se, mais à frente, os princípios éticos e deontológicos que deverão estar subjacentes a toda a comunicação.

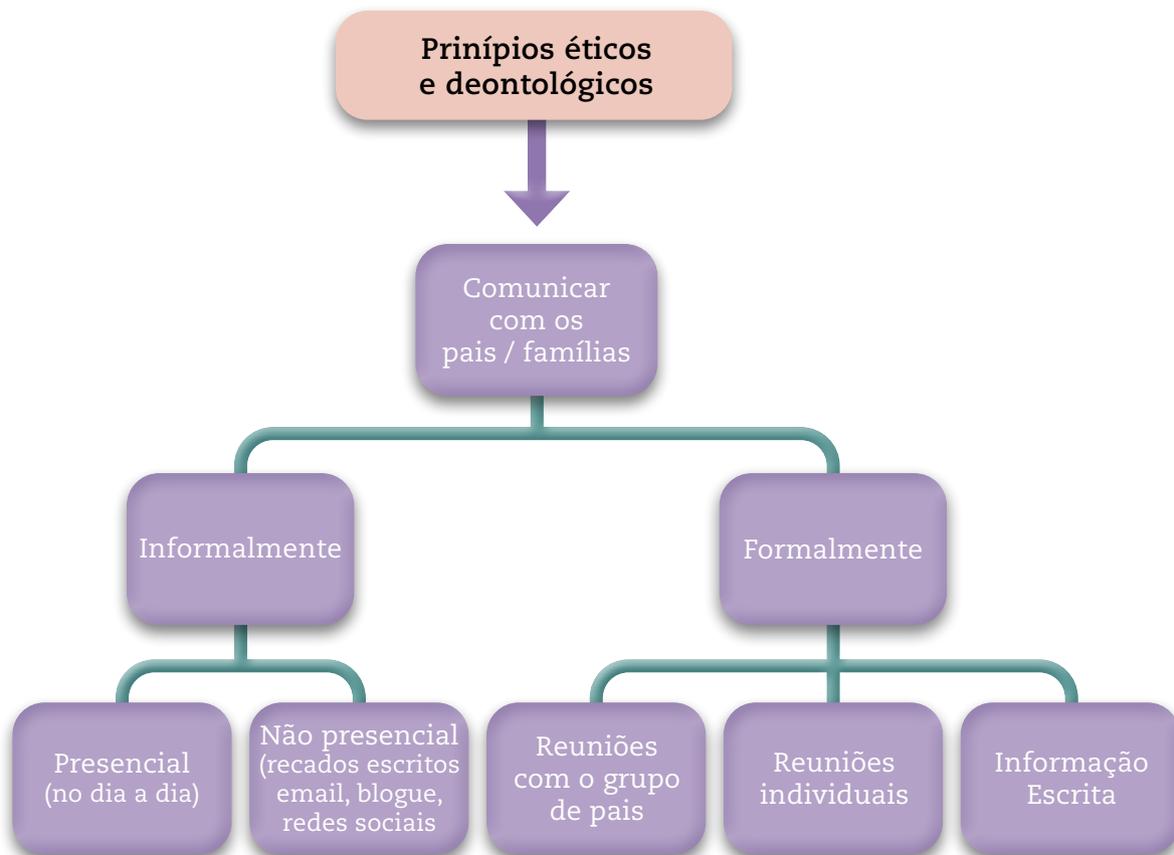


Figura 12 – Tipos de comunicação com as famílias

A comunicação com os pais realiza-se **informalmente**, no dia a dia, promovendo um diálogo entre casa e o jardim de infância. Esta comunicação pode ser presencial, quando os pais levam ou vão buscar a criança; ou não presencial, através de outros meios de comunicação, como, por exemplo, recados escritos em suporte de papel, ou através de *email*, blogue, grupos fechados em redes sociais, etc. Estes meios devem sempre salvaguardar a privacidade da criança e da sua família.

A **comunicação formal** com os/as pais/famílias assume, em geral, a forma de reuniões de grupo e individuais. As **reuniões com o grupo de pais/famílias** são também momentos fundamentais de comunicação e de envolvimento pa-

rental no planejamento e na avaliação da ação educativa e, como tal, devem ser cuidadosamente preparadas. Além de organizar os assuntos a tratar na reunião, o/a educadora/a deverá reservar um tempo para os interesses trazidos pelos pais. É também útil o recurso aos registos que fizeram, pois podem partilhar observações realizadas, os trabalhos das crianças, as suas descobertas e narrativas, a documentação pedagógica, que evidenciem as aprendizagens do grupo. Também os registos efetuados nas reuniões individuais com os pais podem ser úteis para as reuniões de grupo, tendo o cuidado de não divulgar aspetos privados da criança e da sua família.

Estas reuniões proporcionam oportunidades para refletir em conjunto, quer sobre o significado das experiências e dos projetos que o grupo está a viver, quer sobre as intencionalidades educativas do/a educador/a, e proporcionam diálogos entre as experiências vividas no jardim de infância e em casa. Disponibilizar aos pais informação que lhes permita acompanhar o processo educativo dos seus filhos é um dever do/a educador/a e um direito dos/as pais/famílias. É também importante prever como informar os pais que, por qualquer razão, nomeadamente a falta de tempo, não têm possibilidade de estar presentes nas reuniões.

Ao longo do ano, as reuniões vão sendo realizadas para dar conta do processo desenvolvido pelo grupo e para envolver os/as pais/famílias nesse processo, recolhendo as suas sugestões para a concretização do projeto curricular, uma vez que as informações respeitantes a cada criança deverão ser abordadas com os/as respetivos/as pais/famílias em reuniões individuais.

Importa que o/a educador/a se interrogue sobre se essa comunicação é apenas entre adultos ou se o envolvimento das crianças na preparação dessas reuniões, e mesmo a sua colaboração, serão meios de **participação das crianças nas decisões sobre a sua educação**, permitindo-lhes serem mediadoras das relações entre o jardim de infância e as famílias. Para tal, as crianças podem escolher o que consideram mais importante partilhar com os pais na reunião, ou indicar como gostariam que os pais participassem nos projetos que estão a desenvolver.

As **reuniões individuais** com os pais são uma das estratégias de comunicação muito utilizada em educação de infância e cujo resultado é muito positivo (Spodek & Sarracho, 1998). Envolver os/as pais/famílias no processo de planejamento e avaliação enriquece a análise e compreensão do/a educador/a sobre a aprendizagem e desenvolvimento da criança, contribuindo para o seu sucesso.

Estes momentos de partilha entre o/a educador/a e os/as pais/famílias são momentos privilegiados para, em conjunto, se debaterem pontos de vista sobre o percurso da criança e para se planearem próximos passos na sua aprendizagem. O recurso à documentação pedagógica, a registos, a produtos realizados pelas crianças (desenhos, pinturas, esculturas, tentativas de escrita), ou a portefólios da criança e/ou de grupo, pode ser o ponto de partida para esse debate. Estas reuniões podem ocorrer por iniciativa do/a educador/a ou dos/as pais/famílias, conforme as necessidades sentidas por qualquer uma das partes. São, também, oportunidades excelentes para se entregar a comunicação escrita da avaliação das aprendizagens e da evolução de cada criança.

### Comunicação escrita

A **comunicação escrita**, que pretende informar os pais/famílias sobre as aprendizagens e os progressos das crianças relativamente a determinado período de tempo, é uma síntese descritiva com a **informação essencial do que é mais relevante**.

Reconhecer a criança como uma pessoa única, competente e com direito a ser protagonista da sua própria aprendizagem, leva-nos a colocar a criança no centro do processo de aprendizagem, que inclui a avaliação. Cada uma das crianças constrói conhecimentos, desenvolve competências, atribui significados, o que requer que o/a educador/a conheça cada criança individualmente no seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento, que será diferente de outra criança que, embora tendo a mesma idade, vivencia outras experiências, em contextos e culturas diferentes. Assim, optar por uma ficha de avaliação com uma listagem predefinida de “aquisições” iguais para todos, ou organizada por idades, ou recorrer a uma folha Excel que apresenta resultados em percentagens, não se enquadra na perspetiva de avaliação subjacente às OCEPE. É de salientar que a utilização deste tipo de “fichas” leva o/a educador/a a desviar o foco da observação das experiências vividas pelas crianças no grupo e das evidências de aprendizagens reais de cada uma delas. Para além destas objeções, é importante também refletir sobre se essa informação esclarece verdadeiramente os pais acerca das aprendizagens e do progresso dos seus/suas filhos/as e se a informação de caráter unidirecional, contendo aspetos cuja importância lhes escapa, não os levará a desvalorizar o que os filhos sabem, com consequências negativas para as crianças.

O modo como se comunica a avaliação do progresso das crianças pode ter impacto negativo nas famílias, mas a atenção e a escuta, por parte do/a educador/a, podem permitir percebê-lo, refletir e mudar. Exemplo disso são estas duas situações contadas por duas educadoras: “Deixei de utilizar essa ‘grelha’ quando, ao passar no corredor, ouvi um pai a comentar para outro – “Vês como o meu filho não sabe nada! Até nem sabe contar até 10”. Ou, noutro caso, uma mãe, ao receber a ficha de informação com cruzinhas, vai direta às observações que se encontram no final da ficha e comenta: “Em cima não vale a pena ler, é sempre igual”!

Como é referido por Spodek e Sarracho (1998), a comunicação que melhor se adequa a esta perspectiva formativa de avaliação é a que utiliza abordagens descritivas e/ou narrativas. Uma síntese descritiva permite transmitir uma imagem mais completa das aprendizagens realizadas, dos aspetos qualitativos e dos conteúdos mais significativos que as crianças aprenderam no jardim de infância. E permitirá, portanto, assentar melhor as decisões e planificações educativas subsequentes.

Como se sabe, não é possível descrever tudo o que a criança aprendeu e realizou, mas sim o que é mais importante. Assim, esta descrição não precisa de ser demasiado detalhada e extensa, e “não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser” (OCEPE, 2016). Centra-se nas **aprendizagens mais significativas** realizadas pela criança, que o/a educador/a evidencia com base na recolha de informação ao longo do processo educativo, de modo a valorizar as formas de aprender e os progressos da criança.

Na prática comunicativa, é fundamental nunca perder de vista a importância de simplificar, sabendo o quanto é difícil **reduzir ao essencial o que se quer comunicar**.

Complicar é fácil, simplificar é difícil. Para complicar, basta juntar (...). Todos são capazes de complicar. Para simplificar é preciso tirar e para tirar é preciso saber o que tirar, como faz o escultor quando, a golpes de cinzel, tira do bloco de pedra todo o material que está a mais na escultura que quer fazer. Tirar quer dizer reconhecer a essência das coisas e comunicá-las na sua essencialidade (...) (Munari, in Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 59).

Ao organizar a **comunicação escrita**, podem ser considerados, por exemplo, os seguintes aspetos:

- apresentar o **progresso das aprendizagens** no período de tempo relativo à avaliação. Esta apresentação poderá incluir uma informação *geral* que sintetiza o desenvolvimento do processo educativo do grupo (igual para todas as crianças) e que contextualiza a informação *individual* relativa às aprendizagens e progressos mais importantes de cada criança. Dado que esta avaliação será o ponto de partida para um novo planeamento, são ainda indicadas algumas propostas para o desenvolvimento de aprendizagens seguintes.
- incluir a autoavaliação da criança, correspondente ao registo da voz da criança sobre as experiências e aprendizagens que ela escolhe destacar e que o/a educador/a vai anotando.
- recolher a perspetiva dos/das pais/famílias sobre o percurso educativo e o progresso das aprendizagens da sua criança e acerca do modo de continuar a apoiar o seu desenvolvimento e aprendizagem.

É essencial que, na comunicação escrita, os pais **vejam retratados a evolução e o percurso educativo do seu filho**, o que significa que a informação de uma criança não deverá “servir” para outra, uma vez que cada uma é única e diferente das demais.

A título de exemplo, apresenta-se no Quadro 10 uma forma de organizar a comunicação escrita.

Quadro 10 – Proposta de comunicação da avaliação das aprendizagens da criança

Avaliação das aprendizagens da criança
Agrupamento/Jardim de Infância:
Nome do/a educador/a:
Nome da criança:
Data:
<p><b>Desenvolvimento do processo educativo do grupo</b></p> <p>Síntese do processo educativo desenvolvido pelo grupo ao longo do período a que se refere a avaliação.</p>
<p><b>Aprendizagens e progressos da criança</b></p> <p>Descrição sintética dos progressos de aprendizagem mais significativos (organizada por áreas de conteúdo ou uma descrição global que articula as aprendizagens das várias áreas e domínios);</p> <p>Indicação de como dar continuidade ao desenvolvimento das aprendizagens.</p>
<p><b>Autoavaliação das aprendizagens da criança</b></p> <p>Registo da opinião da criança sobre as aprendizagens mais significativas que escolheu destacar.</p>
<p><b>Perspetiva dos pais/EE sobre as aprendizagens da criança</b></p> <p>Registo da perspetiva dos/das pais/famílias sobre o percurso educativo da criança;</p> <p>O que propõem para dar continuidade às aprendizagens realizadas.</p>

### 6.3 | Comunicar entre docentes e com os órgãos de gestão

A partilha, o debate e a reflexão conjunta entre docentes são fundamentais para o processo de melhoria da ação educativa e, simultaneamente, um meio privilegiado de desenvolvimento profissional. De acordo com o estabelecido nas OCEPE (2016), a comunicação com outros docentes deve fazer parte dos procedimentos acordados a nível da organização do agrupamento/estabelecimento educativo, de modo a facilitar a transição e a continuidade educativa. Para que haja intencionalmente continuidade no currículo e nas metodologias, é essencial que os docentes de cada um dos níveis de educação e ensino conheçam o âmbito de atuação dos ciclos vizinhos.

A comunicação entre docentes e com os órgãos de gestão têm, tanto na rede pública como na privada, além dos espaços informais, espaços formais próprios para a sua realização, nomeadamente:

- reuniões de departamento da educação pré-escolar/de equipa pedagógica;
- reuniões entre os docentes dos departamentos de educação pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Conselho Pedagógico/reuniões com a direção pedagógica.

As reuniões de **departamento da educação pré-escolar/de equipa pedagógica** são os espaços formais de interação e comunicação entre docentes onde se debate, reflete sobre a ação pedagógica, sobre o planeamento e a avaliação e se tomam decisões conjuntas.

As reuniões entre os docentes dos **departamentos de educação pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico** são também espaços privilegiados para comunicar não só o planeamento e a avaliação, como o essencial sobre o desenvolvimento dos processos pedagógicos, promovendo assim a continuidade educativa e facilitando a transição das crianças entre estes dois níveis de educação.

No final do ano letivo, a reflexão da equipa, o *feedback* das famílias sobre o processo educativo desenvolvido ao longo do ano, bem como os principais progressos das aprendizagens das crianças, servem de base para a síntese da informação a comunicar aos docentes que a seguir vão receber as crianças – educadoras/es de infância ou professores/as do 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico.

Nem sempre é possível a comunicação presencial com os docentes que, no ano letivo seguinte, vão receber as crianças, sobretudo se estas mudam de estabelecimento educativo. Nesses casos, a comunicação escrita pode facilitar a transição e garantir a continuidade educativa. A comunicação que sistematiza a avaliação das aprendizagens da criança deverá possibilitar, ao/à educador/a ou professor/a que a vai receber, conhecê-la melhor e saber como poderá dar continuidade ao que ela já aprendeu e vivenciou. Como tal, a avaliação deve centrar-se no que as crianças aprenderam, descrever pontos fortes significativos, reconhecer o seu crescimento e identificar possíveis próximas etapas para a sua aprendizagem. A comunicação escrita pode ser acompanhada de exemplos de produções das crianças, de portefólios, ou de narrativas que sejam significativas e que evidenciem o seu percurso de aprendizagem, evolução e progressos.

O **Conselho Pedagógico dos agrupamentos** (na rede pública) e as reuniões de **docentes com a direção pedagógica** (na rede privada) constituem um espaço formal mais alargado em que, além do debate e tomada de decisões conjuntas entre a direção e os diversos departamentos curriculares acerca dos documentos estruturantes do agrupamento/estabelecimento, nomeadamente, o *Projeto Educativo*, o *Plano Anual de atividades* e o *Regulamento Interno*, se debate e comunica o planeamento e a avaliação dos processos educativos de cada nível de educação e ensino.

No que respeita à educação pré-escolar, comunicar a avaliação das aprendizagens das crianças exige que se reflita sobre que informação é útil e eficaz transmitir, quer para fundamentar os Projetos Curriculares de Grupo, quer para “prestar contas” do trabalho que se desenvolveu com o grupo de crianças, permitindo aos órgãos de gestão estarem informados sobre o desenvolvimento do processo e do projeto educativo.

Em alguns jardins de infância, a solicitação aos educadores/as para que comuniquem a avaliação das aprendizagens das crianças em formatos que não se enquadram na perspetiva de avaliação aqui apresentada tem feito surgir práticas que se tornam incoerentes com o preconizado nas OCEPE. Por exemplo, quando se apresenta uma avaliação com percentagens de competências por áreas de conteúdo, e com a menção de “adquiridas/não adquiridas/em aquisição”.

Esta prática de avaliação levanta muitas questões, nomeadamente quanto à sua validade e utilidade, tais como:

- Que competências foram definidas e como é que foram avaliadas?
- Que utilidade vai ter essa análise para a melhoria do processo educativo das crianças que estão a frequentar a educação pré-escolar?
- O Conselho Pedagógico/Diretor/a Pedagógico/a fica informado/a sobre o processo educativo desenvolvido e os seus resultados?
- Essa análise em percentagens é coerente com o que é defendido nas OCEPE?
- Que sentido tem informar que 80% das crianças adquiriram as aprendizagens previstas no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita? Que têm um vocabulário rico e diverso? Que constroem frases gramaticalmente corretas? Que têm interesse pela linguagem escrita?

Estas questões podem servir de ponto de partida para um debate entre docentes que permita clarificar o que se entende por avaliação formativa (prevista na legislação para todos os níveis de ensino) e que contribua para um percurso de aprendizagem por competências.

É igualmente solicitado aos docentes que participem na **autoavaliação dos estabelecimentos** de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária, conforme a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, o que exige também aos/às educadores/as refletir sobre que dados organizar para informar sobre o processo desenvolvido no jardim de infância.

Não existe um modelo único para organizar essa informação que sirva para todos os contextos, no entanto, é fundamental construir um documento que sintetize a avaliação e seja útil, esclarecedor e em conformidade com as OCEPE.

Apresenta-se, como exemplo (ver Quadro 11), uma proposta para comunicar a avaliação da educação pré-escolar, que pode ser adaptada de acordo com os objetivos da comunicação e dos diferentes destinatários, constituindo-se como um ponto de partida para a reflexão e decisão em cada contexto educativo.

Quadro 11 – Proposta para a Síntese da avaliação na Educação Pré-Escolar

Síntese da avaliação na Educação Pré-Escolar									
Data:									
Caraterização dos Grupos de crianças do JI									
Grupos					N.º de Crianças				
Grupo 1									
Grupo 2									
Total									
N.º Crianças por idade e sexo									
3		4		5		6 ou +		Total	
F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
N.º crianças matriculadas				N.º de faltas					
				1.º período		2.º período		3.º período	
Total									
Frequência e desistência das crianças									
N.º crianças admitidas no início do ano letivo		N.º de crianças que desistiram			N.º de vagas preenchidas (após as desistências)				
		1.º período	2.º período	3.º período	1.º período	2.º período			
Total									
Observações: (ex.: razão das desistências)									

### Organização do Ambiente Educativo Institucional

#### Organização dos Grupos

Breve descrição de como são organizados os Grupos. Por exemplo, indicar aspetos que se revelaram positivos e os que necessitam de ser repensados, bem como propostas para melhorar.

(continua...)

(...continuação do quadro 11)

### **Organização dos Espaços Educativos**

Descrever, por exemplo, as mudanças ou estratégias bem-sucedidas na organização dos diversos espaços educativos, interiores e exteriores, as dificuldades encontradas e propostas de melhoria.

### **Organização das Equipas**

Referir como funcionaram as diversas equipas do estabelecimento que colaboram na educação dos mesmos grupos de crianças, indicando constrangimentos e propostas para melhoria.

### **Organização do Estabelecimento Educativo**

Enquadramento da educação pré-escolar no agrupamento/estabelecimento. Indicar aspetos, constrangimentos e propostas para melhoria, como, por exemplo, o apoio ao desenvolvimento integrado do currículo, os recursos disponibilizados, a articulação entre ciclos e a continuidade educativa.

### **Desenvolvimento do currículo – aprendizagens realizadas**

Síntese geral dos processos educativos mais significativos desenvolvidos pelos grupos; atividades e projetos que se destacaram...

Propostas de continuidade e/ou melhoria para o próximo ano letivo.

### **Articulação e envolvimento das famílias**

Descrição sintética da colaboração e participação das famílias (n.º de reuniões de pais coletivas e individuais realizadas, iniciativas do JI para envolver as famílias, propostas das famílias no processo educativo), salientado pontos fortes e o que é necessário melhorar.

### **Articulação com o 1.º CEB**

Descrição sintética das atividades e projetos realizados ao longo do ano letivo para facilitar a transição entre a EPE e o 1.º CEB: entre equipas de docentes; com as crianças; com as famílias; a nível de estabelecimento; propostas de continuidade e/ou melhoria.

## **Princípios éticos e deontológicos**

Considerando que a avaliação tem impacto na vida das crianças, qualquer tipo de comunicação **respeita princípios éticos e deontológicos** fundamentados na responsabilidade profissional do/a educador/a e no respeito por aqueles com quem trabalha, como tem vindo a ser dito e indo ao encontro dos princípios definidos na *Carta de Princípios* para uma ética profissional elaborada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011).

Estes princípios,

- alicerçam-se nos direitos das crianças e das famílias, nomeadamente, no superior interesse da criança (que inclui o direito a aprender e a desenvolver o seu potencial, a não sofrer discriminação, ao bem-estar, e a ser tratada com respeito e dignidade); e no direito de participação das crianças e famílias.
- implicam por parte do/a educador/a a **responsabilidade** de não comunicar o que possa prejudicar as crianças, focando-se essa comunicação nas conquistas e descobertas.
- exigem uma atitude de **respeito**, que se traduz no modo como informa os diferentes intervenientes sobre os progressos de aprendizagem das crianças e como envolve as crianças e famílias, promovendo a sua participação; no cuidado de não divulgar informação confidencial acerca da criança ou que possa prejudicá-la ou diminuir a sua autoestima (ver Figura.13).



Figura 13 – Princípios éticos e deontológicos na comunicação da avaliação (baseado em APEI, 2011)

A organização e transmissão desta comunicação apela ainda para dois outros princípios mencionados na Carta de Princípios acima referida, a **competência** do/a educador/a e a sua **integridade** “enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente”. Estes princípios éticos e deontológicos, que devem orientar toda a ação dos/as educadores/as, estarão também presentes no modo como comunicam a avaliação a diferentes intervenientes com responsabilidades na educação das crianças, pelas repercussões que pode ter, não só no seu bem-estar e autoestima, mas também pela influência que pode vir a ter nas decisões desses intervenientes sobre o seu processo educativo.

## Síntese

Comunicar a avaliação das aprendizagens do grupo e de cada uma das crianças faz parte do próprio processo educativo e, nesse sentido, implica uma partilha sistemática e contínua entre os diversos intervenientes. Esta partilha permite, também, ao/à educador/a recolher informação para ir adequando o processo educativo à evolução das crianças e potencia um diálogo construtivo e formativo para todos. Para além da recolha de informação, é necessário que o/a educador/a organize, analise e interprete a informação que vai recolhendo, selecione o que é mais significativo comunicar e defina pistas para a continuidade educativa.

A comunicação escrita ou oral que tem por objetivo informar sobre os progressos de cada criança, exige que o/a educador/a considere os destinatários, respeite princípios éticos e deontológicos e selecione e evidencie o que foi mais significativo no percurso de aprendizagem do grupo e de cada uma das crianças.

Assim, comunicar a avaliação não é apenas transmitir informação, mas também escutar e promover relações de confiança e de compromisso entre os intervenientes educativos, com a intenção de melhorar a prática pedagógica e as aprendizagens das crianças. É nesse sentido que se apresentam propostas de comunicação da avaliação que servem de ponto de partida para que cada educador/a e cada contexto educativo possa refletir e tomar decisões adaptadas à sua realidade.

---

### Questões para refletir

- A comunicação formal e informal estabelecida com pais/famílias é esclarecedora acerca do desenvolvimento do processo pedagógico no jardim de infância e dos progressos de aprendizagem das crianças?
  - A comunicação da avaliação envolve a participação de pais/famílias? E das crianças?
  - Considera ético que na comunicação escrita se incluam apreciações positivas ou negativas sobre as características pessoais da criança, como, por exemplo, “muito meiga e simpática”, ou “está sempre a arranjar conflitos com outras crianças”, em vez de se centrar em aspetos da aprendizagem?
  - Perante uma proposta de avaliação classificativa, como fundamenta e argumenta a importância e a coerência da avaliação formativa e descritiva na educação pré-escolar?
-

## 7 | Reflexão final

A organização desta publicação teve como principal finalidade apoiar os educadores de infância na tarefa de planear e avaliar a ação educativa de acordo com as OCEPE (2016).

No decorrer das ações de formação realizadas no âmbito da publicação das Orientações Curriculares de 2016, foram várias as dificuldades assinaladas pelos/as educadores/as, relacionadas com o planeamento e a avaliação. Este documento procurou responder a essas questões e à necessidade dos/as educadores/as disporem de quadros teóricos que fundamentem as suas práticas e lhes permitam utilizar a avaliação como um elemento fundamental para planear e melhorar as práticas educativas.

Assim, nos primeiros capítulos procurou-se apresentar os resultados da investigação que fundamentam a importância da avaliação para o desenvolvimento do currículo, da ação educativa e da aprendizagem, esclarecer como evoluíram as conceções sobre planeamento e avaliação na educação de infância e quais as perspetivas teóricas em que se baseiam as OCEPE.

Nos capítulos seguintes, a teoria é relacionada com as práticas de planeamento e avaliação, que se concretizam no projeto curricular de grupo e no seu desenvolvimento ao longo do ano, destacando-se a importância da organização do ambiente educativo e incluindo diferentes processos de registo e organização da documentação.

Nos últimos capítulos, abordam-se dois aspetos integrantes das práticas de planeamento e avaliação: a participação e as formas de envolver os diferentes elementos da comunidade educativa. E porque é também fundamental comunicar com todos os intervenientes no processo educativo de modo a torná-lo visível, disponível e partilhável, são apresentadas, no capítulo final, algumas propostas de como sintetizar a informação recolhida para comunicar às famílias, entre docentes e aos órgãos de gestão.

Como referem as OCEPE (2016), “a planificação e a avaliação são interdependentes: a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (p. 13).

Importa, pois, encarar o planejamento e a avaliação não como um processo burocrático e que não serve a prática educativa, mas como um suporte pedagógico com intencionalidade educativa e eficaz na regulação das aprendizagens realizadas por cada uma das crianças e pelo grupo.

Como refere uma educadora que participou na formação das OCEPE (2016), “a mudança para ser efetiva tem de ser realizada em contexto, através da análise refletida e fundamentada, assente em referenciais teóricos e em práticas significativas e promotoras de desenvolvimento, por isso acredito que é este o caminho. E acima de tudo acredito na nossa capacidade de partilha, de desconstruir práticas, de adquirir novos saberes e na vontade que os profissionais de infância têm de continuar a aprender ao longo da vida”.

## Referências bibliográficas

- Abrantes, P., & Vasconcelos, T. (Coords.). (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. Retirado de: <http://www.dge.mec.pt/recursos-0>
- Academia de Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário de Língua Portuguesa* (Vol. 1). Braga: Verbo.
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet, & P. Perrenoud, *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 175-209). Coimbra: Almedina.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation: promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël (Eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes* (pp.35-56). Bruxelles: De Boeck.
- Almeida, A. V., & Falcão, J. T. (2008). Piaget e as teorias da evolução orgânica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 525-532. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000300022>
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington: American Educational Research Association.
- Anderson, L. W. (2018). A Critique of grading: policies, practices, and technical matters, *Education Policy Analysis Archives*, 26(49), 1-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3814>
- Associação de Profissionais de Educação de Infância [APEI]. (2011). Carta de princípios para uma ética profissional. *Cadernos de Educação de Infância*, 93 (Separata). <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/carta%20etica-%20final.pdf>
- Ashton, P., Hunt, P., & Watson, G. (1982) *Curriculum in Action: an approach to evaluation*. Milton Keynes: The Open university Press.
- Azevedo, A. M. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/10985>
- Bairrão, J., Pinto, I. M., Leal, T., Gamelas, A. M., Almeida, A. S., Aguiar, C., Cadima, J., Novais, I., Alves, M. J., & Silva, S. P. (2006a). *Caracterização dos contextos de educação pré-escolar. Relatório Final*. Universidade do Porto, Centro de Psicologia/Sub-Grupo: Desenvolvimento, Contextos Familiares e Educativos, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, Portugal. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/56467>
- Bairrão, J., Pinto, I. M., Leal, T., Gamelas, A. M., Almeida, A. S., Aguiar, C., Cadima, J., Novais, I., Alves, M. J., & Silva, S. P. (2006b). *Monitorização e acompanhamento do desenvolvimento curricular na Educação Pré-Escolar. Relatório Final*. Universidade do Porto, Centro de Psicologia/Sub-Grupo: Desenvolvimento, Contextos Familiares e Educativos, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, Portugal. [https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=44561&pi\\_pub\\_r1\\_id=](https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=44561&pi_pub_r1_id=)
- Báthory, Z. (1979). A etapa de testagem de campo na avaliação de currículo. In A. Lewy (Org.), *Avaliação de currículo* (pp. 107-119). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária/Editora da Universidade de São Paulo.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2002). What counts in early learning. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives in early childhood curriculum* (pp. 241-256). Greenwich, CT: Information Age.
- Bertram, T., & Pascal, C., Oliveira-Formosinho, J. (Coord. da adaptação). (2009). *Manual DQP – Desenvolvimento da Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual\\_dqp.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf)
- Biggs, J. (1998). Assessment and classroom learning: a role for summative assessment? *Assessment in Education*, 5(1), 103-110. <https://doi.org/10.1080/0969595980050106>

- Black, P. (2009). Podem os professores usar a avaliação para melhorar o ensino? *Práxis Educativa*, 4(2), 195-201. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.4i2.195201>
- Black, P., & Wiliam, D. (2010/1998). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90. <https://doi.org/10.1177%2F003172171009200119>
- Bloom, B. S. (1979). Testagem preliminar e revisão dos materiais e métodos educacionais. In A. Lewy (Org.), *Avaliação de currículo* (pp. 87-106). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária/Editora da Universidade de São Paulo.
- Borrvalho, A. M., & Neutel, S. (2011). O Currículo Nacional do Ensino Básico e a prática lectiva dos professores de Matemática. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56, 227-246. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie56a10.pdf>
- Bowman, B. T., Donovan, M. S., & Burns, M. S. (Eds.), Committee on Early Childhood Pedagogy, National Research Council (2001). *Eager to learn: educating our pre-schoolers*. Washington, DC: National Academy Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED447963>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brotas, I. (2007). *Relação entre as concepções e as práticas avaliativas dos professores de alunos surdo-cegos. Um estudo descritivo* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/27724>
- Bryan, A., & Speranza, H. (2016, Summer). *Emergent curriculum: Blending the art and science of teaching* [PowerPoint Slides]. Conference presentation (peer reviewed), Annual Conference of the Baptist Church Weekday Education Association, Hyde Park Baptist Church, Austin, TX, United States of America. <http://tbcwe.org/wp-content/uploads/2016/03/Emergent-Curriculum.pdf>
- Capucha, L. M. (2008). *Planeamento e avaliação de projectos: guião prático*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/planeamento\\_e\\_avaliacao\\_de\\_projectos\\_-\\_guiao\\_pratico\\_capucha\\_2008.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/planeamento_e_avaliacao_de_projectos_-_guiao_pratico_capucha_2008.pdf)
- Cardona, M. J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de infância*, 81, 10-16.
- Cardona, M. J. (2011). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e concepções subjacentes. *Revista Nuances*, 20(21), 141-159. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v20i21.1102>
- Cardona, M. J. (Coord.). Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T.C. (2010). *Guião de educação: género e cidadania no Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, Presidência do Conselho de Ministros. Retirado de: <https://www.cig.gov.pt/documentacao-de-referencia/publicacoes-cig/outras-publicacoes-cig/>
- Cardoso, A. (1987). Em torno dos conceitos de currículo e de desenvolvimento curricular. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 21, 221-232.
- Cardoso, A. (1992). O enunciado de testes como meios de informação sobre o currículo. in A. Estrela & A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 73-87). Lisboa: Educa.
- Cardoso, A. (1997). Implicações do conceito de currículo na investigação em educação. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.), *Métodos e técnicas de investigação científica em educação / Méthodes et techniques de recherche scientifique en education*. Actas do VII Colóquio da AIPSEL/AFIRSE Portuguesa (pp. 135-141). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
- Carneiro, R. (2009). Politiques publiques et savoirs scientifiques: un dialogue difficile mais nécessaire. *Administration et Éducation*, 124, 15-22.

- Castilho, A. (2011). *A avaliação em educação pré-escolar: dos fundamentos às práticas* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/5894>
- Castilho, A., & Rodrigues, P. (2012). Práticas de avaliação em educação de infância: evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infância diferentes. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Orgs.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 78-96). Viseu: Psicosoma.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil.
- Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retirado de: <http://www.dge.mec.pt/recursos-0>
- Charlot, B. (1977). *La mystification pédagogique*. Paris: Payot.
- Coelho, A., & Chélinho, J. (2012). Conceções educativas e práticas de avaliação: as preocupações do/as profissionais. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Orgs.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 115-132). Viseu: Psicosoma.
- Cortese, B. P. (2006). Vergonha e práticas avaliativas. *Estudos de Avaliação Educacional*, 17(34), 95-128. <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2119>
- Crahay, M. (2009). Synthèse et conclusions. In EACEA/Eurydice, *Réduire les inégalités sociales et culturelles par l'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe* (pp.129-146). Bruxelles: Eurydice/Commission Européenne. <http://www.europaforum.public.lu/fr/actualites/2009/02/etude-education/etude-eurydice.pdf>
- D'Hainaut, L. (1980). *Educação – dos fins aos objetivos*. Coimbra: Almedina.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspetivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Damas, M. J., & De Ketele, J.-M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Almedina.
- De Ketele, J. M. (1986). A propósito das noções de avaliação formativa, de avaliação sumativa, de individualização e de diferenciação. In L. Allal, J. Cardinet, & P. Perrenoud, *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 211-219). Coimbra: Almedina.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Earl, L. M. (2003). *Assessment as learning: using classroom assessment to maximise student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Earl, L. M. (2013). Assessment for learning; assessment as learning: changing practices means changing beliefs. *Assessment and Learning*, 2, 1-5. [https://wlts.edb.hkedcity.net/filemanager/file/AandL2chapter/A&L2\\_\(1\)%20Lorna.pdf](https://wlts.edb.hkedcity.net/filemanager/file/AandL2chapter/A&L2_(1)%20Lorna.pdf)
- Eisner, E. W. (1993). Reshaping assessment in education: some criteria in search of practice. *Curriculum Studies*, 25(3), 219-233. <https://doi.org/10.1080/0022027930250302>
- Epstein, A. S., Schweinhart, L. J., DeBruin-Parecki, A., & Robin, K. B. (2004). Preschool assessment: a guide to developing a balanced approach, NIEER Policy Brief, 7. <http://nieer.org/policy-issue/policy-brief-preschool-assessment-a-guide-to-developing-a-balanced-approach>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Evans, E. (1982). Curriculum models and early childhood education. In B. Spodek, *Handbook of research in early childhood education* (pp. 107-134). New York. The Free Press.
- Fanselow, F. J. (1978). Breaking the rules of the classroom game through self-analysis. In R. L. Light & A. H. Osman (Eds.), *Teaching English as a second language and bilingual education: themes, practices, viewpoints* (pp. 145-166). New York: New York State ESOL/BEA (English to Speakers of Other Languages & Bilingual Educators Association).
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2007). *Percursos e desafios da avaliação contemporânea* [Síntese da Lição a proferir no âmbito das Provas de Agregação, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/5507>

- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(41), 347-372. <http://dx.doi.org/10.18222/ea194120082065>
- Fernandes, D. (2009). Avaliação de programas e de projetos pedagógicos. In Sapiens 2009 (Ed.), *Anais do VIII Congresso internacional de educação* (pp. 36-40). Recife, PE: Sapiens – Centro de Formação e Pesquisa. <http://hdl.handle.net/10451/5885>
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves & J.-M. De Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 131-142). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2013). Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(78), 11-34. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362013005000004>
- Fernandes, D. (2018). Para uma compreensão das relações entre avaliação, ética e política pública. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 23(1), 19-36. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a3932>
- Fernandes, D. (2018, Abril). *O imperativo, pedagógico, ético e político da avaliação para aprender* [Conferência]. Ciclo de Simpósios Inclusão 2018, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Fernandes, J. A., Alves, M. P., & Machado, E. A. (2008). *Perspetivas e práticas de avaliação de professores de Matemática*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Fialho, N. M., & Fernandes, D. (2011). Práticas de professores de Educação Física no contexto da avaliação inicial numa escola secundária do Concelho de Lisboa. *Meta: Avaliação*, 3(8), 168-191. <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/111>
- Fidalgo, M. S. (2007). *Professores do 1º ciclo do ensino básico – concepções e práticas de avaliação das aprendizagens. Dois estudos de caso no 1º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/33628>
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que Referencial?* Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2017). Da necessidade de aprofundar o debate sobre currículo e avaliação. In M. A. Flores (Org.), *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação. Contributos para aprofundar o debate* (pp. 7-22). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Pedago.
- Frangos, C. (1996). Des modèles nationaux aux modèles multiculturels. In S. Rayna & F. Dajez (Coords.), *Formation, petite enfance et partenariat* (pp. 145-165). Paris: Institut National de Recherche Pédagogique & L'Harmattan.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gaspar, M. F. (2013). Colaboração e envolvimento dos pais na educação pré-escolar em Portugal. *Infância na Europa*, 24, 28-29.
- Gibson, C., Jones, S., & Patrick, T. (2010). Conducting informal developmental assessments. *Exchange*, 193, 36-39. <https://www.ccie.com/library/5019336.pdf>
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As artes no Jardim de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retirado de: <http://www.dge.mec.pt/recursos-0>
- Gulikers, J. T., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & Kester, L. (2008). Authenticity is in the eye of the beholder: student and teacher perceptions of assessment authenticity. *Journal of Vocational Education and Training*, 60(4), 401-412. <https://doi.org/10.1080/13636820802591830>
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

- Haramain, A. (1986). A avaliação formativa e o sistema de intervenção do professor. In L. Allal, J. Cardinet, & P. Perrenoud, *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 221-228). Coimbra: Almedina.
- Harlen, W. (1979). Avaliação na etapa de implementação em larga escala. In A. Lewy (Org.), *Avaliação de currículo* (pp. 120-154). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária/Editora da Universidade de São Paulo.
- Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education*, 4(3), 365-379. <https://doi.org/10.1080/0969594970040304>
- Harms, T., Clifford, R., & Cryer, D. (2008). *Escala de avaliação do ambiente em educação de infância*. Porto: LivPsic.
- Hernández, H. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projecto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- High/Scope (s.d.). Manual de Perfil de Implementação do Programa (PIP). In M. E. Nabuco (Org.), *Avaliação dos currículos e da qualidade em Educação da Infância* [Manuscrito não publicado]. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- High/Scope (1992). Protocolo de observação COR: Registo High/Scope de Observação da Criança dos 2 aos 6 anos. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- High/Scope (2016). *Preschool Program Quality Assessment. Form A – Classroom Items* (2nd ed.). Ypsilanti: High/Scope Press. [https://www.cceifame.com/pdf/PQA\\_Form\\_A\\_Observation\\_Instrument\\_Preschool.pdf](https://www.cceifame.com/pdf/PQA_Form_A_Observation_Instrument_Preschool.pdf)
- Hillyard, S. (2013). Informal assessment tools in kindergarten. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 1 (1), 45-55. [http://www.faapi.org.ar/ajal/issues/101/HillyardAJALVol1\(1\).pdf](http://www.faapi.org.ar/ajal/issues/101/HillyardAJALVol1(1).pdf)
- Hodgson, V. (2006). Participative assessment and the learners experience. In P. Ashwin, (Ed.), *Changing Higher Education. The development of learning & teaching* (33-46). London: Routledge.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família. As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Houaiss, A., Villar, M. S., Franco, F. M. M., & Instituto António Houaiss de Lexicografia (2011). *Dicionário Houaiss do Português Atual*. Lisboa: Círculo de Leitores e Sociedade Houaiss-Edições Culturais Lda.
- House, E. (1988). Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural. *Revista de Educación*, 286, 5-34. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1988/re286.html>
- Hughes, G. (Ed.). (2014). *Ipsative assessment. Motivation through marking progress*. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137267221>
- Hughes, G. (Ed.). (2017). *Ipsative Assessment and personal learning gain. Exploring international case studies*. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-56502-0>
- Jares, X. (2002). *Educação e conflito: guia de educação para a convivência*. Porto: ASA.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981). *Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials*. New York: McGraw.Hill.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation / Gullickson, A. R. (2003). *The student evaluation standards. How to improve evaluations of students*. Thousand Oaks: Corwin Press & Educational Policy Leadership Institute.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation / Gullickson, A. R., Howard, B. B., et al. (2009). *The personnel evaluation standards. How to assess systems for evaluating educators* (2nd ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation / Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K., & Caruthers, F. A. (2011). *The program evaluation standards. A guide for evaluators and evaluation users* (3d ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Jorro, A. (1995). Aprendizagem estratégica e auto-avaliação na Escola Primária. in A. Estrela & P. Rodrigues (Orgs.), *Para uma fundamentação da avaliação em educação* (pp. 13-25). Lisboa: Colibri.

- Katz, L., Ruivo, J. B., Lopes da Silva, I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade\\_projecto.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade_projecto.pdf)
- Kellaghan, T., & Madaus, G. (2003). External (public) examinations. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & L. A. Wingate (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 577-600). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4>
- Kelhagan, T., Greaney, V., & Murray, T. S. (2011). *O uso dos resultados da avaliação do desempenho educacional*. São Paulo: Elsevier Editora & Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/2667/501710PUB00POR00Box0361492B0PUBLIC0.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Kelly, A.V. (1981). *O currículo: teoria e prática*. São Paulo: Harper & Row do Brasil.
- Kohn, R. (1974). L'observation continue dont l'enfant devrait être l'objet est-elle possible actuellement? Si oui, comment? In *Questions/réponses sur l'école maternelle* (pp.104-108). Paris: ESF (Éditions Sociales Francaises).
- Kulm, G. (1994). *Mathmatics assessment: what works in the classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Le Boterf, G. (1982) A participação das comunidades na administração da educação. *Revista da Administração Pública*, 16(1), 107-142. <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/11532>
- Lewy, A. (1979). A natureza da avaliação de currículo. In A. Lewy (Org.), *Avaliação de currículo* (pp. 3-36). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária/Editora da Universidade de São Paulo.
- Lima, I. M. (Coord), Pinto, A. I., Grande, C. R., Cadima, J., Mata, M. L., Pimentel, J. S., Marinho, S., Aguiar, C. R. M., & Araújo, M. J. (2014). *Caracterização dos contextos de educação pré-escolar. Inquérito extensivo – Relatório final*. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação & Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. [http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EInfancia/relatorio\\_final\\_inquerito\\_extensivo\\_dez\\_2014.pdf](http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EInfancia/relatorio_final_inquerito_extensivo_dez_2014.pdf)
- Lopes da Silva, I. (1989). Para nos começarmos a entender. *Cadernos de Educação de Infância*, 12, 5-7.
- Lopes da Silva, I. (1998). Projetos em Educação Pré-escolar e Projeto de estabelecimentos. In L. Katz, J. B. Ruivo, I. Lopes da Silva, & T. Vasconcelos, *Qualidade e projeto na educação pré-escolar* (pp. 91-127). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade\\_projecto.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade_projecto.pdf)
- Lopes da Silva, I. (2012). Problemas e dilemas da avaliação em educação de infância (pp. 151-170). In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Orgs.), *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu. Psicossoma.
- Lopes da Silva, I. (2017). Projetos de aprendizagem: algumas perguntas frequentes. In *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 34-42.
- Lopes da Silva, I., & Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes\\_curriculares\\_pre\\_escolar.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf)
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral da Educação. [http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar projetos nos serviços educativos*. Lisboa. APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Martins, G. O., (Coord.), Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral da Educação. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F., & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência. Atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despertar\\_para\\_ciencia.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despertar_para_ciencia.pdf)
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/a\\_descoberta\\_da\\_escrita.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/a_descoberta_da_escrita.pdf)
- Maxwell, G. (2001). *Teacher observation in student assessment*. Brisbane: The State of Queensland, The Office of the Queensland School Curriculum Council. [https://www.qcaa.qld.edu.au/downloads/publications/research\\_qscs\\_assess\\_report\\_4.pdf](https://www.qcaa.qld.edu.au/downloads/publications/research_qscs_assess_report_4.pdf)
- Medeiros, L. M. B. (2008). *Ensinar a avaliar para aprender a aprender. Estudo da implicação de alunos do Secundário no processo de avaliação* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/35811>
- Mendes, A., & Cardona, M. J. (2012). Exemplos de práticas de avaliação de educadoras de infância portuguesas. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Orgs.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 269-282). Viseu: Psicosoma.
- Mendes, M. F., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/geometria\\_0.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/geometria_0.pdf)
- Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*. Lisboa: ME/DEB. [http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo\\_Nacional1CEB.pdf](http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf)
- Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2011). *Metas de aprendizagem*. Lisboa: ME/DGIDC. <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/sobre-o-projecto/documentos-de-referencia/index.html>
- Moreno Olivos, T. (2011). Consideraciones éticas en la evaluación educativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 130-144. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num2/art09.pdf>
- Moss, P. (2018). Princípio 6 – Diversidade e escolha: condições de democracia. In *Crianças e serviços para a infância: desenvolvimento de uma perspetiva europeia – 10 princípios* (pp. 40-48). Lisboa: APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Murillo, F. J., Román, M., & Hernández, R. (2011). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 9-23. <http://www.rinace.net/rie/numeros/vol4-num1/art1.pdf>
- Musatti, T. (2018). Princípio 4 – Participação: um valor essencial. In *Crianças e serviços para a infância: desenvolvimento de uma perspetiva europeia – 10 princípios* (pp. 28- 33). Lisboa: APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- National Council for Curriculum and Assessment (2015). *Aistear Síolta practice guide: planning and assessing using Aistear's themes*. Dublin: NCCA. <http://aistearsiolta.ie/en/Planning-and-Assessing-using-Aistears-Themes/>
- Niza, S. (2007). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. in J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma praxis de participação* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (2011). L'accès à l'enseignement préprimaire permet-il d'améliorer les résultats scolaires? PISA À La Loupe, 1. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/47081029.pdf>

- Ortiz Cáceres, I. (2013). Gestión curricular en las escuelas con tecnologías de la información y la comunicación. Sistematización de algunas experiencias en Chile. *Perfiles Educativos*, 35(141), 152-166. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71840-3](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71840-3)
- Paquay, L. Darras, É., & Saussez, F. (2001). Les représentations de l'autoévaluation, In G. Figari & M. Achouche (Eds.), *L'Activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 118-133). Bruxelles: De Boeck.
- Parente, C. (2004). *Práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/888>
- Parente, C. (2012). Portefólio: uma estratégia de avaliação para a educação de infância. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Orgs.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 305-319). Viseu: Psicosoma.
- Pedro, E. R. (1982). *O discurso na aula. Uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*. Lisboa: Rolim.
- Peralta, M. H. (2005). *Currículo: o plano como texto. Estudo sobre a aprendizagem da planificação na formação inicial de professores de alemão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e do Ensino Superior.
- Pereira, F. (Coord.), Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva. Manual de apoio à prática*, Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Perrenoud, P. (1999). *Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Picciotto, R. (2005). The value of evaluation standards: a comparative assessment. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 2(3), 30-59. [https://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde\\_1/article/view/100](https://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde_1/article/view/100)
- Pinto, J., & Santos, L. (2012). Avaliar para aprender nos primeiros anos. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Orgs.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 334-352). Viseu: Psicosoma.
- Piscalho, I., & Simão, M. V. (2015). Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: proposta de instrumento de apoio à prática pedagógica. *Nuances: Estudos sobre educação*, 25(3), 170-190. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i3.3163>
- Plaisance, E. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças – desafios e possibilidades. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Orgs.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 234-253). Viseu: Psicosoma.
- Portugal, G., & Leavers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Postic, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Almedina.
- Postlethwaite, T. N. (1979). Determinação das diretrizes gerais da educação e especificação dos objectivos principais. In A. Lewy (Org.), *Avaliação de currículo* (pp. 39-63). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária/Editora da Universidade de São Paulo.
- Rinaldi, C. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender* (1ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Robitaille, D. F. (1980). Intention, implementation, realization: the impact of curriculum reform in Mathematics. *Journal of Curriculum Studies*, 12(4), 299-306. <https://doi.org/10.1080/0022027800120403>
- Rodrigues, P. (2009). Recensão “Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994, 2003, 2009). The program evaluation standards; The student evaluation standards; The personnel evaluation standards”. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 115-118. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/viewFile/153/261>

- Rodrigues, P. (2018, setembro). *Avaliação e desenvolvimento do currículo* [Comunicação]. IV Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares/IX Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo/XIII Colóquio sobre Questões Curriculares – Decisões curriculares: ensinar e aprender na escola e na sociedade, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Rodrigues, P., & Moreira, J. (2014). Questões de metodologia na avaliação de escolas. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 181-211). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, P., & Soromenho, G. (2014). Ensino, aprendizagem e avaliação nos diferentes domínios científicos e tecnológicos de quatro universidades portuguesas. Inquirido nos cursos de licenciatura/1º ciclo de formação. In D. Fernandes, A. Borralho, C. Barreira, A. L. Monteiro, D. Catani, E. R. Cunha, & M. P. Alves (Orgs.), *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspetivas* (Vol. 1, pp. 383-423). Lisboa: Educa.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- Roldão, M. C. (2007). O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. Sinais de um texto no pensamento curricular em Portugal. In J. Formosinho, *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único* (pp. 9-16). Mangualde: Pedagogo.
- Roldão, M. C. (2017). Currículo e debate curricular atual: eixos e contributo para uma análise incompleta. In M. A. Flores (Org.), *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação. Contributos para aprofundar o debate* (pp. 23-53). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Roldão, M. C. (2018). Conhecimento e currículo: como se seleciona o conhecimento “relevante”? In J. A. Pacheco, M. C. Roldão, & M. T. Estrela (Orgs.), *Estudos de currículo* (pp. 89-127). Porto: Porto Editora.
- Ruiz, J. (2000). *Teoría del currículum: diseño, desarrollo e innovación curricular* (2ª ed.). Madrid: Universitat.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5(1), <https://doi.org/10.1080/0969595980050104>
- Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(92), 637-669. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300006>
- Santos, L., & Gomes, A. (2006). Apropriação de critérios de avaliação: um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 11-48. <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1168/616>
- Santos, V. (2006). *Avaliação formativa: teoria e prática. Dois estudos de caso no 1º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/39078>
- Scallon, G. (2000). Avaliação formativa e psicologia cognitiva: correntes e tendências. In J. Grégoire & colaboradores, *Avaliando as aprendizagens. Os aportes da Psicologia Cognitiva*. (pp. 155-168). Porto Alegre: Artmed.
- Scaramucci, M. V. (2004). Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em lingüística aplicada*, 43(2), 203-226. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132004000200002>
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Newbury Park: Sage.
- Scriven, M. (1994). Evaluation as a discipline. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 147-166. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(00\)80010-3](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(00)80010-3)
- Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture, *Educational Researcher*, 29(7), 4-14. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X029007004>
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retirado de: <http://www.dge.mec.pt/recursos-0>

- Siraj, I. (2017). Os profissionais de educação de infância utilizam a escala SSTEW para melhorar a qualidade da educação pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, 111, 3-7.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years* (Research Report N° 356). London: Department for Education and Skills. <https://dera.ioe.ac.uk/4650/1/RR356.pdf>
- Sousa, F. (2018). O currículo para a educação pré-escolar entre o específico e o comum: o caso das OCEPE. *Revista de Estudos Curriculares*, 9(1), 24-44. <http://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php/rec/article/view/51/35>
- Spodek, B., & Brown, P. C. (1996). Alternativas curriculares na educação de infância: uma perspectiva histórica. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 13-51). Porto: Porto Editora.
- Spodek, B., & Sarracho, O. (1998). *Ensinando as crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Stake, R. E., & Schwandt, T. A. (2006). On discerning quality in evaluation. In I. F. Shaw, J. C. Greene, & M. M. Mark (Eds.), *The Sage handbook of evaluation* (pp. 404-418). London: Sage.
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation theory, models, and applications* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sylva, K., Roy, C., & Painter, M. (1980). *Child watching at playgroup and Nursery School*. London: Grant McIntyre.
- The Scottish Government (2013). *Play strategy for Scotland: our vision*. Edinburgh: The Scottish Government. <https://www2.gov.scot/resource/0042/00425722.pdf>
- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education*, 14(3), 281-294. <https://doi.org/10.1080/09695940701591867>
- Tyler, R. W. (1976). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo. (Obra original publicada em 1949)
- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2004). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Lisboa: Comité Português para a UNICEF. <https://www.cidadaniaemporugal.pt/wp-content/uploads/recursos/unicef/Conven%3%a7%c3%a3o%20sobre%20os%20Direitos%20da%20Crian%3%a7a.pdf>
- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. Lisboa: Comité Português para a UNICEF. [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1980). *O educador e a abordagem sistémica*. Lisboa: Estampa.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2016). *Glossário de terminologia curricular*. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Bureau Internacional de Educação & Representação da UNESCO no Brasil. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059_por)
- Vandekerckhove, A. (2015). Os direitos das crianças não são direitos menores. *Infância na Europa*, 28, 19-21.
- Vasconcelos, T. (Coord.); Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Mel, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação (DGE). Retirado de: <http://www.dge.mec.pt/recursos-0>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vilhena, G., & Lopes da Silva, I. (2002). *Organização da componente de apoio à família*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/organizacao\\_componente\\_apoio\\_familia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/organizacao_componente_apoio_familia.pdf)

- Weikart, D. (1972). Relationship of curriculum, teaching and learning in preschool education. In J. C. Stanley (Ed.), *Preschool programs for the disadvantaged*. (pp. 22-66). Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2), 1-3. <https://doi.org/10.7275/ffb1-mm19>
- Wolfs, J.-L. (2000). Análise das práticas educativas que visam à participação do aluno na avaliação diagnóstica, na condução e na regulação das suas aprendizagens. In J. Grégoire e colaboradores. *Avaliando as aprendizagens. Os aportes da Psicologia Cognitiva*. (pp. 155-168). Porto Alegre: ArtMed Editores.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yow, C. T. (1979). Avaliação na etapa de planejamento. In A. Lewy (Org.), *Avaliação de currículo* (pp. 64-86). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária/Editora da Universidade de São Paulo.
- Zabalza, M. (1998). *A qualidade em educação infantil*. São Paulo: Artmed.
- Zabalza, M. (2000). Evaluación en educación infantil. *Perspetivar Educação*, 6, 30-55.

## Referências legislativas

- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 (2007-10-10). *Gestão do currículo na educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular17\\_dsdc\\_depeb\\_2007\\_0.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular17_dsdc_depeb_2007_0.pdf)
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 (2011-04-11). *Avaliação na educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular\\_avaliacao\\_epe.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular_avaliacao_epe.pdf)
- Decreto-Lei n.º 542/79 (1979). Aprova o estatuto dos jardins de infância. Ministério da Educação. *Diário da República*, Série I (N.º 300, 12.º Suplemento de 1979-12-31), 3478-(301-3478-(307)). <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/230889/details/normal?q=Decreto-Lei+542%2F79>
- Decreto-Lei n.º 115-A/98 (1998). Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos. Ministério da Educação. *Diário da República*, Série I-A (N.º 102 de 1998-05-04), 1988-(2)-1988-(15). ELI: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/115-a/1998/05/04/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001). Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Ministério da Educação. *Diário da República*, Série I-A (N.º 201 de 2001-08-30), 5572-5575. ELI: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/241/2001/08/30/p/dre/pt/html>
- Despacho n.º 5220/97 (1997). Aprova, publicando em anexo, as orientações curriculares para a educação pré-escolar. Ministério da Educação – Secretário de Estado da Educação e da Inovação. *Diário da República*, Série II (N.º 178 de 1997-08-04), 9377-9380. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despacho\\_5220\\_97.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despacho_5220_97.pdf)
- Despacho n.º 5306/2012 (2012). Cria, na dependência direta do Ministério da Educação e Ciência, um grupo de trabalho de reformulação das Metas Curriculares. Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência – Gabinetes dos Ministros de Estado e das Finanças e da Educação e Ciência. *Diário da República*, Série II (N.º 77 de 2012-04-18), 13952-13953. [http://dre.pt/pesquisa/-/search/3033940/details/normal?p\\_p\\_auyh=nFiAYlf1](http://dre.pt/pesquisa/-/search/3033940/details/normal?p_p_auyh=nFiAYlf1)

- Despacho n.º 9180/2016 (2016). Homologa as orientações curriculares para a educação pré-escolar. Ministério da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. *Diário da República*, Série II (N.º 137 de 2016-07-19), 22107. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/74981262/details/normal?q=Despacho+9180%2F2016>
- Despacho n.º 5908/2017 (2017). Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. Ministério da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. *Diário da República*, Série II (N.º 128 de 2017-07-05), 13881-13890. <https://dre.pt/home/-/dre/107636120/details/maximized>
- Despacho n.º 6478/2017 (2017). Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. *Diário da República*, Série II (N.º 143 de 2017-07-26), 15484. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/107752620/details/normal?q=Despacho+n.%C2%BA%206478%2F2017%2C%2026+de+julho>
- Lei n.º 5/77 (1977). Cria o sistema público de educação pré-escolar [revogada]. Assembleia da República. *Diário da República*, Série I (N.º 26 de 1977-02-01), 174. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/138532/details/normal?q=Lei+n.%C2%BA%205%2F1977%2C%20S%C3%A9rie+I+de+1977-02-01>
- Lei n.º 46/86 (1986). Aprova a lei de bases do sistema educativo. Assembleia da República. *Diário da República*, Série I (N.º 237 de 1986-10-14), 3067-3081. <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/34444975/view?q=Lei+n.%C2%BA%2046%2F86>
- Lei n.º 5/97 (1997). Lei quadro da educação pré-escolar. Assembleia da República. *Diário da República*, Série I-A (N.º 34 de 1997-02-10), 670-673. ELI: <https://data.dre.pt/eli/lei/5/1997/02/10/p/dre/pt/html>
- Lei n.º 31/2002 (2002). Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo. Assembleia da República. *Diário da República*, Série I-A (N.º 294 de 2002-12-20), 7952-7954. ELI: <https://data.dre.pt/eli/lei/31/2002/12/20/p/dre/pt/html>
- Lei n.º 85/2009 (2009). Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Assembleia da República. *Diário da República*, Série I (N.º 166 de 2009-08-27), 5635-56-36. ELI: <https://data.dre.pt/eli/lei/85/2009/08/27/p/dre/pt/html>
- Lei Constitucional n.º 1/2005 (2005). Sétima revisão constitucional. Assembleia da República. *Diário da República*, Série I-A (N.º 155 de 2005-08-12), 4642-4686. ELI: <https://data.dre.pt/eli/leiconst/1/2005/08/12/p/dre/pt/html>
- Parecer n.º 2/95 (1995). Expansão da educação pré-escolar – análise de um projeto de decreto-lei do Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diário da República*, Série II (N.º 183 de 1995-08-09), 9337-9341. [http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer\\_2\\_1995.pdf](http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_2_1995.pdf)
- Resolução da Assembleia da República n.º 20/90 (1990). Aprova, para ratificação, a Convenção sobre os Direitos da Criança, assinada em Nova Iorque a 26 de janeiro de 1990. Assembleia da República. *Diário da República*, Série I (N.º 211, 1º Suplemento de 1990-09-12), 3738-(2)-3738-(20). <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222390/details/normal?q=Resolu%C3%A7%C3%A3o+da+Assembleia+da+Rep%C3%BAblica+n.%C2%BA%2020%2F90>



REPÚBLICA  
PORTUGUESA  
EDUCAÇÃO



direção-geral  
educação