

AINDA O SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DAS CRIANÇAS (SAC) – UMA AVALIAÇÃO AUTÊNTICA

Gabriela Portugal
Departamento de Educação
Universidade de Aveiro
CIDTFF

Introdução

Em Portugal, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997), definem-se como um quadro de referência oficial, comum a todos os educadores, permitindo o desenvolvimento contextualizado de diferentes currículos, opções pedagógicas e práticas de avaliação.

As OCEPE “acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.18). Continuando com o enunciado das OCEPE (p. 25-28), a intencionalidade do processo educativo pressupõe observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular: observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, com vista à adequação do processo educativo; planejar de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, implicando reflexão sobre intenções educativas e as formas de as concretizar/adequar ao grupo e a cada criança, procurando criar situações de desafio ainda que acautelando situações de excessiva exigência e envolvendo as crianças no próprio planeamento; agir, concretizando na ação as intenções educativas; avaliar o processo e os efeitos, envolvendo as crianças e legitimando o planeamento futuro a realizar; comunicar e articular com colegas, auxiliares, pais, agentes da comunidade, apostando no trabalho em equipa e promovendo a continuidade educativa e transição para a escolaridade obrigatória.

No que remete para as competências de observação, avaliação e planificação o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto) vem acentuar o enunciado das OCEPE, referindo a importância do educador conceber e desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas. Aponta ainda a importância de o educador avaliar, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e do grupo.

Mais recentemente, a definição de metas de aprendizagem para a educação pré-escolar (Ministério da Educação, 2010), enquanto referentes de gestão curricular a contextualizar em cada agrupamento ou escola, identifica competências e desempenhos esperados das crianças no final do período pré-escolar, no entendimento que tais competências ou desempenhos evidenciam a efetiva concretização das aprendizagens propostas nas OCEPE. Avaliar o desenvolvimento de competências e desempenhos em educação pré-escolar assume-se, assim, como um desafio premente.

Ainda mais recentemente, o Ministério da Educação (2011) emite uma circular relativa à Avaliação em Educação Pré-Escolar que procura conjugar as diferentes diretrizes oficiais no

que à avaliação diz respeito, apresentando-a como processo contínuo de registo dos progressos realizados pela criança, ao longo do tempo, utilizando procedimentos de natureza descritiva e narrativa, centrados sobre o modo como a criança aprende, como processa a informação, como constrói conhecimento ou resolve problemas. Aponta ainda para a necessidade de avaliação do ambiente educativo, enquanto elemento promotor de aprendizagens, considerando, neste processo, a organização do espaço, dos materiais e dos recursos educativos; a diversidade e qualidade dos materiais e recursos educativos; a organização do tempo; as interações do adulto com a criança e entre crianças; o envolvimento parental; as condições de segurança, de acompanhamento e bem-estar das crianças. Esta mesma circular refere que de acordo com as suas conceções e opções pedagógicas, cada educador poderá utilizar técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados.

Apesar do seu enquadramento normativo, em Portugal, verifica-se uma grande heterogeneidade no pensamento e nas práticas de avaliação. À avaliação aponta-se a sua complexidade e subjetividade e invoca-se, frequentemente, a falta de tempo, de recursos e, muitas vezes, desconhecimento na utilização de procedimentos adequados de observação, registo e avaliação, quer dos processos, quer dos efeitos, para justificar a sua secundarização nas práticas pedagógicas pré-escolares. Na verdade, o nosso conhecimento de algumas experiências educativas no pré-escolar diz-nos que os educadores de infância têm uma necessidade clara de aperfeiçoamento de competências de avaliação, que lhes permita afirmar a sua especificidade, articulando e respondendo às exigências do nível de ensino seguinte (1.º ciclo) e às necessidades organizacionais da escola.

A recolha de diferentes instrumentos de avaliação utilizados e partilhados entre a comunidade de educadores, por nós efetuada no contexto do trabalho junto de diversos jardins-de-infância portugueses, evidencia uma profusão de procedimentos standardizados, na sua maioria consubstanciados em *checklists* de capacidades isoladas e atomizadas, procurando a objetividade da medida. Ressalta, assim, uma abordagem bem distanciada da ideia “not everything that counts can be counted and not everything that can be counted, counts” (Einstein), ou seja, bem distanciada de uma avaliação “autêntica” e útil (Bagnato, 2005, 2007). De acordo com este autor, a avaliação convencional que tem dominado no campo da educação de infância, da intervenção precoce e da educação especial, não tem servido os seus objetivos (conhecer as competências das crianças nos seus contextos e rotinas habituais, apoiar o delineamento de programas de intervenção e documentar o processo de desenvolvimento das crianças), desconsiderando as práticas de avaliação alternativas recomendadas pela literatura especializada.

Que práticas avaliativas alternativas?

O abandono de práticas de avaliação descontextualizadas que ignoram a individualidade e irrepetibilidade de cada criança e a procura de abordagens que captem a unicidade e autenticidade de cada criança, considerando o seu desenvolvimento nos contextos e rotinas naturais de vida permanece um desafio importante e atual. Avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes. Este tipo de avaliação sumativa pode conduzir a uma constatação interessante e, por vezes, até necessária mas, não suficiente e aquém de uma avaliação dinâmica, contextualizada, ao serviço do desenvolvimento e da educabilidade das pessoas.

Uma avaliação e monitorização contínua no decurso da experiência de jardim-de-infância configuram-se como uma abordagem mais autêntica, fidedigna e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Segundo Epstein et al. (2004), uma avaliação

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

É nesta linha de pensamento que Drummond (2005) refere que uma avaliação com sentido é aquela em que se aprecia e compreende “o que as crianças sabem, reconhecemos os seus sucessos, as suas características individuais e as diferenças entre crianças. Podemos usar estas avaliações para organizar e enriquecer o currículo, as nossas interações com as crianças e as respostas educativas no seu todo. Essas avaliações também podem servir para identificar o que a criança vai ser capaz de aprender a seguir, de forma a apoiarmos e a alargarmos a sua aprendizagem. A avaliação das aprendizagens das crianças faz parte da procura de qualidade, na nossa prática diária” (p.19). No fundo, trata-se da ideia de Gaspar (2005) “avaliar é tomar consciência para adaptar” (p.55), significa sintonizarmo-nos com a criança, recolhendo informação sobre o seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento e utilização da informação para apoiar e amplificar a aprendizagem.

Advogando uma avaliação formativa, que serve a adaptação do ensino às necessidades da criança, Hatch (2010) assume que a avaliação não tem de ser algo que surge separado do currículo e do processo de ensino, não tem de ser estéril ou ameaçadora. Deve estar presente em qualquer atividade de aprendizagem e fundamentar qualquer reorientação no processo de ensino e de aprendizagem. Este autor, recorre também à ideia de avaliação dinâmica, baseada no conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), de Vygotsky. Trata-se de um importante conceito na área da avaliação “autêntica” (Sweeney, 2007; Portugal et al., 2010). Pela observação da criança e atendendo ao seu vivido, o educador pode inferir a sua ZDP, e estimular a criança a progredir e aceder a níveis de funcionamento mais avançados e complexos. O conceito de ZDP, quando devidamente apropriado pelos educadores, potencia avaliações significativas e realísticas, focalizadas nos passos e estratégias a adotar no processo de ensino e de aprendizagem.

De acordo com esta leitura, e estabelecendo uma ligação com a abordagem experiencial da educação (Laevers & Van Sanden, 1997; Laevers, 2003), assume-se uma relação muito estreita entre Zona de Desenvolvimento Próximo e níveis de implicação elevados. A implicação é definida por Laevers como uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. A implicação é determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento, estando na base de aprendizagens significativas e do processo de desenvolvimento.

Se estar implicado significa movermo-nos nos limites das nossas capacidades, ainda que não saibamos exatamente quais são esses limites, é possível deduzir, pelo nível de implicação da criança, se esta está ou não a ativar os seus atuais e potenciais talentos, se está a agir em ZDP. Prestar atenção à qualidade de implicação da criança e perceber o que significa para a criança experienciar um determinado contexto educacional (processo de reconstrução da experiência da criança), não sendo fácil, é o que parece verdadeiramente estar na base de uma avaliação e intervenção educativa qualitativamente superior. A adoção de uma *atitude experiencial*

pressupõe a capacidade de o adulto se colocar na perspectiva da criança (e em consonância, ir mais devagar, dizer por outras palavras, propor outra abordagem, diversificar as atividades, etc.), mobilizando na relação dimensões como a empatia e intuição (Laevers, 1998, 2003) e criando condições de ensino efetivamente conducentes a aprendizagens. Este papel em que o adulto, em conjunto com a criança, cria uma zona de desenvolvimento próximo, e garante aprendizagens, requer a mais alta competência do educador (Portugal, 2009).

Cabe ao adulto educador/professor identificar o potencial desenvolvimental e educacional inerente às atividades, pensar e disponibilizar situações estimulantes, formulando “pontos de atenção” e atendendo ao bem-estar emocional e implicação das crianças (Portugal & Laevers, 2010, p.41). Cabe-lhe ainda, e na linha do que refere Roldão (2003), “a competência de criar e conceber as situações que realmente servem para demonstrar se o aprendiz se tornou ou não competente” (p.57), isto é, “se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los adequadamente perante [uma] situação (ou problema, ou questão, ou objeto cognitivo ou estético, etc.)” (p.20).

Cabe igualmente ao adulto, a tarefa de se questionar e refletir: todas as crianças recebem suficiente estímulo, calor e atenção? Todas as crianças se desenvolvem bem, em todas as áreas do desenvolvimento ou algumas áreas são negligenciadas ou subvalorizadas? Ou, será a oferta educativa pautada pela homogeneização construída à volta de uma criança hipotética média que não existe?

Se a base para a progressão e alargamento dos saberes das crianças se encontra nas próprias crianças, é o processo reflexivo de observação e avaliação que permitirá ao educador adequar a sua prática às atuais capacidades, necessidades e perspectivas das crianças. Neste processo, levantam-se desafios que passam pela atenção à experiência da criança (perscrutando cognições, emoções, motivações...) e compreensão da diversidade das infâncias (cultura, desenvolvimento, vivências...), procurando articular e integrar num espaço de vida coletivo a diversidade de interesses e necessidades individuais.

É tarefa do adulto envolver ou implicar as crianças nas atividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, que questões se lhes levantam, o que é que é realmente importante para elas.

Atualmente, a importância da promoção de uma cidadania ativa (Lansdown, 2005; Moss, 2007; Libório, 2010), é assumida por vários autores, acentuando-se a necessidade de escutar as crianças, conhecer os seus sentimentos e pensamentos, aceder às suas opiniões e ideias, na linha do artigo 12.º da Convenção sobre os Direitos das Crianças, (1989) - a criança tem direito de exprimir as suas opiniões em todas as questões que lhe digam respeito, devendo essas opiniões ser tomadas em devida consideração. Assim, na senda de trabalhos de autores como Brougère, Vandenbroeck, Tobin, Dahlberg, Moss, Rogoff, etc. (in Brougère & Vandenbroeck, 2007), também no processo de avaliação temos vindo a assistir à atribuição de um maior protagonismo da criança, procurando escutar a criança, conhecer e valorizar a sua “agência” (Libório, 2010). Vasconcelos (2006) refere que a concretização da ideia de “agência” implica que a criança se sinta ativa, com um sentido do seu próprio poder, sentindo-se implicada e envolvida, sentindo que “vale a pena” e é “importante”, e, portanto, capaz de dar um contributo para a vida social.

Fica o desafio de conjugar todas estas ideias num instrumento ou abordagem avaliativa mais “autêntica”, dinâmica e alternativa às práticas convencionais. A nossa proposta é o Sistema de Acompanhamento das Crianças (Portugal & Laevers, 2010) (ver CEI, nº 89 Janeiro/Abril 2010)

O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)

Tendo como base a abordagem experiencial em educação (Laevers & Van Sanden, 1997; Laevers, 1998, 2004) e o trabalho de Laevers, Vandenbussche, Kog e Depondt (1997), o SAC estrutura-se em torno do princípio de que a avaliação deve ser processual e deve tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas não apenas para efeitos ou resultados (aprendizagens e desenvolvimento de competências das crianças), mas também para a melhoria do contexto educativo.

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

Adotando estas perspetivas, no SAC considera-se que a orientação para o bem-estar emocional e implicação ou envolvimento responde bem à questão essencial: até que ponto, neste contexto preciso, a criança *x* ou *y* se desenvolve? O nível real de desenvolvimento é irrelevante se os educadores não atenderem ao nível potencial de desenvolvimento (em parte, lido pelos níveis de implicação), que pode ser ativado em interações com e através do apoio de um parceiro mais capaz (adulto ou outra criança).

"Responder bem" a todas e a cada criança é um dos objetivos que caracteriza o SAC, implicando ter em consideração as circunstâncias de vida das crianças o que tem a ver com o reconhecimento das culturas e subculturas da comunidade e das famílias. Esta perspetiva exige atenção e aceitação da diversidade, bem como a individualização do currículo – uma perspetiva “centrada na criança”, a realização deste objetivo exigindo um questionamento constante das práticas, pensamento crítico e mentes abertas.

Avaliação processual – implicação e bem-estar emocional

Como refere Laevers (2003, p.14), "quando queremos saber como cada uma das crianças está num contexto, primeiro temos que explorar o grau em que as crianças se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança. Tudo isso indica que o seu bem-estar emocional está OK e que as suas necessidades físicas, a necessidade de ternura e afeto, a necessidade de segurança e clareza, a necessidade de reconhecimento social, a necessidade de se sentir competente e a necessidade de sentido na vida e valores morais estão satisfeitos. O segundo critério está relacionado com o processo de desenvolvimento e leva o adulto a criar um ambiente desafiador, que favorece a implicação". Os níveis de bem-estar e de implicação tornam-se pontos de referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, que querem promover o desenvolvimento e a aprendizagem. Nesse sentido, Laevers desenvolveu escalas para avaliação, quer do bem-estar emocional, quer da implicação, escalas essas que são integradas no SAC (Portugal, 2010)

Avaliação de efeitos ou resultados

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

áreas referidas. Trata-se de uma abordagem que vai ao encontro do referenciado, quer nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997, p.49), quer na Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (ME, 2010).

Articulação entre Desenvolvimento Pessoal e Social e Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar

SAC Desenvolvimento Pessoal e Social	Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar
Atitudes Autoestima positiva Auto-organização/iniciativa Curiosidade e desejo de aprender Criatividade Ligação ao mundo	Área da Formação Pessoal e Social Identidade/autoestima Independência/autonomia Cooperação Convivência democrática/cidadania Solidariedade/Respeito pela diferença
Comportamento no grupo Competência social	
Domínios essenciais Motricidade fina Motricidade grossa Expressões Artísticas Linguagem Pensamento lógico conceptual e matemático Compreensão do mundo físico e tecnológico Compreensão do mundo social	Outras áreas e domínios Expressões (motora, plástica, musical, dramática e dança) Linguagem oral e abordagem à escrita Matemática Conhecimento do Mundo Tecnologias de Informação e Comunicação

Avaliação e intervenção no contexto educativo

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

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

O seguinte esquema procura ilustrar a sequência de todo o processo.

Sequenciação dos ciclos e fases do SAC

FASES	AÇÕES P/ GRUPO E CONTEXTO	AÇÕES INDIVIDUALIZADAS
Fase 1 Setembro - Outubro	Caracterização geral do contexto Avaliação geral do grupo (implicação e bem estar)	
Fase 2	Análise geral do grupo e contexto	Análise individualizada
Fase 3	Objetivos/iniciativas gerais	Objetivos/iniciativas individualizadas
Fase 1 Dezembro - Janeiro	Avaliação Geral do Grupo (implicação e bem estar)	Avaliação desenvolvimental individualizada de todas as crianças (opcional)
Fase 2	Análise geral do grupo e contexto	Análise individualizada
Fase 3	Objetivos/iniciativas gerais	Objetivos/iniciativas individualizadas
Fase 1 Março - Abril	Avaliação Geral do Grupo (implicação e bem estar)	Avaliação desenvolvimental individualizada de todas as crianças (opcional)
Fase 2	Análise geral do grupo e contexto	Análise individualizada
Fase 3	Objetivos/iniciativas gerais	Objetivos/iniciativas individualizadas
Fase Final Junho - Julho	Avaliação Geral do Grupo (implicação e bem estar)	Avaliação desenvolvimental individualizada de todas as crianças

De uma forma sumária as 3 fases envolvem:

Fase 1 - Observação e avaliação geral do contexto e de todo o grupo de crianças – considerando níveis de implicação e de bem-estar emocional das crianças, identificando desde logo aquelas crianças que suscitam preocupação pelo facto de apresentarem níveis de bem-estar emocional e/ou de implicação baixos (em risco de desenvolvimento). Envolve uma caracterização geral do contexto do jardim-de-infância que visa reunir informação sobre características e recursos da comunidade, características e expectativas das famílias, bem como finalidades definidas no projeto curricular do estabelecimento/escola. Envolve também uma avaliação geral das crianças do grupo, focalizada nos níveis de bem-estar e de implicação. Na análise do grupo, o educador pode assinalar, entre outras possibilidades, as particularidades de algumas crianças, problemas ou dificuldades específicas, que só por si poderão ser, ou não, motivo para as crianças serem assinaladas como necessitando de uma análise mais específica. Cabe ao educador decidir se uma criança, apesar de exibir níveis adequados de implicação e bem-estar, por ser uma criança de risco, por exemplo, deverá ser assinalada como preocupante. A este propósito, importa referir que pode suceder uma criança apresentar problemas de desenvolvimento, mas evidenciar elevados níveis de implicação em atividades. Nesse caso, e de acordo com a leitura experiencial, sabemos que a criança estará a funcionar no limite das suas atuais capacidades (em ZDP). Podemos não saber exatamente quais são esses limites, mas se a criança está implicada, é porque a atividade vem ao encontro do que ela necessita, encontrando o estímulo adequado no contexto educativo, beneficiando dele. Então, não há motivo de preocupação e, em termos imediatos, não será necessário intervir. Pelo contrário, podemos verificar que crianças sem problemas de desenvolvimento não se interessam pelas atividades. Nesse caso, as crianças não encontram no contexto educativo o nível de estimulação ou de desafio de que necessitam para ativar e mobilizar novas competências, ou seja, o seu desenvolvimento está em risco, sendo necessário intervir. Se é na ausência de implicação e bem-estar que o desenvolvimento está ameaçado, podemos ter crianças muito talentosas que não encontram no contexto educativo desafios estimulantes, necessitando de atenção especial e devendo ser consideradas como crianças preocupantes, em risco de estagnação desenvolvimental.

Em geral, crianças com níveis elevados/baixos de implicação apresentam também níveis elevados/baixos de bem-estar, pois existe uma relação muito íntima entre implicação e bem-estar. A criança que se sente emocionalmente abatida ou infeliz terá muito mais dificuldade em aderir a uma atividade e em experienciar alta implicação. As suas dificuldades emocionais não lhe deixam espaço mental para investimentos cognitivos. Por outro lado, a criança que não encontra estímulo ou desafio adequado nas atividades em oferta (porque demasiado aborrecidas, repetidas, fáceis ou demasiado difíceis), também terá dificuldades em se implicar e facilmente se sentirá aborrecida, desgostada, impaciente, zangada, conhecendo estados psicológicos facilmente conducentes a problemas de comportamento.

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

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

Ao nível da oferta educativa, o educador poderá questionar-se “até que ponto o contexto educativo é ‘rico’, apelativo e diversificado?” Olha a organização dos espaços, os materiais lúdicos disponíveis e as atividades em oferta no decurso do dia; analisa o que provocam na criança em termos de aprendizagens e desenvolvimento. De forma consequente procura enriquecer o meio educativo a fim de o tornar mais atraente e mais rico em possibilidades de exploração.

Ao nível do clima de grupo, o questionamento procura induzir reflexão sobre a forma como as crianças se sentem no contexto e grupo - “até que ponto as crianças se sentem à vontade” - e perceber a qualidade das relações ali existentes (entre as crianças e com o adulto). Este exercício tem evidenciado a importância de uma grande atenção à forma como os adultos modelam competências sociais positivas (e.g., são gentis, escutam, estabelecem relações empáticas e cooperantes), ajudam as crianças a desenvolver competências sociais apropriadas na interação com as outras crianças (e.g., ajudam as crianças a conversar sobre os conflitos em vez de se agredirem; encorajam as crianças mais tímidas e isoladas a encontrarem amigos; ajudam as crianças a perceber os sentimentos dos outros) e providenciam oportunidades de trabalho conjunto entre as crianças com vista à realização de projetos comuns e significativos, desenvolvendo um sentimento de pertença nas crianças.

Considerar o espaço para iniciativa/autonomia implica olhar as oportunidades que existem para as crianças decidirem o que vão fazer, com que frequência, com quem, bem como perceber de que forma é escutada a opinião da criança acerca da oferta de atividades; envolve refletir sobre o grau em que as crianças assumem responsabilidades, sobre a forma como os problemas são tratados e as regras são explicadas e concertadas com as crianças. Em função dessa análise, intervenções consequentes são ensaiadas e monitorizadas, atendendo a níveis de bem-estar emocional e de implicação.

Pensar a organização, implica questionar a planificação ou as rotinas do dia – “são suficientemente claras, estruturadoras e, simultaneamente, flexíveis, assegurando espaço para autonomia e segurança de todas as crianças?”. No sentido de atender às necessidades das crianças, são introduzidas variações na programação (e.g., períodos mais curtos no contar histórias para crianças com dificuldades de atenção; às crianças implicadas num determinado projeto e que necessitam de mais tempo para o realizar, este é-lhes dado; o mesmo para as crianças que comem mais devagar e que não podem terminar ao mesmo tempo que as outras; o período de tempo pensado para jogo no exterior é alargado; concretiza-se ou dá-se maior visibilidade às regras existentes na sala, relativamente à arrumação dos materiais, aos comportamentos permitidos e não permitidos, mediante uma sinalética específica, acordada com as crianças; introduz-se uma “*tabela de áreas*”, para facilitar as escolhas e visualização do número de crianças que podem estar em cada área em simultâneo).

Nesta fase 2, procede-se ainda à auscultação das opiniões das crianças sobre o jardim-de-infância e, em relação às crianças preocupantes, procura-se ir mais além na sua caracterização, com vista a melhor perceber o seu comportamento. Assim, nesta fase procura-se reunir um conjunto de informações sobre dados familiares, caracterização da relação da criança com os adultos e com as outras crianças, análise da implicação da criança em função do tipo de atividades disponíveis e da sua organização (e.g. atividades em grande grupo, pequeno grupo, individuais, opcionais, obrigatórias, dirigidas pelos adultos, não dirigidas pelo adulto) e das áreas de desenvolvimento implícitas nas atividades em que a criança evidencia

baixa ou boa implicação. Também é tida em consideração a opinião da criança sobre o jardim-de-infância e a sua autoavaliação no que respeita às “coisas” que ela considera já ter aprendido, “coisas” em que se considera boa e “coisas” que gostava de melhorar. Nesta linha avaliativa, procura-se caracterizar o desenvolvimento e aprendizagens das crianças de acordo com as áreas anteriormente descritas, envolvendo os pais na identificação de progressos e de próximos passos na aprendizagem/desenvolvimento das crianças e no delineamento de estratégias de apoio.

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

Neste aspeto particular da relação com as famílias e comunidade, o SAC estimula a reflexão e partilha de informação entre os vários intervenientes – pais, equipa e, se for o caso, outros profissionais – tendo em vista a adequação do processo educativo. Na comunicação com os pais e encarregados de educação, bem como com outros profissionais, sobre o que as crianças sabem e são capazes de fazer, o SAC reúne informação global das aprendizagens mais significativas de cada criança, realçando o seu percurso, evolução e progressos (tal como preconizado no documento “Avaliação na Educação Pré-Escolar” – Ministério da Educação, 2011). Neste processo, a avaliação implica uma construção partilhada (equipa, pais e outros profissionais), que passa pelo diálogo, pela comunicação de processos e de resultados, tendo em vista a criação de contextos facilitadores de aprendizagens e desenvolvimento, reunindo as características de uma avaliação “autêntica”.

A concluir...

Como se refere e se conclui noutros escritos (e.g. Portugal & Laevers, 2010; Portugal, 2010), o SAC procura dotar os educadores de conhecimentos sobre procedimentos de observação, registo e avaliação, quer dos processos, quer dos efeitos, quer da qualidade do contexto educacional da sua responsabilidade. Em suma, podemos afirmar que o SAC serve os objetivos da avaliação em educação pré-escolar, permitindo conhecer as competências das crianças nos seus contextos e rotinas habituais, apoiar o delineamento de programas de intervenção e documentar o processo de desenvolvimento das crianças, assumindo-se como uma prática de avaliação alternativa e “autêntica”.

Atendendo ao enquadramento oficial da avaliação em educação pré-escolar, o uso do SAC sustenta o desenvolvimento profissional ao nível da conceção e organização do ambiente educacional; observação, planificação e avaliação; relacionamentos e intervenção educacional, desenvolvimento curricular; trabalho em equipa, reflexão e capacidades de investigação (Decreto Lei-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto - Perfil específico de desempenho do educador de infância) e atende a todas as sugestões do Ministério da

Educação, plasmadas quer nas Orientações Curriculares, quer nas Metas de Aprendizagem, quer nos documentos emanados sobre Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Referências

BAGNATO, Stephen J. The authentic alternative for assessment in early intervention: An emerging evidence-based practice. *Journal of Early Intervention*, 28, p. 17-22, 2005

BAGNATO, Stephen J. *Authentic Assessment for Early Childhood Interventions: Best Practices*. New York: The Guilford Press, 2007.

BROUGÈRE, Gilles; VANDENBROECK, Michael (dir.) *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles: P.I.E. Peter Lang S.A., 2007

BRUNER, Jerome. Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In WERTSCH, James (ed.). *Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives* (p.21-34). Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

CARR, Margaret. *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*. London: Paul Chapman Publishing, 2001

DRUMMOND, Mary J. Avaliar a aprendizagem das crianças. *Infância e Educação, Investigação e Práticas*, Revista do GEDEI, n.º 7, Novembro 2005, p.7-21, 2005.

EPSTEIN, Ann S.; SCWEINHART, Lawrence J.; DEBRUIN-PARECKI, Andrea; ROBIN, Kenneth B. Preschool assessment: a guide to developing a balanced approach. *Preschool Policy Matters*, 7, July 2004. New Brunswick: National Institute for Early Education Research, 2004.

GASPAR, Maria Filomena. Desafios da avaliação da matemática em educação pré-escolar. *Infância e Educação, Investigação e Práticas*, Revista do GEDEI, n.º 7, Novembro 2005, p.47-55, 2005.

HATCH, Amos .J. Rethinking the relationship between learning and development: teaching for learning in early childhood classrooms. *The Educational Forum*, Vol. 74, p.258-268, 2010.

LAEVERS, Ferre ; VAN SANDEN, Peter. *Pour une approche expérientielle au niveau préscolaire*. Livre de base. Collection : Education et Enseignement Expérientiel, n.º 1. Leuven: Centre pour un Enseignement Expérientiel, 1997.

LAEVERS, Ferre. Understanding the world of objects and of people: intuition as the core element of deep level learning. *International Journal of Educational Research*, 29, p. 69-86, 1998.

LAEVERS, Ferre. Experiential education - Making care and education more effective through well being and involvement. In LAEVERS, Ferre and HEYLEN, Ludo (eds.), *Involvement of*

children and teacher style, Insights from an International Study on Experiential Education, Studia Paedagogica 35, Leuven: University Press, p. 13-24, 2003.

LAEVERS, Ferre. Educação experiencial: tornando a educação infantil mais efectiva através do bem-estar e do envolvimento. *Contrapontos*, vol. 4 (1), p. 57-69, 2004.

LAEVERS, Ferre (ed.) *The Leuven Involvement Scale for Young Children*. Experiential Education Series nº1, Leuven: Centre for Experiential Education, 1994.

LAEVERS, Ferre (ed.). Sics (Ziko), Well-Being and Involvement in Care, a Process-Oriented Self Evaluation Instrument for Care Settings, Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education, Leuven University, 2005.

LAEVERS, Ferre; VANDENBUSSCHE, E.; KOG, Marina & DEPONDT, Luc. *A process-oriented child monitoring system for young children*. Experiential Education Series, n.º 2, Leuven: Centre for Experiential Education, 1997.

LANSDOWN, Gerison. *La evolución de las facultades del niño*. Innocenti Insight. Florência: Save the Children y UNICEF, 2005.

LIBÓRIO, Ofélia Ascensão Oliveira Dias. *Investigar com Crianças na Formação Inicial em Educação de Infância*. 2010. Tese de doutoramento em Ciências da Educação - Departamento de Educação. Universidade de Aveiro.

MOSS, Peter. Bringing Politics into the Nursery: Early Childhood Education as a democratic practice. *European Early Childhood Journal*, 15 (1), p. 5-20, 2007.

NEISWORTH, John T.; BAGNATO, Stephen J.. The mismeasure of young children: the authentic assessment alternative. *Infants and Young Children*, 17, n.º 3, p. 198-212, 2004.

PORTUGAL, Gabriela; LAEVERS, Ferre. *Avaliação em Educação Pré-escolar - sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora, 2010.

PORTUGAL, Gabriela. Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Conselho Nacional de Educação, Estudos e Relatórios. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, p.33-67, 2009.

PORTUGAL, Gabriela; SANTOS, Paula; FIGUEIREDO, Aida; LIBÓRIO, Ofélia; ABRANTES, Natália; SILVA, Carlos; GÓIS, Sónia. “Promoting learning and development – the presence of Vygotsky’s ideas in a Portuguese approach to assessment in early childhood education”, in TUNA, A. & HAYDEN, J. (eds), *Early Childhood Programs as the Doorway to Social Cohesion: Application of Vygotsky’s Ideas from an East West Perspective*, Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, p.109-124, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores*. Lisboa. Editorial Presença, 2003.

SWEENEY, Avril, (2007). Authentic Assessment for Early Childhood Education. In EECERA Conference – Exploring Vygotsky’s Ideas: Crossing Borders, Prague, 29 Agosto-1 Setembro de 2007. Apresentação ppt disponível em <http://www.easyprague.cz/eecera2007/?level1ID=home&level2ID=novinka&id=72&lang=en>, Acesso em 05 outubro, 2011.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. Understanding Vygotsky: a quest for synthesis. Oxford: Blackwell, 1991.

VASCONCELOS, Teresa (2006). Para uma educação de infância dos 0 aos 12 anos: integrar, articular e promover a “agência” da criança. Comunicação realizada em Aveiro, dia 13 de Dezembro de 2006. Disponível em http://psaveiro.creativethinkers.eu/images_content/Prof_Teresa.pdf, acesso em 05 outubro, 2011.

VYGOTSKY, Lev. Obras escogidas. Vol. IV: *Psicología infantil* (tradução em língua castelhana da edição russa de D.B. Elkonin) Madrid: Visor, 1984/1996.

WERTSCH, James V.; STONE, Addison C. The concept of internalization in Vygotsky’s account of the genesis of higher mental functions. In WERTSCH, James (ed.), Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives (p.162-179). Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

Documentação e legislação

Assembleia-Geral das Nações Unidas. Convenção sobre os Direitos das Crianças. 1989. Disponível em <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-conv-sobre-dc.html>

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto - Perfil específico de desempenho do educador de infância.

Ministério da Educação. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: ME, 1997.

Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011 – Avaliação na Educação Pré-Escolar, 2011.

Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar. 2010. Disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>

OECD. *Education Today, the OECD Perspective*. Paris: OECD Publishing, 2009.

