

ISSN: 1645-4774

Instituto Politécnico de Bragança
Escola Superior de Educação

EduSer

da **Investigação**
da **Educação**
do **Ser**
da **Multicultura**
da **Memória**
da **Cidadania**
da **Interdisciplinaridade**

revista 001

Outubro 2003

Preço 5€

001

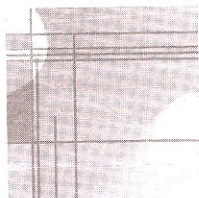
Escola Superior de Educação de Bragança

EduSer

A Avaliação na Educação Pré-escolar: alguns dilemas e perspectivas

Maria Angelina Sanches

asanches@ipb.pt
Escola Superior de Educação
Instituto Politécnico de Bragança



Resumo

Este trabalho pretende discutir os processos e práticas de avaliação na educação pré-escolar. Procura-se, ao longo do texto, encontrar resposta para as seguintes questões: o que se entende por avaliar e com que finalidade se avalia; que dimensões avaliar; como avaliar e a que instrumentos podemos recorrer? Finalmente, apresenta-se um conjunto de dilemas com que os educadores de infância, frequentemente, se vêem confrontados.

Palavras-Chave

Avaliação, observação, dimensões da avaliação, técnicas e instrumentos, dilemas.

Keywords

Evaluation, observation, dimensions of the evaluation, techniques and instruments, dilemmas.

1. Introdução

Um conjunto diversificado de factores, internos e externos, tem vindo a exercer influência sobre os sistemas de ensino, no sentido de melhorarem a qualidade dos serviços que oferecem. Na educação pré-escolar, apesar do alargamento da rede ainda se constituir como motivo de preocupação, também a inquietação com a qualidade das práticas e serviços educativos tem vindo a fazer-se sentir.

A qualidade de um currículo (pré)escolar depende de múltiplos factores, entre os quais se integra, com grande pertinência, o processo de avaliação. Como tal, pretender elevar a qualidade da educação pré-escolar passa também, necessariamente, por uma melhor compreensão e inovação dos processos de avaliação.

É partindo deste ponto de vista, e porque a avaliação é, nesta etapa educativa, um processo não isento de dilemas e preocupações, que procuraremos, no âmbito deste trabalho, desocultar algumas dessas questões.

2. Conceito de avaliação

Um dos problemas com que frequentemente nos defrontamos, quando falamos e reflectimos sobre a avaliação, é a polissemia do termo, o que não deixa de traduzir a problematidade e a complexidade que o acto de avaliar apresenta. Considerando que a diferentes acepções se associam práticas avaliativas diferenciadas, a primeira questão a esclarecer é o que se entende por avaliação.

Corroborando a perspectiva de Pacheco (1996:129), “a avaliação apresenta-se como um processo de obtenção de informação, de formulação de juízos e de tomadas de decisões seja qual for a perspectiva que adoptarmos (...)”.

Neste sentido, a avaliação implica juízos de valor sobre a informação considerada relevante para tomar decisões e sobre os critérios a utilizar para obter e valorar a informação. Assim, não poderá deixar-se de ter em consideração o que é valorado e com que finalidade e se o maior valor estará contido no que foi definido, como sendo importante observar e interpretar ou não poderia ter sido atribuído a outras vertentes.

Não sendo a avaliação utilizada, na educação pré-escolar, para fins de classificação ou promoção das crianças, leva a que por vezes seja colocada a questão: para que se avalia nesta etapa educativa?

Avalia-se, como referem Bassedas et al. (2000: 190), “para actuar, para tomar decisões educativas, para observar a evolução e o progresso da criança, para interrogar-se se é preciso intervir ou modificar determinadas situações, relações ou actividades”.

O processo de avaliação é, de acordo com as finalidades desta etapa educativa, guiado pelo impulso de recolha de informação que permita compreender, orientar e melhorar os projectos e as práticas educativas e a aprendizagem e desenvolvimento de cada criança. Para o efeito, deve adoptar um carácter processual e contínuo, numa perspectiva formativa de natureza qualitativa e contextualizada.

3. O que observar e avaliar no pré-escolar

Sendo garantido o acesso à frequência da escolaridade obrigatória, independentemente da frequência pré-escolar e dos saberes ou competências dominados pelas crianças, leva a que, por vezes, nesta etapa educativa, não seja atribuída à avaliação a importância e relevância que merece. Todavia, como é assinalado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades e recolher informações sobre os contextos em que se integram, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e para adequar o processo educativo às suas necessidades e à sua evolução (Silva,1997).

De acordo com o anteriormente referido, a avaliação não incide ape-

nas sobre as aprendizagens e desenvolvimento das crianças e do grupo, mas também sobre a intervenção do educador, o ambiente e os processos educativos adoptados.

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem das crianças, devem ser valorizados todos os domínios do desenvolvimento (cognitivo, afectivo, social, moral, psicomotor e expressivo), bem como todas as áreas e domínios curriculares (formação pessoal e social, expressão e comunicação e conhecimento do mundo). Todas estas dimensões devem ser tidas em conta nos processos de avaliação.

Pretendendo contribuir para a formação do cidadão, que se defende na LBSE (1986) como um ser livre, responsável, autónomo, consciente, solidário, possuidor de um espírito democrático e pluralista, respeitador, aberto ao diálogo, crítico e criativo, capaz de uma reflexão consciente e possuidor de capacidade de trabalho, torna-se essencial que estas competências sejam contempladas, pelo menos enquanto horizonte, nas práticas formativas e avaliativas pré-escolares. Aspectos a ser tidos tanto mais em consideração, se se lembrar quão determinantes são estas idades na formação da personalidade humana e a responsabilidade que cabe à educação pré-escolar em criar condições para o sucesso da aprendizagem de todas e de cada uma das crianças que a frequentam.

Sendo a principal finalidade da avaliação contribuir para melhorar a qualidade das aprendizagens de cada criança e do grupo, então, esta não deverá incidir apenas sobre os resultados, mas sobretudo sobre os processos, permitindo ao educador conhecer: os ritmos de aprendizagem; os estilos cognitivos ou de trabalho; a configuração das relações; as atitudes; as habilidades e os conhecimentos, mas também as dificuldades e os problemas com que se defrontam. Só assim será possível ao educador dispor de dados que lhe permitam propor experiências e tarefas adequadas, no sentido de serem capazes de provocar, nas crianças, a ocorrência de *conflitos cognitivos* (Piaget, 1975) e, uma vez superados, aceder a níveis mais elevados de aprendizagem e de desenvolvimento.

A observação contínua de regulação interactiva é um processo bastante valorizado, nesta etapa educativa, pois permite ao educador recolher dados em situação de actividade, propor actividades e colocar questões que facilitem o conhecimento das crianças e a sua estimulação individual.

As práticas de auto-avaliação e de co-avaliação devem ser também incentivadas, pois, como afirma Silva (1997: 37), “planear e avaliar com as crianças, individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo, são oportunidades de participação das crianças e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem”.

No que se refere à avaliação dos projectos e das práticas educativas constitui-se, igualmente, como uma tarefa complexa, porque intervêm,

nesse processo, múltiplos factores e a valoração pode ser diferente, conforme a perspectiva teórica adoptada. Enveredando por perspectivas educativas, de matriz construtivista e ecológica, perspectivas que, em nosso entender, subsistem às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, devem ser tidas em consideração as características pessoais dos diferentes intervenientes, os contextos físicos, sociais e culturais em que se integram, e os processos interaccionais que neles e entre eles ocorrem. Como assinala Bronfenbrenner (1979), os contextos educativos podem tornar-se facilitadores ou inibidores de desenvolvimento, conforme as oportunidades educativas que oferecem. Assim, e numa dimensão microcontextual, como a que assume a instituição pré-escolar, devem ser tidos em conta, entre outros, os seguintes aspectos:

- A forma como os espaços e materiais se apresentam, pressupondo que devem convidar à manipulação e exploração e inspirar satisfação e segurança;
- O tipo de actividades desenvolvidas e o nível de motivação e de complexidade com que se apresentam, pretendendo que sejam, progressivamente, mais complexas, variadas e potenciadoras de relações recíprocas;
- A natureza das relações interpessoais promovidas, sendo desejável que se apresentem, progressivamente, mais íntimas e duradoiras;
- A forma como a informação é comunicada, devendo ter em conta os seus destinatários, crianças, pais, professores ou outros profissionais, já que os seus efeitos podem influenciar e determinar o percurso escolar das crianças.

Torna-se, então, necessário recolher informação que seja útil para questionar e interpretar o processo educativo e os contextos em que se desenvolve.

A avaliação a desenvolver com as crianças deve realizar-se de forma contínua e integrada nas diferentes fases do processo de ensino-aprendizagem, podendo ser-lhe atribuídas distintas finalidades, nomeadamente de diagnóstico, formativa e sumativa, que a seguir procuraremos desenvolver.

4. Dimensões da Avaliação

4.1. A avaliação numa dimensão diagnóstica

Uma das tarefas atribuídas à Educação Pré-escolar é a de prevenir as dificuldades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, visando: “proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades” e “estimular o desenvolvimento global de cada criança, no res-

peito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens diversas e significativas” (Lei n.º 5/97, de 10/02, art.º 10.º - LQPEPE).

Para favorecer e activar o desenvolvimento global das crianças é de primordial importância saber como cada uma se apresenta, quais as suas características, capacidades e dificuldades, pois, só assim poderá saber-se como intervir de um modo adequado, quer em situações normais quer em situações de carência. Todavia, trata-se de uma tarefa difícil de concretizar, pois os ritmos de desenvolvimento das crianças são diferentes e recolher informação para conhecer cada uma em particular, além de não ser fácil, leva algum tempo. E, ainda, porque, para promover a progressão e diferenciação de situações de aprendizagem que possibilitem a todas e cada uma progredir, pressupõe mobilizar saberes no âmbito do desenvolvimento e da aprendizagem da criança e do desenvolvimento do currículo.

A avaliação numa dimensão diagnóstica é, normalmente, realizada quando se inicia uma nova etapa formativa ou determinadas actividades, permitindo obter informação sobre as competências e saberes dominados pelas crianças, em relação às propostas que se pretendem desenvolver. Neste sentido, pode ser implementada não apenas quando se inicia um ano escolar, mas ao longo deste, procurando, através dela, identificar os pré-requisitos necessários para a aquisição progressiva de novas e diferentes competências.

A avaliação diagnóstica ganha ainda pertinência, se considerarmos que, quanto mais cedo as dificuldades forem identificadas, mais probabilidades existem de serem superadas pelas crianças.

4.2. A avaliação numa dimensão formativa

A avaliação formativa tem, antes de mais, uma finalidade pedagógica. A sua principal característica é ser integrada no próprio acto de ensino de modo a “contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que está a decorrer essa aprendizagem e instruindo o aprendente sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades” (Hadji, 1994: 63-64). Como tal, é a dimensão da avaliação que apresenta maior importância e valor na educação pré-escolar.

Desenvolvendo-se a par da acção educativa, é uma boa base para ajustar o ensino às características, interesses e necessidades formativas que as crianças vão manifestando no decurso das diferentes actividades, nomeadamente enquanto se narra uma história, se realiza um jogo (...), e ainda, para proporcionar-lhes o apoio de que carecem, para realizar com sucesso determinadas tarefas. Nesta perspectiva, a avaliação não pode situar-se apenas no que as crianças sabem e são capazes de

fazer sozinhas, mas no que podem fazer com ajuda ou em situação de interacção. Pretende-se, assim, ter em conta o que Vygotsky (1979) define como *desenvolvimento potencial*.

A avaliação formativa envolve todo um conjunto de elementos informativos, que o educador e as crianças vão fornecendo uns aos outros e cuja influência é determinante no processo de aprendizagem. O *feedback* é um destes elementos e os seus efeitos tanto podem ser positivos, como negativos, conforme o conteúdo da informação e o significado que lhe é atribuído pelos diferentes intervenientes.

Integrando o *feedback* apreciações sobre as competências, os comportamentos e as atitudes das crianças, geralmente fornecidas pelo educador através de elogios, encorajamentos ou culpabilizações e castigos, transmite-lhes mensagens, acerca da sua eficiência e valor, com repercussões na auto-estima e auto-conceito académicos e, conseqüentemente, nas suas atitudes face à escola, às aprendizagens escolares e a si-mesmas.

Deste modo, é importante prestar atenção às apreciações que se fazem das crianças e criar oportunidades para viver experiências de êxito, para que sintam confiança e vontade de aprender e crescer através da interacção com o educador e com os colegas. Quanto mais positivo, adequado e sistemático for o *feedback*, mais contribuirá para que as crianças criem gosto e vontade de esforçar-se para aprender e mais se responsabilizarão por consegui-lo.

Ao pretender-se que a avaliação seja formativa deve procurar-se que ela assuma também uma função reguladora e orientadora do processo de ensino e aprendizagem. As informações que vão sendo recolhidas, de forma mais ou menos continuada, formais e informais, vão permitir ao educador ajustar o projecto de intervenção às necessidades formativas das crianças e a estas regularem a sua acção em função das tarefas e exigências propostas. Para tal, é vantajoso que a criança conheça os objectivos propostos pelo educador e, tanto quanto possível, os partilhe. Não será fácil concretizar, com crianças tão pequenas, uma acção deste género, mas ela não será de todo impossível, desde que simplificados e ajustados os objectivos ao seu nível de compreensão.

4.3. A avaliação numa dimensão sumativa

Entende-se, nesta etapa educativa, por avaliação sumativa a que se realiza no final de um determinado período formativo, com a finalidade de sistematizar e interpretar a informação obtida, ao longo do processo, e ponderar sobre os progressos realizados. Ou seja, tem o carácter de síntese e apreciação da situação de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Tem um carácter informativo global, permitindo alertar para a im-

portância de certos aspectos a serem tidos em consideração em futuras intervenções.

Integra, também, uma função reguladora, uma vez que pode contribuir para reformular e planificar a prática educativa.

5. O envolvimento da família na avaliação

A família assume particular importância nos processos de intervenção e de avaliação das aprendizagens e competências das crianças. Não podemos esquecer que muitos dos conteúdos explorados na educação pré-escolar fazem parte das experiências proporcionadas pela família, naturalmente com níveis diferentes de planificação e sistematização, nomeadamente: no domínio da linguagem oral e emergência da escrita; na aquisição de hábitos de autonomia; na orientação no espaço e no tempo, etc.. Assim, os canais de comunicação a estabelecer com as famílias devem ser bidireccionais, promovendo o intercâmbio de informação sobre a criança. A informação a partilhar será de natureza qualitativa, recorrendo a contactos orais e escritos diversificados.

As apreciações que o educador faz sobre as crianças despertam expectativas nos pais, sobre o desempenho e êxito posterior dos seus filhos, pelo que a forma como estas são efectuadas é um aspecto a merecer particular atenção e a dever apresentar-se como positivo. É fundamental que as visões que o educador e a família têm da criança possam ser comentadas e relativizadas, sempre com a ideia de que a situação pode modificar-se e também de pretender não influir negativamente na formação da identidade e do auto-conceito da criança.

Para conseguir esse objectivo, temos que evitar construir representações demasiado rígidas e estáticas das crianças e reflectir sobre o que podemos fazer para tentar modificar e melhorar as suas atitudes, comportamentos ou saberes.

6. Procedimentos e instrumentos de recolha de informação

Pretendendo desenvolver uma avaliação que dê resposta a grupos heterogéneos, como geralmente são os que frequentam a educação pré-escolar, torna-se fundamental diversificar os procedimentos e instrumentos de recolha de informação. Poder-se-á recorrer a técnicas de natureza qualitativa e quantitativa, de modo a permitirem obter informações consideradas úteis e necessárias para um conhecimento progressivo e multidimensional das crianças e dos contextos em que se integram. Encarar e analisar essas informações segundo diferentes pontos de vista e, se possível, contrastá-las com informações recolhidas por outros intervenientes, poderá conferir-lhes maior consistência e ser-lhes-á reconhecida maior fidelidade. Neste sentido, iremos abordar algumas dessas técnicas e instrumentos.

6.1. A observação

A observação é a técnica utilizada com mais frequência pelos educadores de infância, ainda que muitas vezes usada intuitivamente. Consiste num processo de atenção constante e voluntária, que se dirige a seleccionar determinadas informações consideradas relevantes (Sánchez, 1994). Não só permite recolher dados em relação a saberes, atitudes e comportamentos manifestados, enquanto decorre o processo de ensino e aprendizagem, como permite que o educador vá orientando e apoiando as crianças sempre que o necessitem.

Quando a observação se torna uma actividade regular, mais possibilidades o educador tem de descobrir o que motiva as crianças a aprender e onde se situam as suas dificuldades e, conseqüentemente, mais fácil se tornará planificar uma acção ajustada à realidade.

Procurando recolher informação útil e facilitar a tarefa de registo, é aconselhável que, antes de iniciar uma observação, se pondere e decida sobre o que se pretende observar, quem observar, durante quanto tempo e como observar. Como assinalam Pais e Monteiro (1996: 56), "definir alvos práticos, realistas e realizáveis deve ser o princípio básico a ter em conta". Há, ainda, que diversificar as formas de registo da informação obtida através de observação, sendo utilizadas pelo educador, entre outras, aquelas que a seguir se indicam.

6.1.1. Registos de incidentes críticos

Os registos de incidentes críticos permitem obter informações de comportamentos, positivos ou negativos, manifestados espontaneamente pelas crianças e que se consideram significativos para aumentar o conhecimento que delas se tem.

O incidente deve ser descrito com o máximo rigor e detalhe, quer seja previsível ou ocorra de forma imprevista. É preciso dispor de um certo número de registos para que possa inferir-se algo sobre o comportamento típico de uma criança.

6.1.2. Listas de verificação

As listas de verificação são usadas para registar comportamentos ou resultados de aprendizagem. São de fácil utilização, consistindo, normalmente, numa tabela onde se assinala a presença ou ausência de comportamentos ou de acções e não a frequência com que ocorrem. Podem ser utilizadas para registar comportamentos individuais e de grupos, podendo ser utilizadas de modo ocasional ou sistemático. Permitem avaliar desempenhos complexos devido ao número de elementos que podem integrar, porém não possibilitam a recolha de informações acerca da qualidade dos mesmos. Os dados podem ser encarados numa perspectiva formativa incentivando crianças e educador a investir na mu-

dança de certos comportamentos.

6.1.3. Escalas de classificação

As escalas integram um conjunto de características ou qualidades que vão ser avaliadas segundo uma escala graduada, onde se indica o grau de apresentação de cada atributo. Permitem uma opção múltipla de resposta, de natureza qualitativa ou quantitativa.

Existem vários tipos de escalas: numéricas, gráficas e gráficas descritivas, sendo estas últimas as mais indicadas em educação, porque os vários níveis são explicitados através de frases simples e concisas.

Permitem observar os progressos das crianças a partir de diferentes registos, bem como a frequência com que ocorrem os comportamentos ou acontecimentos.

6.1.4. Grelhas de observação

As grelhas permitem registar a frequência com que ocorrem os comportamentos e observar a sua progressão. O seu preenchimento é feito em simultâneo com o decurso da acção, pelo que nem sempre se torna fácil a sua utilização.

6.2. Entrevistas

As entrevistas permitem “obter dados referentes aos processos de pensamento dos alunos, ao seu desempenho e/ou às atitudes e convicções. Podem também contribuir para identificar problemas que os alunos eventualmente tenham ao nível da compreensão, permitindo caracterizar o seu nível de desenvolvimento” (Fernandes, 1991: 284).

É frequente, no pré-escolar, as entrevistas serem dirigidas aos pais para a recolha de informações que as crianças, devido à sua pouca idade, são incapazes de fornecer.

As entrevistas podem ser mais ou menos estruturadas, devendo, em todos os casos, ser planificadas.

6.3. Portfólios

Os portfólios documentam evidências de aprendizagem de natureza diversa. É através da recolha e selecção de trabalhos diversificados que o portfólio de cada criança vai sendo constituído, devendo proporcionar uma visão alargada e pormenorizada das diferentes componentes do seu desenvolvimento e ilustrar o percurso de aprendizagem percorrido, os progressos e as dificuldades manifestadas.

Os portfólios podem incluir registos gravados, em áudio, vídeo, fotográficos, escritos e trabalhos artísticos, realizados individualmente ou em grupo. A organização de portfólios deve, por sua vez, ser uma tarefa partilhada por crianças e educador.

O uso de portfólios pode ser um excelente meio de sistematizar informações, contribuindo desta forma, para educadores, pais e crianças reflectirem acerca da aprendizagem destas últimas. Pode, ainda, ajudar os educadores no planeamento e desenvolvimento do currículo.

Em quase todos os estabelecimentos de educação pré-escolar se organizam *dossiers* com os trabalhos de expressão plástica, elaborados pelas crianças, mas raramente estes trabalhos são seleccionados para, juntamente com outros elementos, serem organizados em portfólios e constituírem elementos de avaliação formativa.

7. Dilemas na avaliação pré-escolar

No desenvolvimento do processo de observação e de avaliação, o educador vê-se confrontado com formas alternativas de agir que suscitam dilemas, pondo em causa aquilo que na prática, por vezes, faz e o que poderia fazer. Assim, entendemos como dilemas os conflitos com que os educadores se defrontam nas práticas avaliativas, em relação às quais equacionam duas ou mais alternativas de intervenção ou de valoração. Em seguida, procuraremos descrever alguns desses dilemas.

Dilema 1: Avaliar como uma actividade intuitiva ou avaliar de forma planificada e sistemática

Não raro acontece assistirmos a práticas avaliativas em que o educador recolhe informações várias e, em muitos casos, com recurso a diferentes técnicas. Mas não raro, também, acontece que as informações são registadas de forma esporádica, sem continuidade e sistematicidade, impedindo uma análise coerente das mesmas, e, conseqüentemente, inibindo um conhecimento mais aprofundado das crianças e situações de ensino e aprendizagem.

Como tal, torna-se fundamental desenvolver uma avaliação multidimensional e planificada, com base em critérios contextualizados e determinados pelo educador ou equipa pedagógica. Trata-se de um plano flexível e articulado com o projecto de intervenção. Por sua vez, a informação recolhida deve ser organizada, estruturada e interpretada, de modo a que os resultados se constituam como elementos facilitadores de sucesso e de qualidade na aprendizagem.

Dilema 2: Avaliar capacidades ou avaliar um conjunto de conhecimentos, de atitudes e capacidades

Tradicionalmente a educação pré-escolar esteve direccionada para diagnosticar e desenvolver capacidades e colmatar dificuldades de aprendizagem e de desenvolvimento. Foi nesta dimensão que os testes de avaliação de capacidades intelectuais tiveram grande implementação na educação pré-escolar, entre os quais os de Binet e Simon e de Wechsler.

A avaliação de capacidades foi, também, uma das primeiras preocupações de Gardner (1992: 20), como pode ver-se na afirmação. "Quando

começámos a levar a cabo o projecto Spectrum, estávamos interessados em saber se os perfis cognitivos das crianças com 3 ou 4 anos de idade podiam ser distinguidos uns dos outros(...). Depressa se tornou claro, no entanto, que muito mais de 7 capacidades intelectuais requeriam examinação, mas foi também claro, pelo menos para esse grupo etário, que é importante examinar estilos cognitivos ou de trabalho (tais como a atenção, engenho, capacidade de reflectir sobre uma tarefa), bem como forças cognitivas perpendiculares”.

Como assinala Gardner, é preciso, para além de capacidades, ter em conta os processos de pensamento utilizados pelas crianças, bem como as atitudes e os saberes manifestados durante a realização das tarefas. É preciso ainda ter em conta que, sendo as crianças tão jovens, os perfis de capacidades e de incapacidades podem mudar com facilidade. É indiscutível também que os saberes, os interesses e as competências dos alunos são indissociáveis.

Dilema 3: Avaliação dos resultados ou avaliação do processo

Uma avaliação focalizada nos resultados diz respeito à progressão das crianças, efectuada entre o momento do *pré-teste* e o *pós-teste* ou seja, verificar os níveis de aprendizagem conseguidos num certo período de tempo ou na exploração de determinados conteúdos curriculares. Uma avaliação focalizada no processo deve incidir, para além dos resultados de aprendizagem, nas estratégias e materiais de intervenção utilizados, nos interesses das crianças e na adequação dos conteúdos ao seu nível de evolução.

Dilema 4: Avaliação focada nas competências não possuídas ou avaliação focada nas competências manifestadas

É frequente os educadores fazerem incidir a sua avaliação sobre o que as crianças não sabem ou habilidades e atitudes que ainda não dominam, sobretudo quando esta é feita através de *feedback*. Tendo geralmente em vista, através dessa actuação, estimular e responsabilizar as crianças pela sua conduta e aprendizagem, acabam por contribuir para a criação de um maior desinteresse e um menor empenhamento. É fundamental que o educador valorize as realizações conseguidas pelas crianças, ainda que com ajuda, e forneça o incentivo e o apoio necessários para que continuem a progredir e reforçar a sua auto-estima.

Dilema 5: A avaliação a comunicar à família deve ser oral ou deve ser escrita e oral

Um problema com que pais e educadores se confrontam é a partilha de informações a respeito das crianças e a forma como fazê-lo. Apesar dos tempos de atendimento reservados no horário dos estabelecimentos de educação pré-escolar (não em todos), são utilizadas com frequência as horas de entrada e saída para recolha de informações. Estas acabam por ser superficiais e, geralmente, reportarem-se mais a dados so-

bre os comportamentos das crianças do que sobre as suas aprendizagens (conteúdos curriculares). Por outro lado, é pouco frequente a comunicação de informações escritas dos educadores para os pais, o que não deixa de contribuir para o desconhecimento do currículo e, conseqüentemente, para a fraca credibilidade na avaliação que aí se realiza.

A informação que se facilita aos pais deve ter um carácter qualitativo e deve relevar os progressos realizados.

Dilema 6: Avaliar com referência aos perfis etários de carácter normativo ou avaliar com base em critérios de desenvolvimento

Para avaliar a aprendizagem das crianças é hoje um dado indiscutível que o mais importante é ter em conta o percurso de desenvolvimento de cada uma e não a faixa etária em que se encontra, uma vez que múltiplos factores contribuem para a existência de níveis de aprendizagens diferenciadas. Com base neste pressuposto, o educador procurará definir critérios de observação e intervenção, em que as actividades incluam diferentes níveis de dificuldades, de modo a proporcionar uma estimulação e avaliação individualizadas.

Dilema 7: Avaliação feita apenas pelo educador ou avaliação participada

Torna-se difícil ao educador supervisionar e proporcionar um apoio individualizado de qualidade, bem como avaliar grupos, por vezes numerosos (25 crianças). Em situações pontuais, pode solicitar-se ajuda ao pessoal auxiliar para o registo de informações. No entanto, nem sempre este processo é fácil, tendo em conta a sua possível falta de (in)formação no âmbito da observação. As crianças são outro elemento a integrar no processo de recolha de dados, passando por implicá-las na criação de regras de funcionamento, listas de comportamento a exhibir ou a proibir e permitir que a elas recorram para auto e hetero-avaliação.

As famílias são um elemento de extrema importância e que deve ser rentabilizado como fonte de informação, até porque, como anteriormente referimos, muitos conteúdos são apreendidos pelas crianças de forma paralela.

Dilema 8: Avaliar através da observação *informal* ou avaliar recorrendo a diferentes técnicas e instrumentos

Relativamente às estratégias de avaliação, entendemos que, intervindo com grupos que se caracterizam pela diversidade, nomeadamente ao nível da idade, experiências e origens socioculturais, há que fazer a diversificação dos instrumentos e das técnicas de avaliação. Diversificando os instrumentos e procedimentos de recolha de dados, aumentam as possibilidades de aceder a diferentes tipos de informação, e, conseqüentemente, poder obter uma visão mais aproximada da realidade.

Dilema 9: Usar os instrumentos formais disponíveis ou adaptar e criar os instrumentos

Com frequência, os educadores recorrem a determinados instrumentos, como escalas e grelhas, que alguns manuais de psicologia e metodologia apresentam. Esses instrumentos são, na maior parte das vezes, produzidos para serem utilizados noutros contextos e por pessoas de diferentes formações. Assim, se não forem adaptados, dificilmente poderão dar a resposta que deles se espera. Concebê-los ou usar em seu lugar técnicas alternativas, carece de uma informação específica para a qual nem a formação inicial, nem a contínua têm sabido dar resposta.

8. Conclusão

Procurámos, ao longo deste trabalho, fazer um esboço da avaliação no processo de ensino e aprendizagem pré-escolar, conteúdo que raramente consta da bibliografia existente entre nós, acerca desta etapa educativa. Muitos dos dilemas apresentados estão longe de serem ultrapassados, pelo que, parece-nos, se torna pertinente investir na pesquisa e na reflexão desta problemática. A avaliação constitui, no pré-escolar e também nos outros níveis de ensino, uma componente a merecer atenção para a procura de novas e sempre cada vez melhores respostas educativas, desencadeadoras de estímulo e de prazer em aprender.

Bibliografia

- Abrech, R. (1994). *A avaliação formativa*. Porto: Edições Asa.
- Bassedas, E., Hugueta, T., & Solé, I. (2000). *Aprender y enseñar en educación*. Barcelona: GRAO
- Barreira, J. (1993). Nova Avaliação: Novas exigências. *Inovação*, 6, pp. 97-105.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Estrela, M., & Estrela, A. (1994). *A técnica dos incidentes críticos no ensino* (2ª Ed). Lisboa: Editorial Estampa.
- Fernandes, D. (1991). Resolução de problemas e avaliação. *In Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fernandes, D. (1992). O tempo da avaliação. *Noesis*, 23, pp.18-21.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (1992). Assesment in context: the alternative to standardized testing. *In B. Gifford & M.C. O'Connor (Eds.), Changing assesments: Alternative views of aptitude, achivement and instrution* (pp. 77-120). Boston: Kluwer.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing-towards a theory of educational assessment*. London: The Falmer Press.

- Ortega, J. (1994). *Educación infantil*. Archidona: Aljib.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: teoria e praxis*. Porto Editora.
- Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Études d'Épistémologie Génétique*. Vol. XXXIII. Paris: Puf.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Porto: Edições Asa.
- Shores, E., & Grace, C. (2001). *Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Sánchez, J. (1994). La evaluación en el marco de la educación infantil e primária. In Garcia & Palomo, *Contenidos educativos generales en educación infantil e primária* (pp. 205-223). Archidona: Aljib.
- Silva, I. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-éscolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wechsler, D. (1967). *Manual for the Wechsler preschool and primary scale of intelligence*. New York: Psychological Corporation.

Legislação referenciada

- Lei nº 5/97, Lei Quadro da Educação Pré-escolar. Diário da República nº34, I série, de 10 de Fevereiro.
- Despacho n 5220/97, Orientações para a Educação Pré-escolar. Diário da República nº178, II série, de 4 de Agosto.