

Perspectivas e Práticas de Avaliação na Educação Pré-Escolar: o público e o particular

Mónica Maria Carvalho Maia
Jardim de Infância “O Betucho”

Esta comunicação apresenta, em linhas gerais, parte do enquadramento teórico dum trabalho de investigação desenvolvido no âmbito duma dissertação de mestrado que procurou compreender *se* e de *que modo*, as perspectivas de avaliação dos educadores de infância, que exercem funções, quer no ensino público, quer no ensino particular, influenciam as suas práticas de avaliação.

Neste estudo, optámos por uma perspectiva de investigação qualitativa, utilizando as entrevistas como instrumento de recolha de dados. Foram intervenientes neste estudo 8 educadores de infância a exercer a sua actividade profissional em escolas públicas e particulares pertencentes ao concelho de Castelo de Paiva.

Os resultados deste estudo apontam que a maioria dos educadores do ensino público e do ensino particular têm perspectivas de avaliação muito homogéneas, têm uma concepção construtivista da avaliação. Relativamente à prática de avaliação todos os educadores de ensino público, dizem agir da forma como pensam, no entanto, o mesmo não se pode dizer dos educadores do ensino particular, em que foram registadas diferenças significativas entre o discurso e as práticas.

Introdução

Nos últimos anos tem vindo a ser dada uma maior atenção ao papel desempenhado pela avaliação na educação de infância. Esta mudança surge em consequência de uma nova forma de conceber a educação das crianças pequenas e da própria forma de entender o processo de avaliação, como elemento fundamental para a tomada de decisões e para o aperfeiçoamento das práticas educativas. Na perspectiva de Santos Guerra (2003), a avaliação é entendida como um caminho para a aprendizagem. Um caminho que, ao ser percorrido de forma inteligente e responsável, nos ajudará a compreender o que acontece e porquê e nos facilitará a rectificação do rumo, o reconhecimento dos erros e a melhoria das práticas.

A avaliação, nessa perspectiva, servirá para dar indicações ao educador sobre as crianças de forma a ajudá-lo a conduzir o seu trabalho de maneira que possa contemplar positivamente as necessidades, curiosidades e solicitações das mesmas, na medida em que, quando avaliamos, reconhecemos o seu progresso, a sua individualidade, as diferenças, entre elas. Neste sentido a avaliação é um dos elementos da organização do trabalho pedagógico (Godoi, 2005).

Cabe, deste modo, aos educadores a responsabilidade de desenvolverem processos pedagógicos que conduzam à melhoria da aprendizagem e do ensino, valorizando as modalidades formativas que

permitam ao aluno aprender a desenvolver-se. Para tal, a avaliação não pode ser desligada nem do contexto, nem dos seus actores, uma vez que avaliar é um acto pedagógico que requer uma atitude e um saber específico que permitam desenvolver estratégias adequadas, tendo em conta os contextos de cada criança e do grupo no respeito pelos valores de uma pedagogia diferenciada.

Nesta ordem de ideias, Nabuco (2006) afirma que os educadores podem ser os co-criadores e reconstrutores do acto de avaliar, na medida em que temos de construir uma nova forma de encarar a avaliação, isto é, temos de desafiar-nos a libertar a avaliação da carga negativa que sempre teve, temos de olhar, de uma forma crítica, a avaliação.

Sendo a avaliação um dos temas mais controversos no processo educativo, não é “linearmente fácil nem acessível sem algum estudo e investimento preliminar” (Varela de Freitas, 1997, p. 40), consideramos pertinente investigar no âmbito da avaliação na educação pré-escolar.

1. Enquadramento teórico

1.1. Conceito de avaliação

O conceito de avaliação é, como muitos outros conceitos, polissémico. Sendo assim, são diversas as definições de avaliação e a delimitação das funções que desempenha (Santos Guerra, 2000; Machado & Gonçalves, 1991; Pacheco, 1996; Afonso, 1998; Formosinho & Parente, 2005).

Neste sentido, Alves (2004, p. 31) afirma que a avaliação “(...) tem vindo, ao longo das épocas, a adquirir uma grande variedade de significados, de acordo com a evolução da própria sociedade: alterações económicas, sociais, políticas e culturais originaram diferentes concepções de educação e, conseqüentemente, diferentes modelos de ensino aprendizagem e de abordagens de avaliação”.

Todavia, a avaliação educacional, segundo Roldão (2004, p. 39), surge “como uma entidade mal amada, o mal necessário, uma espécie de mancha negra neste mar azul que poderia ser o ofício de ensinar (...)”. No entanto, avaliar e ser avaliado é normal, faz parte da vida escolar. Avaliar é indispensável em qualquer actividade educativa, isto é, faz parte integrante de qualquer processo educativo. Aliás, ensinar e avaliar constituem dois elementos interdependentes e indissociáveis.

1.2. Enquadramento normativo da avaliação

A problemática da avaliação tem sido uma das dimensões mais importantes no contexto das transformações e reformas da educação das últimas décadas em Portugal. A partir da Lei de Bases do Sistema Educativo¹ e até aos diferentes documentos e textos legislativos de enquadramento, quer dos programas e currículos, quer da regulamentação da carreira docente, ou da autonomia das escolas, a avaliação tem sido um aspecto constantemente referido.

Com a implementação da reforma educativa, em 1986, assistiu-se, em Portugal, a uma alteração dos princípios subjacentes à organização do Sistema Educativo. No que concerne à educação pré-escolar, a Lei-Quadro (Lei n.º 5/97) enunciava o princípio geral e os objectivos gerais pedagógicos. Estes objectivos constituíam, simultaneamente, os referentes da actividade educativa e as intenções e as

¹ Lei n.º 46/86

aspirações que a sociedade desejava ver satisfeitas neste nível educativo. Estes objectivos proporcionavam, assim, aos profissionais, uma grande autonomia e poder de decisão curricular, quer na sua construção, quer na sua implementação. O princípio geral estabelece que: “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança (...)” (M.E., 1997, p.15).

Com o objectivo explícito de contribuir para promover a qualidade da educação pré-escolar, foram elaboradas as Orientações Curriculares. Trata-se de um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a organização da componente educativa e a sua prática pedagógica. As linhas orientadoras propostas têm um carácter vinculativo para todos os educadores da Rede Nacional (pública e particular) e centram-se num conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças.

Relativamente à avaliação, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (despacho n.º 5220/97 de 20 de Dezembro) referem no capítulo III – Orientações globais para o educador – que “avaliar o processo e os efeitos implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é o suporte do planeamento.”

Portanto, compete ao Estado assegurar o seu real cumprimento e aplicação, designadamente através do acompanhamento, avaliação e fiscalização.

Sendo a educação pré-escolar a primeira etapa do ensino básico, então também será enquadrada pelos Decretos-Lei n.º 6/2001, n.º 209/2002 e pelos Despachos Normativos n.º 30/2001, n.º 5020/2002 e n.º 1/2005, aplicáveis ao ensino básico, ressalvando as suas especificidades.

Com o Decreto-Lei n.º 6/2001, Novos Currículos do Ensino Básico, a avaliação das aprendizagens e as suas modalidades são focadas com especial relevância. A avaliação é referida no artigo 3.º - Princípios orientadores (alínea b), no artigo 12.º - Avaliação das aprendizagens, a avaliação é entendida como “um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos ao longo do ensino básico” (ponto 1) e no artigo 13.º - Modalidades, são mencionadas a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa.

A avaliação diagnóstica como a modalidade que é realizada “no início de cada ano de escolaridade, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional” (ponto 2), enquanto a avaliação formativa “assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem” (ponto 3).

Posteriormente, o Despacho Normativo n.º 30/2001 retoma e reforça princípios expressos no Despacho Normativo n.º 98-A/92, mencionando no ponto 2, que “a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens”. Este

Despacho Normativo também dá ênfase ao carácter formativo da avaliação (ponto 6, alínea b), na medida em que menciona que “a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico” (ponto 16), bem como “inclui uma vertente diagnóstica” (ponto 17).

Neste sentido, sendo a educação pré-escolar a primeira etapa do ensino básico, a modalidade de avaliação deste nível de ensino é única, é exclusivamente a avaliação formativa (com a sua vertente diagnóstica).

Com o Decreto-Lei n.º 241/2001, Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, esta posição é reforçada, quando diz que o educador de infância “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Capítulo II, ponto 3, alínea e) – anexo n.º 1).

Relativamente ao Despacho Normativo n.º 1/2005 acrescenta que a avaliação diagnóstica “pode ocorrer em qualquer momento no ano lectivo (...)” (ponto 18), o que antes não sucedia, como referi anteriormente ao invocar o Decreto-Lei n.º 6/2001.

Em 2005, também surge um documento do Ministério da Educação, através da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, que define Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas relativamente à avaliação neste nível de ensino, onde é mencionado que a avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, pois trata-se, essencialmente, de um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando.

Portanto, após tudo o que foi mencionado, não parecem existir grandes dúvidas de que a avaliação formativa é a privilegiada pelos documentos legais, emanados do Ministério da Educação.

1.3. Perspectivas e modalidades de avaliação

Leite e Fernandes (2002) e Trindade (2002) identificam as seguintes perspectivas de avaliação: 1) de mera aquisição de conhecimentos; 2) de aquisição de um saber instrumental, numa lógica de regulação; e 3) como dispositivo facilitador de aprender a aprender. No que diz respeito à educação de infância focalizamos a avaliação alternativa ecológica, que é concebida como um processo que acompanha processos (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2002; Parente, 2002).

1.3.1. A avaliação numa perspectiva de ensino para a aquisição de conhecimentos

Na lógica de uma perspectiva de ensino para a **aquisição de conhecimentos**, abordamos a escola tradicional, na medida em que esta privilegia o ensino e não a aprendizagem sendo a transmissão a forma dominante de ensinar e a palavra o meio de o fazer. Nesta perspectiva, o método de ensino é a exposição, o professor tem o papel de autoridade detentora de um saber instrutor do conhecimento e de um poder inquestionável, enquanto o aluno fica remetido à aceitação passiva e ao não questionamento do saber que lhe é transmitido. Este ensino é direccionado para um aluno médio e a avaliação tem como objectivo a medição e a classificação da quantidade de conhecimentos que foram memorizados, ou seja, uma avaliação dos produtos. Trata-se de uma avaliação sumativa, que avalia os resultados do ensino ao nível

de conhecimentos adquiridos pelos alunos, através de testes e/ ou fichas de aplicação de conhecimentos, em determinados momentos.

1.3.2. A avaliação numa perspectiva de ensino para a aquisição de aprendizagens

A avaliação numa perspectiva de ensino para a **aquisição de aprendizagens**, tem origem na teoria curricular técnica (Tyler), em que os objectivos assumem a estrutura deste ensino-aprendizagem. A avaliação, nesta perspectiva, é de regulação, ou seja, regula o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos por forma a evitar desvios e assegurar o cumprimento do plano traçado, bem como a própria actividade do educador, pois fornece informações sobre os efeitos do ensino e da sua organização e, ao mesmo tempo, favorece a incorporação atempada dessas informações na reformulação dos processos de aprendizagem. É, portanto, uma avaliação formativa, que regula, remedeia e reforça as aprendizagens e, por isso, acompanha todo o processo educativo. Além disso, é uma avaliação que pressupõe sempre uma avaliação diagnóstica, quer dos pontos de partida, quer das situações relativas aos processos que conduzem à aprendizagem.

1.3.3. A avaliação numa perspectiva de aprender a aprender

Na lógica de uma avaliação numa perspectiva **aprender a aprender**, a expressão “aprender a aprender” tem-se tornado recorrente quando se fala das finalidades da educação escolar. A definição de “aprender” pode ser discutível, mas sabe-se que aprende melhor quem tem controlo sobre os próprios processos cognitivos, ou seja, o indivíduo que sabe como aprende, aprende melhor.

Esta perspectiva de avaliação insere-se na orientação curricular construtivista, o que realça a importância dos conhecimentos prévios das crianças, na medida em que estes são fundamentais nos processos de construção de novos conhecimentos. Esta construção é um acto de aprendizagem pessoal, mas não isolado, pois os seus pares e educadores têm um importante papel na construção do saber, principalmente os educadores, mediadores entre o aluno e o saber. Além disso, são também, importantes para este processo de construção de saber as situações sociais, na medida em que a dinâmica da interacção social e interpessoal, propicia o conflito sociocognitivo. Por isso, é importante o trabalho colaborativo, a interacção com os pares, porque este procedimento pedagógico tem como intenção favorecer a aprendizagem activa e propiciar o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afectivas, bem como despertar, nos alunos, a consciencialização da sua responsabilidade. No entanto, para que tal suceda, os professores devem proporcionar ambientes educativos favorecedores da criação de aprendizagens autónomas e que permitam, aos alunos, desenvolver competências de aprender a aprender.

A avaliação é de auto-regulação visto ser uma avaliação realizada pelos próprios alunos e focalizada não apenas nos produtos mas, fundamentalmente, nos processos. Esta avaliação de auto-regulação pressupõe contratos e dispositivos pedagógicos que vinculam alunos e educadores no desenvolvimento de situações autónomas de aprendizagem, em que os próprios critérios de avaliação são definidos em conjunto pelos educadores e alunos, de modo a que ambos conheçam os aspectos e as dimensões de avaliação.

Nesta perspectiva de avaliação a modalidade utilizada é a avaliação formadora pois os critérios de avaliação assumem uma importância capital no dispositivo de avaliação, uma vez que constituem uma ajuda à aprendizagem, facilitando a auto-avaliação e a auto-regulação do aluno.

A avaliação formadora, segundo Leite e Fernandes (2002, p. 65), dá “oportunidade aos alunos para construir a metacognição e consciencializarem-se para os diferentes mecanismos cognitivos que são inerentes aos processos de aprendizagem (e que neles interferem) e que lhes permitem reformular os seus percursos de formação”. A metacognição é, assim, um processo de regulação e de consciencialização dos saberes que os alunos vão adquirindo. Na dimensão das práticas e dos instrumentos, a auto-avaliação é um processo de apropriação e de gestão dos critérios de avaliação. Na dimensão das situações e do ambiente de aprendizagem só há auto-regulação se “o indivíduo se encontra em situações de comunicação que o colocam em confronto com os seus próprios limites e que o levam, no melhor dos casos, a ultrapassá-los” (Perrenoud, 1999, p. 99).

1.3.4. A avaliação alternativa ecológica na educação de infância

A avaliação numa perspectiva **alternativa ecológica**, inspira-se nas teorias pedagógicas sócio-construtivista, ou seja, realça a importância dos conhecimentos prévios das crianças, bem como a importância dos contextos do ambiente ecológico onde a criança actua. Assim, considera-se que o desenvolvimento é um processo que ocorre em vários microsistemas, principalmente na escola e na família, que contribuem para a educação da mesma criança. Importa, por isso, que haja uma boa relação entre estes dois sistemas, uma complementaridade. Assim, a colaboração dos pais e também de outros membros da comunidade, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem das crianças. A educação pré-escolar é um contexto de socialização em que muitas aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança, de experiências relacionais e de ocasiões de aprendizagem, que implica recursos humanos e materiais diversos. Neste sentido, o currículo deve ser construído em parceria, partindo daquilo que as crianças sabem e querem, do que as famílias preconizam para os seus filhos e das exigências da comunidade, que também deve ser ouvida.

Todos estes conhecimentos são importantes para compreender a realidade das crianças, o que vai permitir adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características e necessidades das crianças e adultos e transformar-se num instrumento de análise para que o educador possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha.

Assim, a organização sistemática e intencional do processo pedagógico, por parte do educador, deve permitir que as crianças aprendam a aprender. Para isso, o educador tem de criar ambientes educativos que proporcionem aprendizagens significativas. Neste sentido, é importante a participação de cada criança e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação e de decisões em comum. A participação no grupo permite à criança confrontar-se com opiniões e posições diferentes das suas, experimentar situações de conflito.

Como na perspectiva anterior, os alunos têm oportunidade de construir a metacognição e consciencializarem-se para os diferentes mecanismos cognitivos que são inerentes aos processos de aprendizagem (e que neles interferem) e lhes permitem reformular os seus percursos de formação, na medida em que a metacognição é um processo de regulação e de consciencialização dos saberes que os

alunos vão adquirindo. É, também, através da sua auto-avaliação que a criança toma consciência das suas próprias aprendizagens e do seu desenvolvimento crescente. Esta tomada de consciência e o envolvimento na aprendizagem e na avaliação beneficia, por sua vez, o processo de aprendizagem da criança e favorece processos de metacognição.

Nesta perspectiva de avaliação, a modalidade utilizada é a avaliação formativa com a sua vertente de diagnóstico. Portanto, a avaliação alternativa ecológica é concebida como “um processo que acompanha processos” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2002, p. 152), está atenta à experiência de cada criança e à sua individualidade, da sua família e da sua cultura. Por outras palavras, a avaliação alternativa avalia os produtos depois de avaliar os contextos e os processos.

2. Enquadramento metodológico

2.1. Objectivos

De acordo com a temática em estudo, especificamos, neste ponto, os principais objectivos que nortearam a realização desta investigação. Assim, elegemos os seguintes:

- identificar as perspectivas de avaliação que predominam no ensino público e no ensino particular;
- conhecer as práticas avaliativas que predominam no ensino público e no ensino particular, através dos discursos dos educadores;
- caracterizar as relações entre as perspectivas e as práticas de avaliação dos educadores de infância.

2.2. Metodologia

Optámos por realizar uma investigação de natureza qualitativa/ interpretativa, isto porque pretendemos penetrar no mundo pessoal das educadoras de infância, “(...) saber como interpretam as diversas situações e que significado têm para elas” (La Torre *et al.*, 1996, p. 42), tentando “ (...) compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (Mertens, 1998, p. 11).

2.3. Amostra

A amostra da nossa investigação é constituída por oito educadores de infância do sexo feminino, cinco pertencentes a um Agrupamento de Escolas (ensino público) e as restantes três pertencentes a um Centro Social e Paroquial (ensino particular), instituições do concelho de Castelo de Paiva, distrito de Aveiro. Este grupo de docentes foi escolhido intencionalmente por razões de localização e número de docentes, ou seja, a escolha desta amostra prende-se com critérios de exequibilidade, uma vez que o investigador, na altura, desenvolvia a sua actividade profissional neste concelho.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Nesta investigação optámos pela entrevista como técnica de recolha de dados, como afirma Best (1981, p. 151) “a entrevista é, muitas vezes, superior a outros sistemas de obtenção de dados. Uma das

razões é que as pessoas, geralmente, preferem falar a escrever”. A entrevista, segundo Patton (1990), permite que os professores relatem o seu pensamento, nas suas próprias palavras, de forma a expressar as suas perspectivas pessoais.

O recurso à entrevista semiestruturada ou semidirectiva (Quivy & Campenhoud, 1992) é a que melhor se adequa na medida em que, após um guião inicial, elaborado pelo entrevistador, o entrevistado, como referem Marconi e Lakatos (1999), tem a liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direcção que considere adequada.

Este guião serve “para recordar ao entrevistador os temas que tem a tratar. Embora enumere perguntas concretas, o entrevistador não está limitado a essa lista e tem a liberdade para fazer perguntas complementares, para repetir outras e para fazer rodeios que prometam dar uma informação útil para os propósitos da investigação” (Fox, 1987, p. 607).

2.5. Técnicas de análise de dados

Para a análise de dados recolhidos através das entrevistas recorreremos à técnica de análise de conteúdo, esta oferece a possibilidade de tratar de forma metódica, informação e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade (Bardin, 1995).

Assim, para o tratamento e análise das entrevistas seguimos as seguintes etapas:

- 1.º leitura integral de cada entrevista;
- 2.º selecção de unidades de significação a codificar, sublinhando segmentos do texto (análise temática), identificação de categorias e subcategorias;
- 3.º construção de grelhas com as dimensões e categorias para análise do *corpus* das entrevistas;
- 4.º construção de um discurso interpretativo através da inferência.

Considerações finais

Deste estudo, através da análise global dos dados obtidos através da realização de entrevistas, e com base nos objectivos propostos, ressaltam os aspectos que enunciamos:

- as **perspectivas de avaliação** destes educadores do ensino público e do ensino particular são muito homogéneas, a maioria realça a importância de conhecer a criança/grupo, de identificar os conhecimentos prévios da(s) criança(s) a partir da *observação* destacando como momentos significativos o *reflectir* sobre a prática educativa/pedagógica e o *reformular*, ou seja, adequar a prática, utilizar novas estratégias, tudo para superar as dificuldades das crianças. Assim, podemos situá-los numa concepção construtivista da avaliação (aprender a aprender).

- nas **práticas avaliativas** verificamos algumas convergências e divergências. Em relação às *convergências* entre os educadores do ensino público e do ensino particular estes situam-se: na estruturação da avaliação em três grandes momentos interligados (observar, planear e avaliar); na técnica de avaliação (observação directa); nos instrumentos de avaliação (grelhas de avaliação e registos diários individuais); nas modalidades de avaliação utilizadas (formativa e diagnóstica); no proporcionarem momentos de auto-avaliação às crianças; no papel do educador (facilitador de aprendizagens) e o do aluno

(activo e participativo); na importância dada à comunicação/ troca de informação dos encarregados de educação com o educador e na articulação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Quanto às *divergências* entre os educadores do ensino público/ ensino particular constatamos que as mesmas referem-se: aos documentos em que se baseiam para planificar a intervenção educativa, os educadores do público baseiam-se no PEE (Projecto Educativo da Escola), PCT (Projecto Curricular de Turma), PAA (Plano Anual de Actividades) e OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar), enquanto os educadores do ensino particular baseiam-se unicamente no PAA (Plano Anual de Actividades); à auto-avaliação do educador e à participação dos encarregados de educação an avaliação das crianças.

- **Relacionando as perspectivas e as práticas de avaliação** verificamos que a maioria dos educadores do ensino público agem da forma como pensam, tendo em conta a mesma linha orientadora, ao contrário dos educadores do ensino particular que não agem da forma como pensam. Logo, é na prática avaliativa, no agir do acto avaliativo, que encontramos algumas diferenças entre os educadores do ensino público e do ensino particular.

Contudo, temos de referir que estes dados não podem ser generalizados para além daquelas em que a investigação se concretizou, na medida em que utilizámos o método da amostragem não probabilística (Almeida & Freire, 2000), ou seja, a modalidade de amostra intencional ((Marconi & Lakatos, 1999).

Como conclusão deste trabalho, salientamos que é fundamental que os docentes do ensino pré-escolar, quer do público, quer do particular, reflectam e questionem a problemática da avaliação, na medida em que a avaliação an educação pré-escolar é necessária, não só para que se valorize a componente educativa do jardim-de-infância, como também para que os pais se consciencializem de que a acção pedagógica do educador contribui para o desenvolvimento de todos e de cada criança, promovendo-se assim a educação pré-escolar de qualidade.

Bibliografia

Abrantes, P., (2002). Introdução: A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In P. Abrantes e F. Araújo (Coords.), *Avaliação das aprendizagens, das concepções às práticas (7-15)*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Afonso, A. J., (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Allal, L., (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet e P. Perrenoud, *A avaliação formativa num ensino diferenciado (175-210)*. Coimbra: Almedina.

Almeida, L.;Freire, T., (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação (2.º Ed.)*. Braga: Psiquilíbrios.

Alves, M. P., (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.

Batista, M. E., (2004). *Avaliação Ecológica no Pré-Escolar. Portfólios: um instrumento de (auto)avaliação*. Tese de Mestrado. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Bardin, L., (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Best, J. W., (1981). *Como investigar en educación (3.º Ed.)*. Madrid: Ediciones Morata.

- Bogdan, R.; Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cardinet, J., (1993). *Avaliar é medir?* Porto: Edições Asa.
- Estrela, A., Nóvoa, A., (1999). *Avaliação em educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Figari, G., (1996). *Avaliar que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, M., (2002). *Avaliação an Educação Pré-Escolar*. Lisboa:
- Fox, D., (1987). *El proceso de Investigación en educación* (2.º Ed.). Pamplona: Ediciones Universidade de Navarra, S.A.
- Godoi, E. G., (2005, Novembro). Educação infantil: avaliação escolar antecipada? *Revista do GEDEI*. 7, 70-82.
- Hadji, C., (1994). *A avaliação, regras do jogo – das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto editora.
- Hoffmann, J., (1996). *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre as crianças*. RS: Mediação.
- Leite, C.; Fernandes, P., (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas* (2.º Ed.). Porto: Edições Asa.
- Machado, F.; Gonçalves, M., (1991). *Currículo e Desenvolvimento curricular – problemas e Perspectivas*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Marconi, M., Lakatos, E., (1999). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Edições Atlas.
- Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica (1997). *Orientações para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Nabuco, M., (2006, Setembro, 25). Os desafios da Avaliação e a Educação de Infância. *Encontro de Educação: Avaliação na Educação de Infância*. Porto
- Oliveira-Formosinho, J., et al., (2002). A avaliação alternativa na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J., (1996). *A avaliação dos alunos an perspectiva da reforma* (2.º Ed.). Porto: Porto Editora.
- Parente, C., (2002). A Avaliação an Educação Pré-Escolar – Um percurso de transformações. *Região Centro Informação*. 127, 21-22.
- Perrenoud, P., (1999). *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Quivy, R.; Campenhoud, L., (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais – Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M. C., (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Roldão, M. C., (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores* (2.º ed.). Lisboa: Editorial Presenças.
- Santos Guerra, M. A., (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.
- Serra, C. M., (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Tyler, R. W., (1976). *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Editora Globo.
- Trindade, R., (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem – Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições Asa.
- Varela de Freitas, C., (1997). Gestão e avaliação de projectos nas escolas. *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*. 7. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.