

O PORTEFÓLIO E A GESTÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Teresa Bondoso, EB1/JI da Telha Nova, nº 1, Projecto AREA
teresabondoso@gmail.com

Jorge Pinto, ESE de Setúbal, Projecto AREA
jorge.pinto@ese.ips.pt

No âmbito do projecto AREA (Avaliação Reguladora no Ensino e Aprendizagem)¹ um conjunto de professores tem vindo a realizar investigação acerca da avaliação enquanto dispositivo regulador da aprendizagem.

A presente comunicação ocorre no âmbito desse trabalho e diz respeito ao percurso feito numa sala de educação pré-escolar, durante três anos lectivos, onde a organização e utilização de Portefólios foi sofrendo mudanças e reajustamentos acabando por se assumir como um instrumento que simultaneamente passou a ser de avaliação e de planificação curricular.

A intervenção centra-se no modo como a utilização deste instrumento, inicialmente de avaliação partilhada, se foi constituindo ele próprio como o centro da acção das crianças, num processo que o foi transformando, em simultâneo, num instrumento de gestão curricular para a educadora, num mecanismo de organização pessoal para as crianças e, num poderoso recurso para a aprendizagem de saberes que sustentam a construção de competências. Pode concluir-se que este processo exige uma intencionalidade deliberada que implica um acto teórico e que se pode transformar numa metodologia de trabalho em parceria com os alunos.

Palavras-chave: avaliação reguladora; portefólios no pré-escolar; gestão curricular no pré-escolar

Área temática: Modelos e Práticas de Avaliação

O trabalho que vamos apresentar ocorre no contexto do projecto AREA¹ (Avaliação Reguladora no Ensino e Aprendizagem). Este projecto tem por finalidade principal compreender o desenvolvimento da avaliação reguladora no processo de ensino aprendizagem em diálogo com as próprias práticas e os seus contextos. É um projecto que se desenvolve de uma forma colaborativa entre docentes de todos os níveis de ensino, animados pelo objectivo comum de saber mais acerca da avaliação enquanto interacção reguladora da aprendizagem. Este grupo de trabalho partilha e estuda experiências desenvolvidas em vários níveis de ensino. Contudo, esta comunicação diz apenas respeito ao trabalho desenvolvido numa sala de Jardim-de-infância, com crianças de 5 anos.

A avaliação na educação de infância

Durante muito tempo a avaliação das aprendizagens e as suas práticas não foram objecto de um trabalho sistemático como nos outros níveis de ensino. O facto de se confundir com alguma frequência aprendizagem de desenvolvimento, de não haver de forma clara um programa a cumprir e sobretudo por não haver uma “obrigação de resultados” para a progressão em termos de percurso escolar fez com que a avaliação fosse arredada de preocupações maiores neste nível

¹ Projecto financiado pela FCT, nº PTDC/CED/64970/2006

de ensino. Isto não significa que os educadores não tenham sempre tido uma grande preocupação em observar os seus alunos, de registar os seus progressos e de os divulgar aos pais. Contudo, muitas vezes, estas preocupações avaliativas eram feitas de uma forma muito informal e pouco sistematizada. O contacto quotidiano com os alunos permitia actualizar o que se sabia sobre ele, mas este saber era muito genérico, disperso, conhecido apenas pelo professor e sem, ou com pouco, impacto sobre a gestão do currículo, isto é, como se concebe e desenvolve a actividade educativa através da qual a criança desenvolve as suas competências e constrói os seus saberes. Este é um mundo complexo que não pode ser deixado ao acaso do quotidiano (Oliveira-Formosinho, 2002).

Por novas pressões sociais sobre todos os níveis de ensino, pelas novas relações entre escolas e, ainda, por uma necessidade intrínseca de exigência dos educadores, a avaliação entrou definitivamente na agenda da Educação de Infância, como se pode ver, por exemplo, nos trabalhos da Associação Criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001) e mais recentemente no trabalho sobre o Desenvolvimento da Qualidade em Parceria (Bertran & Pascal, 2009) através. Esta nova preocupação tem-nos revelado alguns aspectos interessantes que já se conheciam noutros níveis de ensino. É o caso de não existir um único modelo de avaliação em educação de infância (Zabalza, 1988, Oliveira-Formosinho, 2002), mas quanto mais a avaliação se formaliza, maior a tendência de a normalizar, perdendo as suas singularidades e, eventualmente, as suas potencialidades (Moreno, 2008). Assim, parece pertinente recolocar a questão sobre a importância do estudo das práticas avaliativas, nomeadamente, daquelas que se revelam mais contributivas para o ensino e a aprendizagem, quer através da compreensão da relação entre as práticas de avaliação formativa e os desempenhos dos alunos, quer através da forma como os professores se apropriam e incorporam no seu trabalho os dados da investigação (Black, 2005).

Ora, um dos instrumentos de trabalho mais promissores do ponto de vista da avaliação formativa é o portefólio (Pinto & Santos, 2006), pois permite: (i) situá-lo no contexto de ensino e aprendizagem; (ii) o diálogo entre quem ensina e quem aprende; (iii) recolher uma informação muito rica e diversificada, utilizável de forma muito diversa.

A utilização do portefólio não é o uso de mais um instrumento de avaliação, mas uma adopção de uma perspectiva teórica entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação (Shulman, 1999). De resto, esta tem sido a minha/nossa perspectiva enquanto profissional e como participante no projecto. Várias questões têm preocupado a educadora, primeira autora deste texto, ao longo destes três anos, nomeadamente se com estas crianças é possível desenvolver este tipo de instrumento, como gerir, no espaço e no tempo, a sua utilização (Bondoso & Santos, 2009).

Actualmente, os problemas que nos inquietam e que guiaram a nossa acção foram essencialmente dois: (i) como passar da avaliação das crianças para uma avaliação com as crianças (ii) como é que a avaliação com as crianças se tornou num instrumento de gestão partilhada do currículo integrador de todos os alunos.

É de assinalar que a metodologia deste estudo seguiu uma abordagem de natureza interpretativa de investigação sobre as práticas. Os instrumentos de recolha de dados foram essencialmente a recolha documental e a observação participante do trabalho desenvolvido no quotidiano. A recolha documental recaiu fundamentalmente sobre as produções dos alunos e os portefólios. Este trabalho foi realizado com uma turma de 20 crianças de cinco anos de idade num jardim-de-infância do Barreiro.

O desenvolvimento da experiência

Esta experiência nasceu provavelmente da nossa vontade de encontrar formas diferentes de recolher informação sobre as crianças, insatisfeitos como estávamos com uma visão global de um grupo de meninos e meninas que já eram capazes de fazer determinadas coisas ou que precisavam ainda de consolidar este ou aquele aspecto.

Fase 1: *O tipo de instrumentos utilizados circunscrevia a avaliação a uma visão unilateral – a visão da educadora.*

Os mecanismos de avaliação utilizados pela educadora eram vários. Procurando ir além da observação directa e numa tentativa de desenvolver formas de avaliação mais objectivas, utilizámos uma grelha de identificação de comportamentos. Esta tinha duas grandes entradas: Manuseamento de material escrito e reconhecimento e orientação da mancha gráfica, que se desdobravam, posteriormente, em indicadores, tais como, sabe pegar num livro e orientar a escrita sem desenhos; diferencia a escrita do desenho.

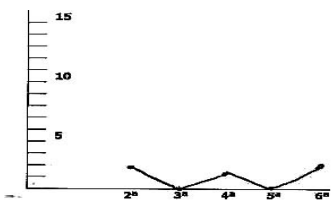
Este tipo de instrumento, embora nos permitisse identificar necessidades do grupo e estabelecer prioridades na acção da educadora, colocava-nos algumas reservas. É que descobrir as aprendizagens realizadas por um grupo de crianças não significa ter acesso à forma como as mesmas são compreendidas pelas próprias crianças. E nós, mais do que “*ver as crianças*”, desejávamos “*ver com as crianças*”.

Também a visão global nos parecia insuficiente, pois tínhamos a sensação de “perder” algumas crianças. Não sabíamos ao certo se estávamos a gerir convenientemente as possibilidades individuais e este tipo de preocupações foi-nos levando a integrar outros instrumentos, como foi o caso do registo de frequência (fig. 1) ou do registo de utilização dos espaços (fig. 2)

NOME: [REDACTED]
 DATA: de [REDACTED] a [REDACTED]
 OBSERVADOR: [REDACTED]

DESCRIÇÃO DO COMPORTAMENTO: Agressão a um colega

DIAS	Nº DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS	TOTAL
Segunda	11	2
Terça		0
Quarta	1	1
Quinta		0
Sexta	11	2



CONCLUSÃO: eu pensava que o [REDACTED] tinha mais comportamentos agressivos.

Figura 1. Registo de frequência

	EXPRESSÕES	JOGOS	MESAS	ESCRITA	MÚSICA	CONSTRUÇÕES	LIVROS	JOGO SIMBÓLICO
Segunda					O4	X2		X1 O3
Terça						X1 O2		
Quarta					X3	X2 O5	X1	O4
Quinta								X1 O2
Sexta								X1

NOME: [REDACTED] DATA: de 10 / 11 / 08 a 14 / 11 / 08 OBSERVADOR: Teresa Bondoso

X - Havia
 O - não

Conclusão:
 A [REDACTED] parece utilizar menos os materiais que exigem uma linguagem + escrita.

Figura 2. Registo de utilização dos espaços

Estes dispositivos eram de facto individuais e permitiam-nos conhecer melhor cada criança, mas eram muito estanques, na medida em que continham informação relativa a um momento determinado, sem qualquer possibilidade de registar processos de evolução. Pensámos, então, realizar a captação de percursos vividos pela criança em aspectos específicos, como foi o caso

do registo de desenvolvimento da expressão plástica, com a integração de produtos da criança e a respectiva análise (fig. 3).

Esta primeira fase do nosso trabalho caracterizou-se por uma procura de mecanismos que permitissem desenvolver uma avaliação mais esclarecedora e individualizada. Continuava, no entanto, a faltar um maior envolvimento das crianças e passámos então à segunda fase da experiência.



Actividade iniciada pela criança
Utilização de mais do que uma cor
Exploração sensorial
Movimentos circulares, com mudanças de cor relacionadas com a forma
Utilização correcta do material
Domínio funcional da actividade
Introdução de uma tentativa escrita do nome, com maior domínio e intencionalidade

Figura 3. Produtos da criança e respectiva análise

Fase 2: *Os processos de avaliação que envolviam as crianças*

A avaliação partilhada começou por surgir em momentos vividos em grupo, durante os quais as crianças, envolvidas em processos de autonomia, iam analisando situações vividas ou trabalhos realizados. Nestas situações surgiam e eram valorizados momentos em que as crianças pediam uma roda para falarem dos seus trabalhos, se organizavam para avaliar o modo como estava a decorrer um projecto de trabalho realizado em grupo ou em que se fazia uma avaliação:

(i) a partir de questões colocadas por mim ao grupo e posteriormente registadas:

Educadora: *Qual foi o vosso trabalho?*

Daniel: Foi sobre o crocodilo.

Catarina: O Daniel fez o crocodilo e eu e o Daniel pintámos.

Educadora: *Que materiais usaram?*

Daniel: Aquelas coisas dos ovos que fizemos em bolas.

Catarina: Usámos papel para pôr os dentes e pintámos os papéis.
 Educadora: *Como correu o trabalho?*
 Daniel: Correu bem porque fizemos tudo em conjunto.
 Catarina: Correu bem. O grupo correu bem. Eu gostei de trabalhar com o Daniel.
 Educadora: *O que fizeram melhor?*
 Daniel: Eu fiz melhor o crocodilo.
 Catarina: Eu fiz bem a parte de pôr o papel em cima da cola quando colámos os dentes.

(ii) de uma situação de conflito

DATA: 12/12/07

EDUCADORA	Maria Teresa Bondoso
CRIANÇAS	Beatriz, Ema, Ana, Tatiana e Nair

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

		NOTAS:
Teresa:	<i>Porque é que acham que eu vos pedi para fazermos uma reunião?</i>	
Ema:	Eu quero começar. Por causa do jogo simbólico.	
Teresa:	<i>Do jogo simbólico? Expliquem.</i>	
Ema:	O jogo simbólico não é fazer muito barulho nem espalhar as coisas.	
Tatiana:	As coisas não podem estar no chão.	
Teresa:	<i>Só as que fazem parte da brincadeira na altura.</i>	
Ana:	A área do jogo simbólico não é para espalhar coisas...	
Teresa:	<i>Eu vi uma coisa que não gostei. Vi a Nair a querer fazer uma reunião com as outras meninas e ninguém ligou à Nair, Nair?</i>	
Nair:	As meninas querem ser todas tias e só pode ser uma tia.	

A progressiva autonomia das crianças foi permitindo que surgissem momentos de avaliação individual. Um exemplo disso é o início dos portefólios individuais em que foi pedido às crianças que escolhessem três dos seus trabalhos, segundo uma ordem de importância por elas

atribuída, e explicitassem as razões das suas escolhas. Transcrevemos, de seguida, uma pequena parte de uma dessas conversas, na qual as questões da educadora, embora intencionais, iam surgindo no momento:

Educadora: Eu vou explicar-te como se faz o Portefólio. Primeiro, escolheste os trabalhos, depois numeraste-os...

Criança: O que é numerar?

Educadora: o que te parece a palavra nu-me-rar?

Criança: Não sei.

Educadora: Pensa... o que te faz lembrar?

Criança: Faz-me lembrar o meu pai. Quando eu era bebé e o mau pai brincava sempre comigo com as maluquices dele.

Educadora: Eu vou dizer o que significa numerar. Numerar é parecido com número. Não é?

Criança:

Educadora: Então, numerar é pôr...

Criança: Números. Ai, números.

Educadora: Números. Agora, tu vais dizer porque é que esses trabalhos foram os mais importantes da tua caixa. Mas tens de falar devagar porque eu tenho de escrever tudo o que tu dizes e também o que eu digo. Percebeste?

O portefólio, utilizado de forma continuada, foi-se constituindo como um importante mecanismo de avaliação e, com o tempo, esta avaliação foi conduzindo à identificação de aspectos a reformular, tornando-se, pouco a pouco, um suporte explícito para a planificação.

Embora a nossa intervenção não fosse ainda previamente pensada, havia uma preocupação em conduzir as crianças a compreenderem a relação que existe entre avaliar, planificar e novamente avaliar. As questões por nós colocadas nas conversas apareciam de forma cada mais pensada, intencional, tornando-se cada vez mais explícitas.

Naturalmente, surgiu uma nova entrada para o portefólio na qual pedíamos às crianças que identificassem um aspecto a melhorar.

DATA 6/11/08

EDUCADORA Teresa

CRIANÇA Bruno

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Educadora

Criança

NOTAS

Eu gostava que tu combinasses alguma coisa para **aprenderes a ser capaz** durante o próximo mês, até voltarmos outra vez a fazer o Portefólio. Estás de acordo?

Sim.

O quê, por exemplo?

(pensou durante um tempo)

Para mim, é difícil ser o chefe.

Porquê?

Porque os meninos têm de gostar de mim.

Tu achas que eles não gostam de ti?

Sim (acenando).

Olha, e o que é que podes fazer para saberes de certeza se os meninos gostam de ti ou não.

Tenho que saber dentro do coração deles.

E como é que vais fazer isso?

Olha, arranja-me uma máquina de ver os corações fora dentro.

Então, tens de construir essa máquina?

Sim.

Olha, vai fazer o projecto da máquina.

Um papel, registas como vai ser a máquina, como a vais fazer e quais os materiais de que vais precisar.

Está bem.

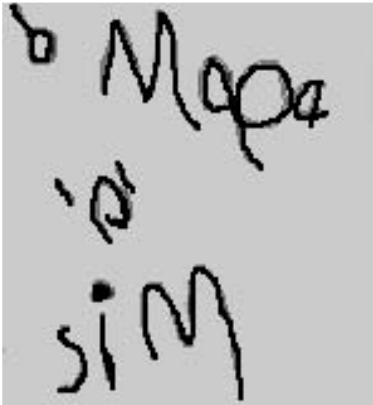
Deste trabalho, surgiu posteriormente a avaliação feita a partir do preenchimento de uma tabela (fig. 4) da qual se elaborou uma conclusão (fig. 5):

TABELA DE GOSTAR MUITO

	Nomes:	SIM	NÃO
1	ALEXANDRE	✓	
2	ANDRÉ	✓	
3	ANTONIO	✓	
4	ARISTON	✓	
5	BRUNO	✓	
6	DANIEL	✓	
7	DANIELA	✓	
8	ELIENAI	✓	
9	ELIENAI	✓	
10	GABRIELA	✓	
11	GABRIELA	✓	
12	LARA	✓	
13	LARA	✓	
14	LEONEL	✓	
15	MARILINA	✓	
16	PELO	✓	
17	RACIEL	✓	
18	RACIEL	✓	
19	RACIEL	✓	
20	LARA	✓	
21	RAO	✓	
22	TIAGO	✓	
23	TIAGO	✓	
24	TIAGO	✓	

AP. Voto. 0/1/0

Figura 4. Tabela de Gostar Muito



o Mapa
sim

TRADUÇÃO:
Todos os meninos gostam de mim. Sim.

Figura 5. Registro escrito da conclusão

Fase 3: A avaliação como estratégia para a planificação

Nesta fase, surgiram diversos instrumentos que apoiaram a apropriação por parte das crianças do processo de avaliação – planificação – avaliação. Depois de uma conversa na qual uma criança tinha planificado deixar de bater nos colegas, recorremos posteriormente a um registo no qual ela foi avaliando a sua acção a partir da meta que tinha definido (fig. 6). Esse registo permitiu à criança tomar consciência da sua evolução, devolvendo-lhe o seu próprio sucesso relativamente à tarefa a que se propôs.

JÁ ESTOU A APRENDER A SER AMIGO

[um segredo só nosso]

SEGUNDA		TERÇA		QUARTA		QUINTA		SEXTA	
manhã	tarde	manhã	tarde	manhã	tarde	manhã	tarde	manhã	tarde
X					X				
+	-								
	+								

bat. —
não bat. —

Figura 6. Quadro de Parede

Este tipo de práticas avaliativas foi tornando cada vez mais evidentes as vantagens da utilização de mecanismos individuais para regular a acção das crianças e estabelecer uma orientação para a organização diária de cada uma delas.

Nesta altura, o grupo tinha desenvolvido um grau de autonomia capaz de nos permitir trabalhar com as crianças de forma individual, centrando a nossa acção na avaliação individual e posterior planificação do trabalho. Começava, assim, a emergir o portefólio como instrumento de organização curricular.

De facto, de forma progressiva e natural, a nossa intervenção foi sendo cada vez mais intencional, mais orientadora e mais pensada em função da organização do conjunto de experiências que consideramos importante que as crianças desenvolvessem para atingirem as

competências favoráveis ao sucesso futuro. Estamos a referir-nos a uma fase do trabalho em que o Portefólio se constituiu claramente como instrumento de organização curricular.

Fase 4: *O Portefólio como instrumento de organização curricular.*

Nesta última fase, o ponto de partida era uma planificação resultante da apresentação de propostas de trabalho, quer da nossa parte, quer da parte de cada criança. As nossas escolhas tiveram por base um conjunto de acções que fomos identificando como facilitadoras da construção de determinados saberes. Por exemplo, para uma criança que manifestava alguma dificuldade em falar do seu trabalho, propusemos a avaliação dos cadernos; para construir mais saberes no âmbito da natureza do código escrito, sugerimos-lhe a composição de textos; para aprender a organizar melhor o seu tempo em função da diversidade de experiências, propusemos-lhe a realização do caderno de actividades:

	EU QUERO FAZER	A TERESA QUER QUE EU FAÇA
SEMANA 1	Fazer desenhos das borboletas e inventar textos sobre as borboletas	Fazer a avaliação dos cadernos
SEMANA 2	Ver livros e contar histórias à Lara Isabel	Aprender a fazer composição de texto
SEMANA 3	Fazer um livro sobre casas diferentes	Aprender a utilizar um caderno de actividades
SEMANA 4	Fazer trabalhos difíceis	Trabalhar com os Dossiers de Fichas

As escolhas das crianças resultaram, quer dos seus interesses e preferências, quer de necessidades identificadas a partir de momentos de avaliação anteriores:

A Lara Isabel tinha construído uma grande amizade com uma das colegas e tinha vontade de fazer coisas em conjunto:

Lara: Eu gostava que a Lara Beja me ensinasse a fazer flores.

Educadora: E ela já sabe?

Lara: Não.

Educadora: Então como é que vais resolver isso?

Lara: Eu vou-lhe dizer.
[A Lara Isabel foi falar com a Lara Beja]
(...)
Lara: Ela disse que sim. Eu acho que ela aceitou e não me vai deixar fazer o trabalho sozinha.
Educadora: Mas, olha, chegaram a combinar como é que se vão organizar?
Lara: Esqueci-me.
(...)
Educadora: Querem uma sugestão da Laura e da Gabriela?
[A Laura e a Gabriela estavam a fazer um trabalho semelhante e depois de conversarem, ficou combinado que a Lara Isabel e a Lara Beja, embora continuando a trabalhar em pares, iriam fazer o trabalho ao mesmo tempo que elas]

Depois de elaborarem a tarefa (fig. 7), foi necessário avaliá-la. Aí a Lara descobriu que já sabia fazer flores sozinha e fez um novo caderno (fig. 8)



Figura nº 7: Caderno de aprender a fazer flores feito pela Lara Isabel e pela Lara Beja.



Figura nº 8: Caderno das flores feito, sem ajuda, pela Lara Isabel.

A concluir

Podemos referir que este processo não acontece de uma forma automática. Muito pelo contrário, exige uma intencionalidade esclarecida sobre o potencial da avaliação enquanto instrumento de aprendizagem. Mas se a aprendizagem ocorre no diálogo com o professor e os pares no decurso das actividades, então a voz dos alunos é fundamental neste processo onde avaliação e aprendizagem se fundem de forma construtiva. E se aprender é fazer para além do que já se é capaz de fazer sozinho, então este diálogo avaliativo e prospectivo da acção ganha um

significado ainda mais claro enquanto momento de aprendizagem. Por último, se cada um sabe em função do que negocia, o educador(a) fica mais liberto(a) para apoiar e estar com cada aluno.

A partir deste trabalho lançámos ao nosso grupo de trabalho uma questão: será que o trabalho com o portfólio, tal como o usamos no jardim-de-infância, não é uma metodologia de trabalho também interessante para os outros níveis de escolaridade? É a questão que também vos deixamos.

Referências

- Bertran, T. & Pascal, C. (2009). Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Lisboa: DGIDC/ME.
- Black, P. (2005). Formative Assessment: views through different lenses. *The Curriculum Journal*, 16(2), 133-135.
- Bondoso, T. & Santos, L. (2009). Portefólios ... e outras descobertas. *Educação e Matemática*, 101
- Gonçalves, I (2008). *Avaliação em educação de infância*. Editorial Novembro.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A avaliação alternativa na Educação de Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org), *Supervisão na formação de professores* (pp. 144-165).Vol I. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2001). *Associação criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga: Minho Universitária
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Shulman, L. (1999). Portefólios del docente. In Nona Lyons (Org.), *El uso de portafolios* (p. 44-62). Buenos Aires: Amorrortu editors.
- Zabalza, M. (1988). *Diseno y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea
-