

## Planear e avaliar na educação pré-escolar: a realidade portuguesa das últimas décadas<sup>1</sup>

### Resumo

A grande evolução da educação pré-escolar em Portugal decorreu sobretudo depois da revolução de abril de 1974. Só em 1997 foram definidas as primeiras Orientações Curriculares pelo Ministério da Educação que foram revistas agora, em 2016, quase vinte anos depois. Neste texto será apresentada e analisada esta evolução, destacando os momentos mais relevantes que a marcaram. Será dado um realce particular às implicações desta evolução a nível da planificação e avaliação das práticas de trabalho. Pretende-se refletir sobre as principais ambiguidades e dificuldades sentidas pelas profissionais, apresentando testemunhos recolhidos no distrito de Santarém, onde trabalho como docente na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico deste distrito. Partindo do estudo da evolução histórica será feita uma análise da realidade atual e das principais necessidades de formação evidenciadas, num momento em que estão a ser divulgadas as novas Orientações Curriculares definidas pelo Ministério da Educação para a Educação pré-escolar.

**Maria João Cardona**  
Universidade do Minho –  
Portugal  
mjoao.cardona@ese.ipsantarem.  
pt

**Palavras-chave:** Orientações Curriculares. Planear. Avaliar. Educação Pré-Escolar – Portugal.

### Para citar este artigo:

CARDONA, Maria João. Planear e avaliar na educação pré-escolar: a realidade portuguesa das últimas décadas. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 143-159, set./dez. 2017.

**DOI:** 10.5965/1984723818382017143

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723818382017143>

---

<sup>1</sup> Optou-se por manter a grafia da língua nativa (Língua Portuguesa – Portugal).

## Planning and evaluating in pre-school education: the portuguese reality of recent years

### **Abstract**

The great development of pre-school education in Portugal took place mainly after the revolution of April 1974. Only in 1997 were first defined by the Ministry of Education Curriculum Guidelines that were revised now, in 2016, almost twenty years later. This text will be presented and analysed these developments, highlighting the most relevant moments that marked. Will be given a particular emphasis to the implications of this evolution at the level of planning and evaluation of work practices. The aim is to reflect on the main ambiguities and difficulties by the professionals, featuring testimonies collected in the District of Santarém, where I work as a teacher in the school of education of Polytechnic Institute of this district. Starting from the study of the history will be made an analysis of the current reality and the main training needs identified, at a time when were disclosed the new Curriculum Guidelines set by the Ministry of education for pre-school education.

**Keywords:** Curricular Guidelines. Planning. Evaluate. Pre-school Education – Portugal.

## Introdução

O século XX poderia ser designado como século da educação, porque é caracterizado não somente pela generalização da escola primária, mas também pela massificação do ensino secundário e, mais recentemente ainda, as universidades. Passa a reconhecer-se a importância da educação das crianças mais pequenas, dos 0 aos 6 anos (LUC, 1997), como alicerce de toda a formação (...).  
(CRAHAY, 2009, p. 129)<sup>2</sup>

As primeiras instituições destinadas às crianças pequenas foram criadas com a função de responder a necessidades sociais. Ao contrário da escola, foram precisos muitos anos para o reconhecimento da sua função educativa.

Neste texto, depois de refletir genericamente sobre a evolução das características do trabalho na educação de infância, é feita uma análise mais detalhada do caso da realidade portuguesa. Para uma melhor compreensão são apresentados alguns testemunhos de educadoras de infância relativamente a dificuldades que sentem a nível da avaliação e planificação do trabalho.

Analisar estas questões assume uma particular relevância num momento em que foram divulgadas novas Orientações Curriculares para a educação pré-escolar pelo Ministério da Educação (PORTUGAL. ME/DGE, 2016).

O texto termina como uma análise sobre algumas questões que precisam ser melhor refletidas na formação do/as profissionais que trabalham neste nível de ensino para que estes consigam assumir de forma mais fundamentada e sistematizada o seu papel a nível da gestão curricular.

Ao longo do texto é utilizada a expressão *educação de infância* quando é feita referência às respostas institucionais organizadas para todas as crianças antes da entrada na escola obrigatória. A expressão *educação pré-escolar*, considerando o que está definido na legislação portuguesa, é utilizada considerando apenas as crianças dos 3 aos 6 anos, idade de entrada na escola obrigatória. Tendo em conta que em Portugal as Orientações Curriculares definidas pelo Ministério da Educação dizem apenas respeito à educação pré-

---

<sup>2</sup> A tradução das citações é da responsabilidade da autora.

escolar é dado um especial realce às características do trabalho de planificação e avaliação realizado nos jardins de infância, que recebem as crianças a partir dos 3 anos.

### Planear e avaliar antes da escola

Por razões históricas a educação de infância desenvolveu-se de forma diferenciada da escola com abordagens específicas e formas de funcionamento próprias. A especificidade da sua evolução levou que ainda hoje existam vários receios e ambiguidades que Élisabeth Bautier (2008) denomina por “*mitos fundadores*” (mythes fondateurs). Estes mitos são diversos, mas prendem-se essencialmente com a forma como é concebido o processo de ensino e aprendizagem. Em muitos casos ainda existe a tendência para considerar que naturalmente todas as crianças conseguem aprender espontaneamente, o que na prática sabemos não ser verdade. Como refere esta autora «*as aprendizagens escolares não se processam de forma natural ou espontânea (...)*» (BAUTIER, 2008, p.251).

Também neste sentido Miguel Zabalza refere a tendência de ter predominado a ideia de que o mais importante para preservar o bem-estar das crianças era desenvolver um trabalho espontâneo, partindo apenas das situações emergentes. Mas o planeamento

(...) não tem que significar uma ‘previsão rígida’ e ‘aborrecida’. Trata-se de articular a ‘fundamentação’ curricular (intencionalidades claras, sequência progressiva de intenções e conteúdos formativos, previsão de recursos, etc.) que permite dar sentido tanto às diferentes linhas de actuação planificadas previamente como a outras que vão surgindo no dia a dia. (ZABALZA,1996, p. 23)

Depois de muitos anos em que a influência das teorias da psicologia do desenvolvimento foram predominantes desenvolveu-se uma perspectiva maturacionista, sem uma dimensão sócio-cultural, predominando uma certa dificuldade na aceitação de visões alternativas sobre a natureza da aprendizagem e do desenvolvimento (SPODECK,BROWN, 1996: 42-43).

Com a preocupação de garantir a sua especificidade em relação ao modelo escolar as práticas educativas, desligadas da realidade social e cultural das crianças, em muitos

casos deram lugar a um modelo único de trabalho, demasiado normativo, apenas baseado na idade das crianças. A necessidade de existir um maior enquadramento sócio-cultural do trabalho realizado, veio implicar que a ação pedagógica deixasse de ser vista de forma isolada, passando a ser cada vez mais valorizado o desenvolvimento de uma ação educativa, previamente planeada, ouvindo as crianças, em articulação com as famílias e com a comunidade.

A nível internacional, nos relatórios da OCDE (2006, 2011) e da Eurydice (2009) é claramente sublinhada a necessidade de existir uma intencionalidade educativa, defendendo-se a existência de orientações curriculares definidas pelo Estado. Estas orientações devem ter em conta a especificidade da educação pré-escolar, de forma diferenciada do modelo escolar, mas tendo como base princípios genéricos que a par do bem estar das crianças visem o seu desenvolvimento e também a sua aprendizagem (RAYNA, 2009, p.24).

O planeamento e a avaliação, partindo de orientações previamente definidas pelo Estado, implicam que o/as profissionais assumam um papel cada vez mais ativo no processo de gestão curricular, tendo que refletir as suas conceções educativas, ou por outras palavras, os fundamentos e princípios que devem guiar a sua intervenção.

Mas esta evolução, na maioria dos países tem-se verificado apenas a nível da idade pré-escolar, existindo ainda uma grande diferenciação entre as orientações existentes (ou em muitos casos inexistentes) para as crianças com menos de 3 anos. Apesar de não haver nenhum fundamento científico que justifique esta diferenciação, o acolhimento das crianças com menos de 3 anos ainda é visto como uma necessidade social, e não como um direito da criança na maioria dos países ocidentais.

### A realidade portuguesa

Em Portugal podemos diferenciar vários momentos no desenvolvimento da educação de infância, estreitamente relacionados com a evolução sociopolítica do país: o período da Monarquia (1834-1909); o período da I República (1910 -1932); o período do Estado Novo (1933- 1973) e o período posterior à revolução de abril de 1974. Com base

num estudo de 2006 as diferentes *etapas da história* da educação de infância podem ser sumariamente caracterizadas da seguinte maneira :

- **O início da educação de infância como parte do sistema educativo (1834-1909) (...)**;
- **Entre o modelo escolar e a procura da sua especificidade (1910-1932) (...)**;
- **A educação de infância como uma tarefa essencialmente destinada às mães de família (1933-1959) (...)** as únicas instituições que continuam a funcionar sob a dependência do Estado têm uma função essencialmente assistencial (...);
- **Os anos 60 e o início de um processo de mudança (1960-1973) (...)** São criadas mais instituições, sendo dada uma nova importância à educação de infância e ao seu potencial educativo;
- **Uma concepção sócio-educativa da política para a infância (1974-1978) (...)** uma nova forma de conceber a educação de infância valorizando a diversidade sócio-cultural (...);
- **A coexistência de duas diferentes concepções (1979-1985) (...)** Passam a funcionar duas redes oficiais: uma dependente do Ministério da Educação (para crianças dos 3 aos 6 anos, assumindo como primordial a sua função educativa) e outra dependente da Segurança Social (para crianças dos 0 aos 6 anos, com um horário mais alargado, dando particular ênfase à sua função social).
- **Do final dos anos 80 até aos nossos dias (1986-anos 90) (...)** em 1997 (...) Lei Quadro e Orientações Curriculares para a educação pré-escolar, que passa a ser considerada como primeira etapa da educação básica competindo ao Ministério da Educação assumir a tutela pedagógica de todas as instituições. Relativamente às crianças com menos de 3 anos, a sua tutela continuou a cargo da Segurança Social. (CARDONA, 2006, p. 135-136)

Não cabe no âmbito deste texto uma análise detalhada das alterações realizadas a nível da formação e estatuto do/as profissionais que trabalham na educação de infância, que, como seria de esperar, acompanhou também esta evolução.

Verificando-se que o grande desenvolvimento da educação de infância se verifica após a revolução de abril de 1974, apenas em 1997 foram definidas as primeiras Orientações Curriculares, pelo Ministério da Educação. Estas Orientações vieram trazer uma inovação importante: depois de muitos anos em que se falava apenas do *desenvolvimento*, começa-se a falar de aprendizagem e é utilizada a expressão *áreas de conteúdo*. Esta evolução

... fundamenta-se na perspectiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo. Pressupondo a interligação entre desenvolvimento e aprendizagem, os conteúdos, ou seja, o que é contido nas diferentes áreas, são designados, neste documento, em termos de aprendizagem. (PORTUGAL. ME/DEB, 1997, p. 47)

No debate nacional que antecedeu a construção deste documento orientador, esta nova forma de conceber a educação pré-escolar foi alvo de alguma polémica, mas marcou o início de uma nova etapa. O papel do/a educador/a como gestor/a do currículo é valorizado “*exigindo-se que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças*” (PORTUGAL.ME/DEB, 1997, p.18). As referências à avaliação são, no entanto, escassas, sendo dito, de forma genérica, que esta tem um papel fundamental no apoio ao planeamento.

Alguns anos mais tarde a definição de um referencial de *competências* para o ensino básico, apesar de não ter abrangido a educação pré-escolar (PORTUGAL. ME/DEB, 2001), veio influenciar o trabalho realizado, nomeadamente no ensino público, numa altura em que as escolas e jardins de infância passaram a trabalhar em agrupamentos criados com a finalidade de implementar um novo modelo para a gestão autónoma das escolas (Decreto-Lei 115-A/98). Este referencial veio introduzir o termo *competência* como: “*saberes em uso, necessárias à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo da educação básica*” (PORTUGAL. ME/DEB, 2001, p.:6). Esta expressão, já anteriormente utilizada, passou a fazer parte do discurso pedagógico do/as docentes, mesmo na educação pré-escolar, apesar desta apropriação discursiva assumir significados diversos e não ter implicado alterações relevantes nas práticas educativas.

Já em 2011, o projeto de definição das *metas de aprendizagem* iniciado pelo Ministério da Educação (PORTUGAL. ME/DGIDC, 2011) pretendeu, na linha do documento publicado em 2001, definir “*referentes de gestão curricular*” para cada área disciplinar de cada ciclo de ensino incluindo a educação pré-escolar. Definir um referencial para os resultados a alcançar pelas crianças na educação pré-escolar, considerando a sua não obrigatoriedade, surge como uma forma de clarificar o *que se entende como sendo favorável para o sucesso na escola*. Com base nas Orientações Curriculares, este trabalho

assumiu-se como um auxiliar para apoiar a planificação do trabalho, e também para existir uma maior facilidade na articulação entre o jardim de infância e a escola (PORTUGAL. ME/DGIDC, 2011).

Mas sem ter existido um processo de apoio e monitorização, a generalização deste referencial, em alguns casos, foi interpretada de forma demasiado restrita tendo implicações perigosas nomeadamente a nível da avaliação. Em alguns casos começaram a ser construídas e utilizadas grelhas para uma avaliação quantitativas das crianças, a partir de indicadores mal identificados ou excessivamente indefinidos, contrariamente ao previsto no projeto inicial. Esta constatação implicou a necessidade dos serviços do Ministério definirem Circulares para garantir a especificidade da educação pré-escolar e os riscos de neste ensino se proceder à avaliação quantitativa.

Em 2016 são publicadas novas Orientações Curriculares, depois de um debate que recolheu contributos a nível nacional. Na sequência das Orientações de 1997, a par da planificação e organização do trabalho, é dado um maior destaque às finalidades e características da avaliação na educação pré-escolar.

É ainda de salientar, que enquanto o documento de 1997 se centrava sobretudo no trabalho a desenvolver pelo/a educador/a, estas novas orientações dão um maior destaque à importância de existir uma participação ativas das crianças e também das famílias em toda a gestão curricular. É dado um maior enfoque às aprendizagens a promover em cada uma das áreas de conteúdo, que apresentam ligeiras alterações relativamente às que eram definidas no documento de 1997.

Através de uma avaliação reflexiva e sensível, o/a educador/a recolhe informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução, falar com as famílias sobre a aprendizagem dos seus/suas filhos/as e tomar consciência da sua ação e do progresso das crianças, para decidir como apoiar melhor o seu processo de aprendizagem. (PORTUGAL. ME/DGE, 2016, p.12)

Observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual. ... O conhecimento que vai sendo elaborado ao longo destes ciclos envolve um processo de análise e construção conjunta com a participação de todos os intervenientes (crianças, outros profissionais e pais/famílias), cabendo ao/à educador/a encontrar formas



de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança. (PORTUGAL, ME/DGE, 2016, p. 13)

De acordo com estas orientações há um ciclo – avaliar, planejar, agir, avaliar, planejar agir... – que se vai repetindo e aperfeiçoando, enquadrado no projeto curricular anual. As crianças são (devem ser) participantes ativos em todo este processo. Paralelamente são feitas orientações relativamente ao envolvimento das famílias e da comunidade, valorizando-se o papel do trabalho de equipa em todo este processo. Este documento que está ainda a ser divulgado veio clarificar muitas questões e prevê-se que a sua generalização seja acompanhada em espaços diversos de formação, coordenados pelo Ministério, com o apoio das instituições de formação. Apesar da sua divulgação recente parecem ser bastante positivas as opiniões expressas pela/os profissionais relativamente a estas novas Orientações Curriculares.

Este documento tem ainda uma inovação importante relativamente ao de 1997: no seu início apresenta fundamentos e princípios orientadores para toda a educação de infância. Aguarda-se, no entanto, a publicação de Orientações pedagógicas para o trabalho com as crianças com menos de 3 anos, lacuna que preocupa muito os/as profissionais.

### Preocupações e dificuldades sentidas pelas educadoras

Ainda antes da publicação das atuais Orientações Curriculares (2016) num trabalho desenvolvido em colaboração com Célia Maria Guimarães (UNESP/Presidente Prudente), desde 2012, foi iniciado um projeto sobre a avaliação na educação de infância. Sem deixar de ter em conta as diferenças dos dois países, iniciámos um estudo sobre:

- os fundamentos e práticas que devem caracterizar a avaliação na educação de infância;
- a forma como estes devem ser trabalhados a nível da formação;
- a construção de materiais de apoio relativamente à (auto)formação nesta área de trabalho.

Este trabalho conjunto começou por ter a preocupação de organizar uma compilação de várias pesquisas e reflexões de investigadores e investigadoras que maioritariamente trabalham na formação e se têm interessado em estudar as questões da avaliação a nível político, institucional e pedagógico, analisando as práticas educativas e o que dizem os/as profissionais que trabalham na educação pré-escolar. Com estas preocupações foram já organizadas as seguintes publicações:

- GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIA, Daniele Ramos (Coord.) *Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil*, S. Paulo: Editora Mediação (2014)
- CARDONA, Maria João; GUIMARÃES, Célia Maria (org.) *Avaliação na educação de infância*, Viseu: Editora Psicossoma (2012)
- CARDONA, Maria João; GUIMARÃES, Célia Maria (org.) *Revista Interações* v. 10, n. 32 (2014), Número Especial - *A Avaliação nas Primeiras Idades*  
<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/view/N%C3%9AMERO%20ESPECIAL%20-%20A%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20nas%20Primeiras%20Idades>
- GUIMARÃES, Célia Maria ; CARDONA, Maria João (org.) *Revista "Nuances: Estudos sobre Educação"* (set./dez. 2014).Vol. 25, No 3 – Número Temático –  
<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/issue/view/231>  
[http://revista.fct.unesp.br/.../j.../2/cover\\_issue\\_231\\_pt\\_BR.png](http://revista.fct.unesp.br/.../j.../2/cover_issue_231_pt_BR.png)

Paralelamente organizaram-se grupos de formação (em Portugal e no Brasil) com educadoras tendo sido criados modelos de fichas para recolha de dados: antes, durante e no final da formação.

Neste texto é apresentada uma síntese dos dados recolhidos com dois dos grupos de formação realizados em Portugal, que integraram 34 educadoras do distrito de Santarém (ano letivo 2012/2013). De seguida é apresentada uma caracterização destas profissionais e das expectativas, dificuldades e preocupações enunciadas no início da formação (dados recolhidos através de questionários individuais).

Começando pela caracterização as docentes destes dois grupos de formação:

- na sua maioria quase trabalham em agrupamentos de escolas da rede pública do Ministério da Educação; apenas 5 a trabalhar em IPSS (Instituições Privadas de Solidariedade Social);
- fizeram a sua formação inicial em diferentes escolas;
- são profissionais experientes apenas com menos de 25 anos de experiência profissional.

Todas iniciaram a formação com muitas expectativas e dúvidas relativamente à avaliação e planificação do trabalho. Referenciaram a importância da formação lhes possibilitar: a troca de experiências com colegas; a reflexão sobre os fundamentos e práticas de avaliação; a possibilidade de análise e de construção de instrumentos de avaliação. No grupo apenas 4 das educadoras mais jovens tinham trabalhado a avaliação no curso de formação inicial. Relativamente à formação contínua apenas 2 referiram ter trabalhado a avaliação, de forma pouco aprofundada, em formações sobre desenvolvimento curricular, para docentes de vários níveis de ensino.

Ainda antes do início da formação, dos dados recolhidos relativamente à forma como caracterizam os fundamentos e procedimentos da avaliação, apesar da diversidade das respostas, verifica-se alguma uniformidade a nível conceptual que se vai perdendo quando passam à descrição de como fazem o trabalho de avaliação. Estas diferenças são em parte condicionadas pelos contextos institucionais em que trabalham.

Todas dizem que a avaliação tem como principal finalidade “*apoiar o trabalho de planificação*”. São também feitas algumas referências à “*avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças*”, mas sempre numa perspetiva de apoio à planificação do trabalho. A maioria valoriza a *participação ativa das crianças no processo de avaliação* e a *importância dos familiares serem informados sobre o trabalho realizado*. No geral a avaliação é concebida como um processo formativo que visa a melhoria das práticas educativas realizadas com as crianças.

Relativamente aos procedimentos todas dizem que é feita uma avaliação inicial (diagnóstica) e no final de cada período letivo. A avaliação é feita através de grelhas, construídas em equipa, para a avaliação individual e do grupo das crianças. Apenas uma

minoria diz utilizar *portefólios* apesar de todas referirem a sua importância e a necessidade de aprofundar conhecimentos sobre a sua utilização.

Todas dizem que na educação pré-escolar só pode existir uma avaliação formativa, sendo esta a grande diferença que consideram existir em relação à avaliação que é feita na escola. No entanto, a introdução pelo Ministério da Educação de Metas de Aprendizagem (PORTUGAL. ME/DGE, 2011), apesar destas terem sido definidas como uma referência não obrigatória, acabou por ter uma grande influência, levando a uma mudança na planificação e avaliação do trabalho. Referem que a publicação das Metas implicou uma “*certa pressão*”, por parte das direções de alguns agrupamentos de escolas da rede pública, para quantificarem a avaliação. Apesar das Circulares emitidas pelo Ministério terem reforçado a especificidade do trabalho de planificação e avaliação na educação pré-escolar, em várias instituições começaram a quantificar através de percentagens os dados das grelhas utilizadas. Estas novas exigências são identificadas como uma dificuldade por várias das educadoras.

São muitos os instrumentos utilizados para a avaliação individual e do grupo de crianças. Apesar de semelhantes em muitos aspetos, verificam-se muitas diferenças relativamente à forma como são utilizados. Apesar de terem como referência as Metas de Aprendizagem definidas a pensar na idade de entrada na escola (6 anos) na maioria dos casos, as grelhas construídas em equipa estão organizadas por idades, diferenciando as crianças dos 3, 4 e 5/6 anos.

A complexidade de alguns dos instrumentos usados é reveladora do muito tempo gasto na sua construção e preenchimento. Mas a análise destes instrumentos evidencia algumas contradições relativamente a quais são as finalidades da avaliação na educação pré-escolar. Ao contrário do que defendem a nível do discurso as grelhas de avaliação que utilizam não têm como base o apoio à planificação do trabalho, de forma processual e qualitativa. Em alguns casos evidencia-se uma tendência para quantificar as observações realizadas, através das grelhas construídas, chegando a classificações das crianças, por idades, a partir de indicadores nem sempre claros que possibilitem uma avaliação objetiva. A dificuldade em construir instrumentos de avaliação e em saber utilizá-los de forma adequada é enunciada pela maioria das educadoras.

Paralelamente, apesar das exigências para uma maior aproximação entre a avaliação da educação pré-escolar e a avaliação escolar, o trabalho conjunto com o/as colegas do 1º ciclo do ensino básico é uma dificuldade sentida pela maioria das educadoras. Esta questão levou à sugestão da organização conjunta de uma formação sobre planificação e avaliação com docentes da educação pré-escolar e da escola.

A maioria considera que a avaliação é realizada como um processo “burocrático” cuja finalidade não é clara. A construção de inúmeras grelhas, de acordo com os indicadores das Metas de Aprendizagem, tornou-se uma tarefa árdua e difícil. O risco de se estar a proceder a uma avaliação quantitativa é a grande dificuldade sentida pelas educadoras que temem penalizar as crianças e desvirtuar as práticas educativas que devem caracterizar a educação pré-escolar. Apesar destas imposições não serem igualmente sentidas por todas, a preocupação é geral.

Tal como foi já dito estes dados foram recolhidos antes da publicação das novas Orientações Curriculares, que estavam na altura a começar a ser construídas. Este documento, cuja versão definitiva começou a ser divulgada em 2016, entre outros aspetos, procurou integrar uma resposta a estas preocupações que foram sentidas a nível nacional.

É, no entanto, importante salientar que muitas destas questões, atribuídas à divulgação das Metas (PORTUGAL. ME/DGIDC, 2011), não correspondem ao que foi definido neste documento, mas a interpretações erradas das direções das instituições e das próprias profissionais de educação de infância. Só através da formação e do trabalho com o/as responsáveis pela direção das instituições é possível ultrapassar muitas destas dificuldades que põem em risco as características a que deve obedecer a planificação e avaliação do trabalho na educação pré-escolar.

## Reflexão final

Após muitos anos em que a educação pré-escolar se caracterizou por uma excessiva diferenciação em relação à escola, atualmente verifica-se que existe o risco de estarem a ser instituídos procedimentos de avaliação que podem levar a uma classificação precoce das crianças e que afetam a planificação e as características do trabalho realizado.

A avaliação, enquanto dimensão educativa, tem que ser parte integrante da formação (inicial e contínua) dos professores/professoras e educadoras/educadores de todos os níveis de ensino.

Neste sentido é urgente, a par da disseminação das novas Orientações Curriculares, refletir: como trabalhar a avaliação na formação (inicial e contínua) do/as profissionais de educação de infância (ouvindo formadores/as e formando/as); construir documentos/materiais de apoio que promovam uma atitude mais crítica e um saber mais fundamentado sobre a planificação e avaliação do trabalho na educação pré-escolar.

Esta vai ser a preocupação da próxima etapa do projeto que está a ser desenvolvido conjuntamente com a Célia Maria Guimarães no Brasil, começando por estudar como é que a avaliação está a ser trabalhada na formação, para numa última etapa do projeto termos dados que possibilitem construir materiais de apoio.

Só a realização de práticas formativas mais centradas nas dificuldades sentidas pelo/as profissionais pode levar a um apoio efetivo do trabalho realizado. No entanto, como também já foi referido, a dimensão institucional não pode ficar esquecida. Os responsáveis pela gestão têm que ser envolvidos de forma a identificarem a especificidade das práticas educativas dos diferentes níveis de ensino, de forma a promoverem um trabalho colaborativo baseado nas características de cada realidade, sem impor uma uniformidade de procedimentos que vai ao encontro de exigências administrativas sem respeitar as necessidades pedagógicas das crianças.

## Referências

BAUTIER, Élisabeth. **Apprendre à l'école: des risques de construction d'inégalités dès la maternelle.** Lyon: Chronique Sociale, 2008.

CARDONA, Maria João. A avaliação na educação de infância: dificuldades e dilemas. In: ESTRELA, Teresa (Ed.) Diversidade e complexidade da avaliação em educação e formação. contributos da investigação. **Atas do XXII Colóquio da AFIRSE Portugal.** Lisboa: EDUCA/AFIRSE Portugal. 2015. Disponível em: <<http://afirse.ie.ul.pt/coloquios/xxii-coloquio-2015/atas-2015/>>. Acesso em: janeiro 2015.

CARDONA, Maria João. Falando de transições: entre a educação de infância e a escola. **Revista Nuances: estudos sobre educação**, ano XVII, v. 25, n. 2, dez., 2014. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/issue/current/showToc>>. Acesso em: janeiro 2016.

CARDONA, Maria João; GUIMARÃES, Célia Maria (org.). **Revista Interações** v. 10, n. 32 (2014), Número Especial - A Avaliação nas Primeiras Idades <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/view/N%C3%A9AMERO%20ESPECIAL%20-%20A%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20nas%20Primeiras%20Idades> Acesso em: janeiro 2016.

CARDONA, Maria João; GUIMARÃES, Célia Maria (org.) **Avaliação na educação de infância**, Viseu: Editora Psicossoma (2012).

CARDONA, Maria João. Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância?: fundamentos e concepções subjacentes. **Revista Nuances**, Presidente Prudêncio, SP: UNESP, v. 20, n. 21, 2011. Disponível em: <[revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/s](http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/s)> Acesso em: janeiro 2016.

CARDONA, Maria João. **Educação de infância: formação e desenvolvimento profissional.** Chamusca: Ed. Cosmos, 2006.

CRAHAY, Marcel. Synthèse et conclusions. In: EURYDICE, EACEA. **L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles.** Bruxelles: Eurydice/ Commission Européenne, 2009. p. 129-146.

EURIDYCE. **L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles.** Bruxelles: CE, 2009.

GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos (Coord.) **Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil**, S. Paulo: Editora Mediação (2014).

GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João (org.). **Revista Nuances: Estudos sobre Educação** (set./dez. 2014).Vol. 25, No 3 – Número Temático. Disponível em : <[http://revista.fct.unesp.br/.../j.../2/cover\\_issue\\_231\\_pt\\_BR.png](http://revista.fct.unesp.br/.../j.../2/cover_issue_231_pt_BR.png)>. Acesso em: 12 janeiro 2016.

LUC, Jean Noel. **L'invention du jeune enfant au XIX siècle: de la salle d'asile à l'école maternelle.** Paris: Belin, 1997.

OCDE, **Starting Strong: early childhood education and care.** Paris: OCDE, 2006.

OCDE. **Starting Strong: early childhood education and care.** Paris: OCDE, 2011.

PORTUGAL. ME/DGIDC. **Metas de aprendizagem. Lisboa:ME/DGIDC, 2011.** Disponível em:<<http://sitio.dgildc.minedu.pt/>>. Acesso em: janeiro 2016.

PORTUGAL. ME/DGE. **Orientações curriculares para a educação pre-escolar.** Lisboa: ME/DGE, 2016.

PORTUGAL. Circular 4 /DGIDC/DSDC/2011 de 11/4 /2011 da DGIDC/ME – **Avaliação na educação pré-escolar.** 2011.

PORTUGAL. Lei 85/2009 de 27/8/09 - **Estabelece o regime da escolaridade obrigatória e consagra a universalidade da educação pré-escolar a partir dos 5 anos de idade.** 2009.

PORTUGAL. Circular 17 /DGIDC/DSDC/2007 de 10/10/2007 da DGIDC/ME – **Gestão do currículo na educação pré-escolar.** 2007.

PORTUGAL. ME/DEB. **Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais.** Lisboa: ME/DEB, 2001.

PORTUGAL. ME/DEB. **A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal.** Lisboa: ME/DEB, 2000.

PORTUGAL. Decreto-Lei 115-A/98-4/5/98. **Regime autonomia e gestão das escolas do ensino não superior (posteriormente foram sendo publicadas novas alterações).** 1998.

PORTUGAL. Lei 5/97 – 10/2/97. **Lei quadro da educação pré-escolar.** 1997.

PORTUGAL. ME/DEB. **Orientações Curriculares para a educação pré-escolar,** Lisboa: ME/DEB, 1997.

PORTUGAL. Despacho 5220/97-4/8/97. **Aprovação das Orientações Curriculares para a educação pré-escolar.** 1997.

PORTUGAL. Parecer/CNE 2/95-9/8/95. **Parecer para o desenvolvimento da educação de infância,** Relator Prof. João Formosinho. 1995.

PORTUGAL. Lei 46/86 - 14/10/1986. **Lei de Bases do Sistema Educativo (posteriormente foram sendo publicadas novas alterações).** 1986.

PORTUGAL. Decreto - lei 542/79-31/12/1979. **Estatutos dos jardins de infância do Ministério da Educação.** 1979.



PORTUGAL. Lei 5/77 - 1/2/1977 . **Lei que cria rede publica de jardins de infância do Ministério da Educação.** 1977.

SPODECK, Bernard; BROWN, P. C. Alternativas curriculares na educação de infância: uma perspectiva histórica. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **Modelos curriculares para a educação de infância.** Porto: Porto Editora, 1996. p. 13-51.

RAYNA, Sylvie. Curriculum: perspectives internationales. In: RAYNA, Sylvie; BOUVE, Cathérine; MOISSET, Pierre (Dir.). **Pour un accueil de la petite enfance:** quel curriculum ?. Paris: Érés Ed., 2009. p. 17- 33.

ZABALZA, Miguel. Retos que debe afrontar la educación infantil en los próximos años. In: ZABALZA, Miguel. (Org.). **Calidad en la educación infantil.** Madrid: Narcea Ed., p.1333. 1996.

Recebido em: 05/08/2017

Aprovado em: 27/09/2017

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 18 - Número 38 - Ano 2017

revistalinhas@gmail.com