

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**O potencial do portefólio na Formação Pessoal e Social: um
estudo no jardim-de-infância**

Patrícia Santos

Dissertação

Mestrado em Educação

Formação Pessoal e social

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



O potencial do portefólio na Formação Pessoal e Social: um estudo no jardim-de-infância

Patrícia Santos

Dissertação orientada pela Prof.^a Doutora Carolina Carvalho

Mestrado em Educação

2014

“Abrir um portfólio bem feito é como abrir uma arca do tesouro.”
(Shores e Grace, 2001)

Agradecimentos

O trabalho que se apresenta constitui a concretização de um processo de construção do conceito de portefólio em Jardim-de-Infância e as suas implicações no desenvolvimento pessoal e social da criança.

No seu conjunto colaboraram para esta construção diferentes protagonistas. Desta forma pretende-se agradecer a todos que para ela contribuíram. Entre estes destacando-se alguns com um papel mais particular neste percurso:

À minha família que acreditou em mim e sempre me apoiou e ajudou nas horas de maior desespero, dando-me palavras de conforto, força e coragem.

A todos os meus amigos que sempre me apoiaram e acreditaram em mim.

À educadora que contribuiu para que este trabalho fosse realizado, pela colaboração no aconselhamento sobre o tema, pela sua disponibilidade em todos os momentos de trabalho, observações e entrevista; e principalmente todo o apoio e tempo disponibilizado para ajudar;

À minha orientadora Professora Doutora Carolina Carvalho agradeço toda a disponibilidade, ajuda, conselhos e apoio. Também lhe agradeço todas as palavras positivas e animadoras.

Obrigada.

Resumo

Considerando a relevância da área de formação pessoal e social no desenvolvimento da criança do pré-escolar, a presente investigação pretende compreender como é que a prática da cultura do portefólio em sala de atividades promove o desenvolvimento da criança nesta área.

O portefólio assume-se como um instrumento que reflete a criança, que indica aquilo que ela sabe, o que sabe fazer e o como fez ao longo do tempo equacionado. Grace (1992) reconhece o portefólio numa dimensão de representação do processo de aprendizagem da criança, a diversos níveis e dimensões, que permite a descrição e a documentação desse processo, quando indica que o portefólio é o registo do processo de aprendizagem da criança: o que a criança está a aprender e como progride na aprendizagem; como pensa, questiona, analisa, sintetiza, produz e cria; e como interage – intelectual, emocional e socialmente – com os outros.

Devido à natureza do estudo e das questões da investigação, a presente investigação é feita por um estudo de caso, com uma abordagem qualitativa, baseada em entrevistas, observações e análise documental.

Mediante a análise de conteúdo é possível afirmar que o portefólio no jardim-de-infância é sinónimo de reflexão e participação ativa da criança, de reflexão e participação passiva do adulto. Isto significa que ao existir a prática do portefólio numa sala de jardim-de-infância pode-se afirmar que existe um ambiente de democracia e reflexão, onde a criança é o participante ativo onde tudo é organizado, adequado, planificado e desenvolvido em função de si, de acordo com as suas características. Ou seja, a realização do portefólio encoraja e desenvolve a autoavaliação das crianças pois o grande mérito do portefólio é a sua tendência em centrar a reflexão na prática, já que esta é a referência para a construção do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Pré-escolar, Portefólio, Formação Pessoal e Social, Avaliação na Educação Pré Escolar.

Abstract

Considering the relevance of the personal and social development on early childhood education, the current research intends to explore how the practice of the portfolio in a classroom promotes the development of the child.

The portfolio is meant to be an instrument that reflects the child and indicates what she knows, what she does and how she does it through time. Grace (2012) recognizes the portfolio as a tool of the learning process, with several levels and dimensions, which allows its description and documentation when it is used as the record of the learning process of a child: what the child is learning and how it progresses; how she thinks, questions, analyzes, synthesizes, produces and creates; and how she interacts - intellectually, emotionally and socially - with others.

Due to the nature of the study and the questions raised by this research, the present investigation is a case study, with a qualitative approach based on interviews, observations and document analysis.

Through content analysis it is possible to state that the portfolio in kindergarten is a synonym of reflection and active participation of the child, and reflection and passive participation of the adult. This means that when the portfolio exists in a kindergarten class, the result is an environment of democracy and reflexion, where the child is an active participant, where everything is organized, appropriate, planned and developed depending on the child, and according to its characteristics. This means that the creation of a portfolio encourages and develops the children's self-assessment because the great merit of the portfolio is its tendency to focus on the practice reflexion, since this is the reference to the construction of knowledge.

KEYWORDS: Early Childhood Education, Portfolio, Personal and Social Development, Assessment in Early Childhood

Índice

Agradecimentos	IV
Resumo	V
Abstract	VI
Índice de Figuras	IX
Índice de Quadros	X
Introdução	XI
Definição do problema	XII
Organização do estudo	XIII
1 - Educação Pré-escolar	Error! Bookmark not defined.
1.1 - Formação Pessoal e Social no Jardim de Infância	Error! Bookmark not defined.
1.2- Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar	Error! Bookmark not defined.
1.3 - Metas de aprendizagem	Error! Bookmark not defined.
1.4 - Papel do Educador de Infância	Error! Bookmark not defined.
2 - Portefólio	Error! Bookmark not defined.
2.1 – Breve história do portefólio	Error! Bookmark not defined.
2.2 - Tipos de Portefólio	Error! Bookmark not defined.
2.3 - Educador de Infância e o Portefólio	Error! Bookmark not defined.
2.4- Conteúdos do Portefólio de aprendizagem	Error! Bookmark not defined.
2.5 - Portefólio da criança	Error! Bookmark not defined.
2.6 - Avaliação por Portefólio	Error! Bookmark not defined.
3 - Metodologia	Error! Bookmark not defined.
3.1 - Opções metodológicas	Error! Bookmark not defined.
3.1 - Contexto e participantes do estudo	Error! Bookmark not defined.
3.3 - Métodos de recolha de dados	Error! Bookmark not defined.
3.3.1 - Análise documental	Error! Bookmark not defined.
3.3.2 - Entrevista	Error! Bookmark not defined.
3.3.3- Observação	Error! Bookmark not defined.
3.4 -Tratamento de dados	Error! Bookmark not defined.
4 - Apresentação e discussão dos resultados	Error! Bookmark not defined.

- 4.1 - Concepções do educador sobre a educação pré-escolar **Error! Bookmark not defined.**
- 4.1.1 – Conceito de educação pré-escolar para a educadora **Error! Bookmark not defined.**
- 4.1.2 - Quais os objetivos fundamentais a atingir na educação pré-escolar. **Error! Bookmark not defined.**
- 4.1.3 - Importância da área de Formação Pessoal e Social **Error! Bookmark not defined.**
- 4.1.4 - Síntese **Error! Bookmark not defined.**
- 4.2. - Concepções sobre o portefólio **Error! Bookmark not defined.**
- 4.2.1 - O que é o portefólio **Error! Bookmark not defined.**
- 4.2.2 - Recurso à construção do portefólio **Error! Bookmark not defined.**
- 4.2.3 -Importância do portefólio na avaliação das crianças **Error! Bookmark not defined.**
- 4.2.4 - Idade das crianças com que recorre à construção do portefólio **Error! Bookmark not defined.**
- 4.2.5 - Tipos de portefólio **Error! Bookmark not defined.**
- 4.2.6 - As potencialidades do portefólio em jardim-de-infância **Error! Bookmark not defined.**
- 4.2.7 - Responsabilidade da organização do portefolio **Error! Bookmark not defined.**
- 4.2.8 - Periodicidade da construção do portefólio **Error! Bookmark not defined.**
- 4.2.9 - Seleção dos trabalhos para o portefólio **Error! Bookmark not defined.**
- 4.2.10 - Conteúdos existentes no portefolio da criança **Error! Bookmark not defined.**
- 4.2.11 - Vantagens e desvantagens da utilização do portfólio **Error! Bookmark not defined.**
- 4.2.12 - Vantagens e desvantagens para o educador **Error! Bookmark not defined.**
- 4.2.13 - Síntese **Error! Bookmark not defined.**
- 4.3 - Desenvolvimento da Criança **Error! Bookmark not defined.**
- 4.3.1 - Organização dos portefólios das crianças **Error! Bookmark not defined.**
- 4.3.2 - Estrutura do portefólio **Error! Bookmark not defined.**
- 4.3.3 - Conteúdos do portefólio da criança **Error! Bookmark not defined.**
- 4.3.4 - Seleção dos trabalhos para o portefólio **Error! Bookmark not defined.**
- 4.3.5 - Facilidade na consulta do portefolio **Error! Bookmark not defined.**

4.3.6 - Familiaridade da criança à prática do portefólio	Error! Bookmark not defined.
4.3.7- Desenvolvimento da autonomia e flexibilidade da criança	Error! Bookmark not defined.
4.3.8 - Quais as vantagens e desvantagens no desenvolvimento da criança	Error! Bookmark not defined.
4.3.9 - Síntese	Error! Bookmark not defined.
4.4 - Outras considerações	Error! Bookmark not defined.
5 - Considerações finais	Error! Bookmark not defined.
5.1 - Limitações do estudo	Error! Bookmark not defined.
5.2 - Proposta para futuros estudos	Error! Bookmark not defined.
6 – Referências Bibliográficas	Error! Bookmark not defined.
Anexos	Error! Bookmark not defined.

Índice de Figuras

Figura 1. Etapas de pertença do portefólio	Error! Bookmark not defined.
Figura 2. Relação de propósito, pertença e conteúdo do Portefólio	Error! Bookmark not defined.
Figura 4. Tems de entrevista à educadora J.	Error! Bookmark not defined.

Índice de Quadros

Quadro 1- Portefólio de Apresentação	Error! Bookmark not defined.
Quadro 2 - Portefólio de Aprendizagem	Error! Bookmark not defined.
Quadro 3. Conceções do educador sobre a educação pré-escolar	Error! Bookmark not defined.
Quadro 4. Conceções sobre o Portefólio	Error! Bookmark not defined.
Quadro 5. Desenvolvimento da Criança.....	Error! Bookmark not defined.
Quadro 6. Outras considerações	Error! Bookmark not defined.

Introdução

Falar de Educação de Infância, implica ter em conta a prática da avaliação neste nível de ensino. Na realidade, nos últimos anos, tem sido dado uma ênfase maior a este termo. Na perspetiva de Santos Guerra (2003), a avaliação é entendida como um caminho para a aprendizagem, logo, se esta é feita de forma lúcida, responsável e coerente, levar-nos-á a entender, compreender e clarificar erros, para que as práticas pedagógicas possam ser cada vez mais eficazes e bem-sucedidas.

Neste contexto, Godoi (2005), evidência que a prática dos portefólios dá indicações ao educador sobre as crianças e sobre a forma de conduzir o seu trabalho de maneira a contemplar positivamente as necessidades, as solicitações e curiosidades das crianças, e elas são envolvidas no processo de desenvolvimento, reconhecendo as suas dificuldades, os seus sucessos e as diferenças entre elas.

Sendo assim, cabe aos educadores a responsabilidade de desenvolver processos pedagógicos que conduzam a uma melhoria de aprendizagens, valorizando as modalidades formativas que permitam às crianças aprender a desenvolverem-se.

Com este trabalho pretende-se fazer uma abordagem sobre a utilização do portefólio em jardim-de-infância como promotor de um verdadeiro desenvolvimento ao nível pessoal e social.

O portefólio assume-se como um conceito alternativo de avaliação em educação. Genericamente, o termo portefólio acaba por ser uma compilação caracterizada pela sua organização e intencionalidade, das evidências que documentam o desenvolvimento e aprendizagens de uma criança num determinado período de tempo (McAfee & Leong, 1997). Afigura-se assim, como uma estratégia de avaliação de negociação e construção que apresenta componentes adequadas para a avaliação de crianças mais pequenas (Grubb & Courtney, 1996).

Os portefólios surgem com alguma notoriedade e adesão de diversos educadores, somando uma possibilidade, entre as outras, para levar a cabo uma reflexão realizada ao longo do tempo, autêntica, colaborativa e contextualizada. Eleger o portefólio como parte integrante da sala de atividades envia a mensagem de uma conceção da aprendizagem como um processo contínuo, de mudança e sempre em evolução (Murphy, 1998, citado por Parente, 2004).

O ambiente educativo reflete uma intencionalidade pedagógica subjacente às oportunidades criadas às crianças, tendo em conta os seus interesses e motivações. A

organização do ambiente educativo não tem necessariamente de ser rígido, podendo ser ajustado ao longo do ano letivo. Deve, de igual forma, ser sujeito a avaliação e, se necessário, novamente reestruturado para ir ao encontro das necessidades do grupo, “A reflexão permanente sobre a funcionalidade e a adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (Ministério da Educação, 1997, p.38). Desta forma é possível permitir à criança ter mais oportunidades de realizar atividades e trabalhos que fomentem o seu desenvolvimento, conseqüentemente, façam parte integrante do seu portfólio como evidência de aprendizagem.

A utilização do portfólio em salas de jardim-de-infância, implica uma série de variantes, para que seja implementado com sucesso. Por isso, estabelecer o conceito de portfólio, reconhecer as suas origens, os tipos de portfólio que existem, a diferença de implementação do portfólio e de um dossiê, o papel do educador nesta jornada, são tudo temas abordados para melhor compreensão do significado deste instrumento.

Também importa referir os objetivos do trabalho com portfólio em sala de jardim-de-infância ao nível da Formação Pessoal e Social, portanto reflete-se sobre a formação pessoal e social nestas idades. Estabelece-se os objetivos da formação pessoal e social no jardim-de-infância emanados pelo ministério de educação e especificam-se as metas de aprendizagem.

Definição do problema

Sendo a educação pré-escolar a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida e dada a respetiva relevância para uma educação de qualidade, importa compreender a seguinte questão:

Como é que a utilização do portfólio pelo educador de infância potencializa o desenvolvimento da formação pessoal e social das crianças no jardim-de-infância?

Deste problema emergiram algumas questões que irão conduzir a investigação:

- Qual a conceção da educação pré-escolar do educador quando recorre ao portefólio?
- Qual a conceção Área de Formação Pessoal e Social para o educador de infância que recorre ao portefólio?
- O que é o portefólio para o educador?
- O que é o portefólio para as crianças?
- Quais as finalidades do portefólio em jardim-de-infância?

Relativamente a este problema e questões identificam-se os seguintes objetivos:

1. Identificar os conteúdos de um portefólio;
2. Identificar os motivos que levam os educadores a utilizar o portefólio em jardim-de-infância;
3. Analisar como os portefólios ajudam a criança a refletir sobre o seu desenvolvimento;
4. Compreender como é que o portefólio potencia a formação pessoal e social da criança.

Organização do estudo

Para além do capítulo introdutório, o estudo apresentado está organizado em mais quatro capítulos, sendo no total cinco capítulos.

No que diz respeito ao enquadramento teórico do trabalho, segundo capítulo, inicia-se com a especificidade da presença da Formação Pessoal e Social no jardim-de-infância, ou seja, onde é que esta surge no contexto. A revisão da literatura foca ainda esta área no documento orientador da educação pré-escolar, emanado pelo Ministério da Educação, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e as recentes metas de aprendizagem, que vêm dar um novo foco aos aspetos a considerar nesta área de conteúdo.

Neste mesmo capítulo é feita uma abordagem ao Portefólio, tendo em conta a sua história, qual o papel do educador e da criança quando é utilizado, os diferentes

tipos de portefólio; a possibilidade de se fazer avaliação através dele e quais os seus conteúdos.

No terceiro capítulo é apresentado o processo metodológico usado para este estudo, com a respetiva fundamentação teórica das opções efetuadas. Relembra a questão de investigação, as questões emergentes da questão principal, fazendo referência à teoria em que se fundamentam as opções e processos metodológicos utilizados para a recolha de dados e respetiva análise. É feita a caracterização do contexto do estudo – da instituição, da educadora e das crianças.

O quarto capítulo apresenta, discute e integra todos os resultados informações recolhidos.

O último capítulo diz respeito às considerações finais e a sugestões para possíveis investigações que possam surgir futuramente.

1 - Educação Pré-escolar

Tendo como base a Lei Quadro da Educação Pré Escolar, é um conjunto de princípios que apoiam e orientam a atividade educativa e pedagógica dos educadores. Desta forma as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (1997), vieram, valorizar a intencionalidade da ação educativa de modo a contribuir para a melhoria da qualidade neste nível de ensino.

As orientações para a educação pré-escolar foram aprovadas pelo despacho nº 5220/97 de 10 de Julho e constituem um quadro de referência para os educadores de infância, ao contribuírem para a promoção da melhoria da qualidade da educação na rede nacional da educação pré-escolar em Portugal.

Ludovico (2007) define as orientações como um conjunto articulado de princípios que permitem ao educador fundamentar as decisões sobre a sua prática. Destinam-se a apoiar o planeamento e a avaliação do processo educativo, estimulam as praticas reflexivas de partilha e de cooperação e permitem aos educadores arranjar estratégias de inovação.

Este documento destina-se aos educadores de infância, docentes que trabalham com crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. O mesmo faz referência à Lei Quadro da Educação Pré Escolar como fundamento, explica os fundamentos e a organização das orientações curriculares reonhecendo o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis, e dá orientações gerais para o educador no que respeita à organização do ambiente educativo e à flexibilidade do processo educativo tendo em conta as áreas de conteúdo.

Partindo daquilo que a criança conhece e estimulando o desejo de querer saber, fazer, experimentar e transformar, ela é levada a ações que serão progressivamente mais complexas estimulando o seu desenvolvimento, favorecendo a sua formação como individuo autónomo, solidário, livre inserido numa sociedade.

São quatro os fundamentos que sustentam as orientações curriculares para a educação pré-escolar e que articulam entre si:

1. desenvolvimento e aprendizagem da criança como vertentes indissociáveis.
2. Reconhecer a criança como sujeito do processo educativo.

3. A construção articulada do Saber.
4. Praticar uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação.

Tendo por base o desenvolvimento global da criança, cabe ao educador adotar uma pedagogia estruturada, de organização institucional e sistemática do processo pedagógico, o que requer uma cultura de colaboração por parte dos educadores (Cunha, 2007).

As áreas de conteúdo, que constituem as referências gerais a considerar no planejamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem, são as seguintes:

- A **Área de Formação Pessoal e Social** diz respeito a um processo que deve favorecer, tendo em conta o nível de desenvolvimento da criança, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos.

- A **Área de Expressão e Comunicação** engloba todas as aprendizagens que estão relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico, que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes linguagens. Esta área divide-se em diferentes domínios: domínio das expressões: motora, plástica, musical e dramática; domínio da linguagem e abordagem à escrita e o domínio da matemática. Estes referem-se à aquisição e à aprendizagem de códigos, que são meios de relação com os outros de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia.

- A **Área do Conhecimento do Mundo** concentra-se na curiosidade natural da criança e no seu ímpeto exploratório que procura compreender o porquê das coisas, suscitando novas situações de descoberta e exploração do mundo que a rodeia.

Segundo Cunha (2007), as áreas de conteúdo devem ser tidas em conta como marcos de referência no planejamento e avaliação das várias experiências educativas. Devem ser entendidas como uma abordagem global e integrada, para que se processe uma construção articulada do saber.

Graças a essas orientações, a continuidade educativa entre o pré-escolar e o primeiro ciclo está mais facilitada, pois existe um documento comum a todos os

educadores o que possibilita desenvolver o trabalho educativo com base nos mesmos princípios pedagógicos.

Ainda dentro desta temática e para fortalecer e enriquecer essas mesmas condições o Ministério da Educação, através do documento “Metas de Aprendizagem” veio focar a sua intencionalidade educativa, dando relevância a que este nível de ensino garanta à criança uma preparação e contato com meios, instrumentos e culturas que lhe serão úteis para a sua aprendizagem ao longo da vida.

1.1 - Formação Pessoal e Social no Jardim de Infância

A criança é um ser único e individual. Na diferença de cada uma está a sua riqueza pessoal que é composta pelas suas características únicas. Essa unicidade para além de ser respeitada tem de ser estimulada com vista ao seu desenvolvimento global e harmonioso. Como ser único devem ser respeitadas as suas capacidades, os seus saberes, as suas atitudes, partilhando a premissa que cada criança está inserida numa família com valores, hábitos e crenças que devemos conhecer e respeitar.

O desenvolvimento de competências sociais constitui um dos principais pressupostos orientadores da educação de infância, em torno do qual, e a partir do qual, se vão estabelecendo os padrões gerais da personalidade da criança enquanto ser individual e social, tal como é enunciado nas orientações curriculares “Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas.” (Ministério da Educação, p.15).

Não existe um consenso quanto à definição de competência social, mas segundo Katz e Shard (1989), embora as definições variem, de um modo geral, englobam a capacidade de iniciar e manter relações sociais, recíprocas e gratificantes com os outros, nomeadamente os pares. A competência social engloba ainda a capacidade de negociação, estratégias de abordagem, de cada um aguardar pela a sua vez e uma grande diversidade de capacidades comunicativas.

Gresham e Elliott (1984) consideram que uma boa competência social permite interações eficazes com os outros e previne relações socialmente inaceitáveis. As crianças capazes de partilhar, iniciar interações positivas, ajudar, pedir ajuda quando precisam, pedir por favor e agradecer, serão bem-sucedidas nas suas relações, o que

constitui uma das mais importantes tarefas do desenvolvimento. Em contrapartida, déficits na competência social podem causar problemas de adaptação futura, insucesso escolar ou mesmo psicopatologia.

O desenvolvimento de competências sociais ocorre por experiência direta em contextos de interação social - onde a criança participa, observa, tenta solucionar problemas e conflitos - mais do que através de lições, repetições ou sistemas elaborados de recompensas e castigos.

As relações em que a criança participa e aquelas que observa servem de padrão de modelos que podem ser usados na construção de futuras relações.

Em termos de desenvolvimento social, a qualidade das relações sociais que a criança estabelece assume maior relevo do que a quantidade. Sendo assim, todo este processo desenvolvimental da competência social não implica que todas as crianças sejam muito sociáveis. Se uma criança for capaz de interagir positivamente com outras, sempre que essa interação social seja desejada, adequada ou necessária, pode perfeitamente escolher trabalhar ou brincar sozinha, sem que esse facto seja preocupante.

O jardim-de-infância é um espaço privilegiado para as crianças vivenciarem valores como a tolerância, justiça e partilha, na interação com o outro num ambiente relacional de valorização pessoal.

Em suma, “Sem amigos não se pode ser feliz” (Marques, 2008, p.40), onde o autor remete para a amizade “(...) em qualquer um dos seus tipos, seja ela a amizade por utilidade, a amizade agradável ou a amizade perfeita, é um elemento essencial da vida boa.”. Por isso para crescer é necessário conviver.

1.2- Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97) define os objetivos relacionados com o desenvolvimento sócio emocional e intelectual das crianças, dando ênfase ao seu desenvolvimento pessoal e social numa perspetiva de educação para a cidadania, fomentando a sua inserção em grupos sociais e respeito pela pluralidade das culturas favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro ativo da sociedade. Prevê, também, o desenvolvimento global da criança, como um ser individual e inserido numa comunidade, inculcando-lhe comportamentos que favoreçam

aprendizagens significativas, diversificadas e que desenvolvam a sua expressão e a sua comunicação.

O ano de 1997 foi marcante e importante para a Educação Pré-Escolar. Criou-se uma rede nacional de estabelecimentos específicos para se conseguir atingir o objetivo da igualdade no acesso à educação a todas as crianças, como definido no Decreto-Lei nº 147/97 de 11 de Junho. Dando continuidade a esta iniciativa, equipa de trabalho da educação pré-escolar do Ministério da Educação apresentou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE). Todos os contextos educativos em Portugal deixaram de ser dependentes de ações individuais educativas e passaram a fazer parte de um sistema educativo coerente. Iniciando com o objetivo da lei geral:

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”
(Ministério da Educação, 1997, p.15)

As OCEPE apresentam objetivos para o desenvolvimento global da criança, sendo eles: promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania e fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade. Para conseguir alcançar estes objetivos com êxito considera-se extremamente importante a organização de um ambiente educativo que promova atitudes e valores democráticos, que fomente o desenvolvimento de relações sociais, que apoie a iniciativa das crianças e as interações que estabelecem entre si e que contribua para a construção de um quadro mental de referências que lhes permita compreender o que está certo e errado, o que pode ou não fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros.

Desta forma a área de formação pessoal e social surge com grande enfoque. Esta é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nas crianças atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas da vida.

Por tudo isto, as orientações curriculares para a educação pré-escolar tornaram-se num documento importante e fundamental para a educação pré-escolar e tiveram um impacto significativo nas práticas pedagógicas de todos os Educadores de Infância, pois permitiu existir uma linguagem coerente e nacional na educação de infância. “Ao constituírem um quadro de referência para todos os educadores, pretendem contribuir para promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar.” (Ministério da Educação, 1997).

1.3 - Metas de aprendizagem

As metas de aprendizagem para a educação pré-escolar surgem como um complemento às OCEPE. A sua apresentação e organização interna tem algumas especificidades, ao adotar, nas diferentes áreas, os grandes domínios definidos para todo o ensino básico e ao diferenciar alguns conteúdos que estão menos destacados nas Orientações Curriculares.

Quando se pretende estabelecer aprendizagens essenciais a realizar durante a educação pré-escolar para que cada criança possa continuar a aprender ao longo da vida “tendo em vista a plena inserção na sociedade como ser autónomo livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997, p.21), importa sublinhar que estas aprendizagens se incluem num processo em construção, que está intimamente relacionado com o tipo e a qualidade da experiência de vida em grupo que são proporcionados no jardim-de-infância e com o modo como são abordados os diferentes conteúdos.

As áreas em que estas aprendizagens estão organizadas são as seguintes:

- Formação Pessoal e Social – esta área é apenas contemplada na educação pré-escolar dada a sua importância neste nível educativo, em que as crianças têm oportunidade de participar num grupo e de iniciar a aprendizagem de atitudes e valores que lhes permitam tornar-se cidadãos solidários e críticos. Nesta área, que tem continuidade nos outros ciclos enquanto educação para a cidadania, identificaram-se algumas aprendizagens globais que lhe são próprias. No entanto, tratando-se de uma área integradora, essas aprendizagens surgem muitas vezes também referidas, de modo mais específico em outras áreas, relacionadas com os seus conteúdos:

- **Linguagem oral e abordagem à escrita** – Corresponde à língua portuguesa, inclui as aprendizagens relativas à linguagem oral, mas também as relacionadas com a compreensão do texto escrito e tudo o que implica a aprendizagem formal da leitura e da escrita.
- **Matemática** – Contempla as aprendizagens fundamentais neste campo do conhecimento, distribuídas também pelos grandes domínios de aprendizagem que estruturam a aprendizagem da matemática nos diferentes ciclos.
- **Conhecimento do Mundo** – Esta área abarca o início das aprendizagens. Nas várias ciências naturais e humanas que mais tarde terão continuidades no estudo do meio no primeiro ciclo.
- **Tecnologia de Informação e Comunicação** – Devido à sua importância hoje em dia é cada vez mais importante iniciar precocemente esta área.

A definição de metas finais para a área Formação Pessoal e Social integra-se no espírito com que esta área é apresentada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que a diferenciam pela sua importância e intencionalidade próprias, embora reconhecendo-a como área transversal e integradora, que se inscreve em todas as outras.

Assim sendo, e como faz sentido para este estudo, especificam-se as diferentes metas de aprendizagem para a área integradora que se pretende: a área de Formação Pessoal e Social.

Domínio: Identidade / Auto-estima	
Meta Final 1)	No final da educação pré-escolar, a criança identifica as suas características individuais, manifestando um sentimento positivo de identidade e tendo consciência de algumas das suas capacidades e dificuldades.
Meta Final 2)	No final da educação pré-escolar, a criança reconhece laços de pertença a diferentes grupos (família, escola, comunidade entre outros) que constituem elementos da sua identidade cultural e social.
Meta Final 3)	No final da educação pré-escolar, a criança expressa as suas necessidades, emoções e sentimentos de forma adequada.

Meta Final 4)	No final da educação pré-escolar, a criança demonstra confiança em experimentar atividades novas, propor ideias e falar num grupo que lhe é familiar.
Domínio: Independência / Autonomia	
Meta Final 5)	No final da educação pré-escolar, a criança realiza, sem ajuda, tarefas indispensáveis à vida do dia-a-dia (como por exemplo, vestir-se/despir-se; calçar-se/descalçar-se, apertar/desapertar, utilizar a casa de banho, comer utilizando adequadamente os talheres, etc.).
Meta Final 6)	No final da educação pré-escolar, a criança identifica os diferentes momentos da rotina diária da sala do jardim-de-infância, reconhecendo a sua sucessão, o que faz em cada um deles e para quê.
Meta Final 7)	No final da educação pré-escolar, a criança encarrega-se das tarefas que se comprometeu realizar e executa-as de forma autónoma.
Meta Final 8)	No final da educação pré-escolar, a criança escolhe as actividades que pretende realizar no jardim-de-infância e procura autonomamente os recursos disponíveis para as levar a cabo.
Meta Final 9)	No final da educação pré-escolar, a criança demonstra empenho nas atividades que realiza (por iniciativa própria ou propostas pelo educador), concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado.
Meta Final 10)	No final da educação pré-escolar, a criança manifesta curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa.
Meta Final 11)	No final da educação pré-escolar, a criança revela interesse e gosto por aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando.
Meta Final 12)	No final da educação pré-escolar, a criança conhece e pratica normas básicas de segurança (em casa, na rua, na escola e na utilização de TIC) e cuidados de saúde e higiene, compreendendo a sua necessidade.
Meta Final 13)	No final da educação pré-escolar, a criança manifesta as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns

	critérios ou razões que as justificam.
Meta Final 14)	No final da educação pré-escolar, a criança expressa as suas ideias, para criar e recriar atividades, materiais e situações do quotidiano e para encontrar novas soluções para problemas que se colocam (na vida do grupo, na aprendizagem), com recurso a diferentes tipos de linguagem (corporal, oral, escrita, matemática e gráfica.).
Meta Final 15)	No final da educação pré-escolar, a criança aceita algumas frustrações e insucessos (perder ao jogo, dificuldades de realizar atividades e tarefas) sem desanimar, procurando formas de as ultrapassar e de melhorar.
Domínio: Cooperação	
Meta Final 16)	No final da educação pré-escolar, a criança partilha brinquedos e outros materiais com colegas.
Meta Final 17)	No final da educação pré-escolar, a criança dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir.
Meta Final 18)	No final da educação pré-escolar, a criança demonstra comportamentos de apoio e entreajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado.
Meta Final 19)	No final da educação pré-escolar, a criança contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspetivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros.
Meta Final 20)	No final da educação pré-escolar, a criança participa na planificação de atividades e de individuais e coletivos, explicitando o que pretende fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos comuns.
Meta Final 21)	No final da educação pré-escolar, a criança colabora em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade e/ou na elaboração do produto final.
Meta Final 22)	No final da educação pré-escolar, a criança avalia, apreciando criticamente, os seus comportamentos, ações e trabalhos e os dos colegas, dando e pedindo sugestões para melhorar.

Domínio: Convivência Democrática / Cidadania	
Meta Final 23)	No final da educação pré-escolar, a criança contribui para a elaboração das regras de vida em grupo, reconhece a sua razão e necessidade e procura cumpri-las.
Meta Final 24)	No final da educação pré-escolar, a criança aceita a resolução de conflitos pelo diálogo e as decisões por consenso maioritário, contribuindo com sugestões válidas.
Meta Final 25)	No final da educação pré-escolar, a criança, perante opiniões e perspectivas diferentes da sua, escuta, questiona e argumenta, procurando chegar a soluções ou conclusões negociadas.
Meta Final 26)	No final da educação pré-escolar, a criança manifesta respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões culturais e valores dos outros (crianças e adultos), esperando que respeitem os seus.
Meta Final 27)	No final da educação pré-escolar, a criança manifesta atitudes e comportamentos de conservação da natureza e de respeito pelo ambiente.
Meta Final 28)	No final da educação pré-escolar, a criança identifica algumas manifestações do património artístico e cultural (local, regional, nacional e mundial) manifestando interesse e preocupando-se com a sua preservação.
Domínio: Solidariedade / Respeito pela Diferença	
Meta Final 29)	No final da educação pré-escolar, a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas, de capacidades, de género, etnia, cultura, religião ou outras.
Meta Final 30)	No final da educação pré-escolar, a criança reconhece que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade, identificando esses contributos em situações do quotidiano.
Meta Final 31)	No final da educação pré-escolar, a criança aceita que meninos e meninas, homens e mulheres podem fazer as mesmas coisas em casa e fora de casa.
Meta Final 32)	No final da educação pré-escolar, a criança identifica no seu contexto

	social (grupo, comunidade) algumas formas de injustiça e discriminação, (por motivos de etnia, género, estatuto social, de incapacidade ou outras), propondo ou reconhecendo formas de as resolver ou minorar.
--	--

Adaptado de Ministério da Educação

Sublinha-se que na prática do jardim-de-infância se deve procurar uma construção articulada do saber, em que as áreas devem ser abordadas de uma forma globalizante e integrada respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança.

1.4 - Papel do Educador de Infância

De acordo com Skinner (2007, p.6), o educador deve encorajar as crianças a

“(1) have the confidence to air new ideas and develop them as far as possible. (2) learn from past experiences and relate this learning to new situations. (3) Invent individual methods of problem solving. (4) create something that is unique and original.”.

A mesma autora afirma que experiências criativas podem ajudar a criança a desenvolver se ela for capaz de fazer conexões com os outros, expressando os seus sentimentos através de uma linguagem verbal ou não verbal: de expressar os seus pensamentos num determinado tema; resolver problemas numa variedade de situações; desenvolve o seu sentido estético: demonstrar uma boa auto-estima; ressaltando que estas são “(...) life skills that will enable young children not only to access all areas of learning but to develop their full potencial as human beings.”

Primeiro é necessário estabelecer um clima de apoio, em que o conteúdo curricular surge das iniciativas das crianças e das experiências-chave do desenvolvimento infantil e onde o adulto valoriza sobretudo a ação das crianças como meio de aprendizagem; ao invés de um clima de permissividade ou diretivo (Hohmann & Weikart, 2009, p.73). Depois é necessário que no contexto educativo se promova uma relação autêntica entre a criança e o adulto, onde este deve ser para as crianças um

modelo verdadeiro, onde responde às crianças de força atenta, atendendo aos seus interesses e dando feedbacks construtivos (Hohman & Weikart, 2009, pp.84,85) e acima de tudo o adulto deve proceder a uma reflexão de “como é ser criança neste ambiente?”.

Estabelecida esta pergunta por Lilian Katz (1998), na Perspetiva de Qualidade orientada de baixo para cima (Ministério da Educação, 1998), ela pressupõe resposta a um conjunto de questões, que levam a estabelecer se a criança se sente integrada no ambiente, se sente que pertence ao grupo, que é aceite, e que é compreendida pelos adultos. Apenas num clima de reciprocidades, compreensão e entreajuda é possível a criança estabelecer um ponto de confiança e bem-estar tal, no seu ambiente educativo, que lhe permita efetivamente partilhar com o adulto projetos complexos, seja o seguimento de regras ou a partilha de trabalho. Sendo assim, é fundamental apostar na relação do adulto com a criança de forma a encorajá-la, a restabelecer um vínculo de confiança, de partilha, de interesse e de encorajamento a participar em tarefas com o adulto

Na relação com as outras crianças, de acordo com Whitebread (2008, p28), este afirma que a melhor forma de as crianças aprenderem, de apresentarem um maior nível de envolvimento, não é pelas atividades centradas no educador ou planeadas por eles, mas sim quando as crianças contribuem efetivamente para a sua aprendizagem, “a beautiful teacher-made role-play area or display may not be as valuable for the children’s learning as one to which children have contributed”. Assim, é fundamental que o educador crie um conjunto de situações que incentive a criança a querer explorar, a querer experimentar, onde é necessário que exista um ambiente educativo preparado para que estas situações surjam quer diretamente, provocadas pelo educador, quer indiretamente, pela curiosidade que o próprio espaço possa emergir.

A palavra de ordem na estratégia a implementar é a motivação, criar momentos de interesse para a criança, ou melhor, deixar ser ela a criar esses momentos.

Vasconcelos em *Ao Redor da Mesa Grande* (1997, p.168), faz referência à prática pedagógica da educadora Ana, em que esta “estimula nas crianças um sentido de interdependência, a acreditarem que, entreajudando-se, as pessoas conseguem chegar mais longe”, mais acrescenta que além de encorajarem as crianças a tornarem-se afirmativas e a procurar as ajudas quando precisam, também são levadas a respeitar as outras crianças. Este é um aspeto que não deve de todo, ser descuidado.

De acordo com Hohmann e Weikart (2009, p.602), “as relações que as crianças pré-escolares formam com os colegas oferecem benefícios substanciais: apoio

emocional em contextos não familiares, a oportunidade de brincar com um igual, e experiências em liderança, seguimento dos outros, representação de sugestões, experimentação de ideias, negociação e compromisso”; para que esta seja efetivamente uma realidade no contexto de sala, cabe ao educador estar atento às relações entre as crianças, apoiar a comunicação entre elas, no trabalho e planejamento em conjunto nas mesmas atividades.

Hohmann e Weikart (2009, p.582), estabelecem que os educadores “devem dar às crianças a oportunidade de formular as suas próprias observações. Observar e descrever o problema é o primeiro passo que uma criança dá para reconhecer uma situação, para a interpretar, e para decidir o que fazer em seguida.”, assim é essencial que o adulto encoraje as crianças a resolver os problemas que encontram e lhes dê tempo para refletir de forma a que criem as suas próprias soluções.

No entanto, esta realidade é apenas possível num ambiente democrático. De acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p.36), “aprendizagem da vida democrática implica que o educador proporcione condições para a formação do grupo, criando situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro”. Saracho e Spodek (2007^a, p.267) afirmam que “positive social-emotional climates also can facilitate positive peer relationships (...)”, sendo que a criação de relações entre as crianças “requires teachers to create an environment that values play.” (Saracho, Spodek 2007, p.267). Teresa Vasconcelos (2001, p.176) afirma que “a negociação faz parte da arte de viver, e aprender a negociar pode tornar-se numa importante experiência de aprendizagem para as crianças. É uma ferramenta útil para a vida em grupo.”.

Devolver em cada criança a confiança no seu valor e dignidade, aprender assim a respeitar o outro e exigir ser respeitada e aprender a gerir os conflitos, numa vivência democrática. Neste processo de crescimento e aprendizagem a importância do adulto, enquanto modelo que se pretende autêntico, verdadeiro para que contribua para o desenvolvimento global da criança.

2 - Portefólio

Entender o portefólio apenas como uma coleção de trabalhos é um malogro quer do ponto de vista do conceito quer do ponto de vista do seu potencial (Damm, 1994), daí a importância da reflexão e da seleção em todo o processo. Os objectivos subjacentes ao processo de seleção dos trabalhos ou de seleção de evidências transformam todo o significado e características de um simples dossiê; esse conjunto de trabalhos com evidências e com reflexões sobre as metas, objetivos e repleto de realizações da criança passa a ter o significado de portefólio (Case, 1994 citado por Grubb e Courtney, 1996).

Ao mesmo tempo todo o processo de realização do portefólio encoraja e desenvolve a auto-avaliação (Farr e Tone, 1994 citado por Parente, 2004). Através da auto-avaliação 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 (Kankaansanta, 1996 citado por Parente, 2004).

Assim sendo, através dos portefólios, Parente (2004) indica que as crianças podem envolver-se na sua própria história pessoal de aprendizagem e que o portefólio pode ainda permitir evidências seleccionadas quer pelos pais quer pelos próprios colegas. O processo de realização do portefólio adota então uma noção de aprendizagem como construção e sublinha o envolvimento ativo de quem está a aprender.

Neste enquadramento, o portefólio assume-se como um instrumento que reflete a criança, que indica aquilo que ela sabe, o que sabe fazer e o como fez ao longo do tempo equacionado. Bernardes e Miranda, indicam que

“É um instrumento que visa objectivos conhecidos pelo aluno, que exige a clarificação prévia e negociada dos critérios de avaliação, que estabelece ligação com os conhecimentos anteriores do aluno, que tem um contexto definido, que põe o aluno em situações autênticas de resolução de problemas e que desenvolve um método de trabalho.” (Bernardes & Miranda, 2003, p.21),

O Portefólio apresenta-se, de acordo com Formosinho e Parente (2005), como uma estratégia de avaliação que se insere no movimento de avaliação alternativa e que, segundo os autores, apresenta componentes adequados para a avaliação das crianças mais pequenas, tornando possível aceder a múltiplas fontes de evidência para olhar e documentar o processo de aprendizagem da criança. O uso do portefólio como instrumento de avaliação e, ao mesmo tempo, estratégia de formação, tem sido corrente na última década (Sá-Chaves, 2004, 2005; Curtis, 2000; Nunes, 2000).

Para Gardner (1994), o portefólio é um local para colecionar todos os passos percorridos pelo aluno ao longo da trajetória da sua aprendizagem. Partilhando desta opinião, Alvarenga (2001), indica que o portefólio é uma coleção dos trabalhos realizados pelo aluno, que permite acompanhar o seu próprio desenvolvimento. Permite ainda analisar, avaliar, executar e apresentar produções resultantes das atividades desenvolvidas em um determinado período, onde o aluno arquiva e apresenta as evidências das habilidades, atitudes e conhecimento definidos.

Bem como Ferreira, Bueno (2005), e Sá-Chaves (2000; 2005), Alvarenga (2001), partilha da mesma ideia em que o portefólio tem como maior objetivo ajudar o estudante a desenvolver a habilidade de avaliar seu próprio trabalho. O grande mérito do portefólio é sua tendência a centrar a reflexão na prática, já que esta é a referência para construção, reconstrução e socialização do conhecimento.

Grace (1992) reconhece o portefólio numa dimensão de representação do processo de aprendizagem da criança, a diversos níveis e dimensões, que permite a descrição e a documentação desse processo, quando indica que o portefólio é o registo do processo de aprendizagem da criança: o que a criança está a aprender e como progride na aprendizagem; como pensa, questiona, analisa, sintetiza, produz e cria; e como interage – intelectual, emocional e socialmente – com os outros (Grace, 1992).

2.1 – Breve história do portefólio

A origem desta palavra é complexa, o termo portefólio, deriva do italiano “portafoglio”, cujo significado é “recipiente onde se guardam folhas soltas”, e no inglês portfolio. Em português passou a ser utilizada portefólio ou portfólio em vez de portfólio que é o mais correto e mais nato na latinização moderna da palavra. Logo, a expressão portefólio mostra estar mais ligada ao anglicismo.

Este termo “portfólio” começou a ser aplicado em artes plásticas, no qual o artista selecionava os trabalhos que exprimiam a sua produção. Na educação, a ideia permanece, porém a nomenclatura tem vindo a ser alterada, podendo chamar-se portfólio, processo-fólio, diários de bordo, dossiê, e mais recentemente têm surgido os webfólios, cada um com os objetivos semelhantes para características díspares como será abordado no ponto 2.3.

O portefólio é usado como elemento de avaliação, pois revela um grande potencial para cruzar o currículo com as práticas pedagógicas, em diversos países nomeadamente Estados Unidos, Austrália e Portugal. Já são diversas as instituições nestes países que solicitam a apresentação de um portefólio da prática pedagógica a quem se candidata a um lugar de docente. São também exigidos noutros casos portefólios de curso. Para Ceia (1998, p.1), “ é um documento comprovativo do desenvolvimento curricular e pedagógico de um determinado curso.”

De acordo com Hebert (2001), várias escolas americanas experimentaram a implementação do portefólio nas suas salas, nos anos 80. Estes portefólios representavam a ideia de uma caixa de memórias, o que levou a grandes críticas. Os avaliadores tentavam encontrar um meio de comparação entre os portefólios, para os avaliar, ou seja, para encontrar um que obedecesse às características de um ótimo portefólio. Assim, estes portefólios também se assemelhavam muito a uma avaliação qualitativa. A expectativa de que este meio poderia ser eficaz e válido na medição das conquistas das crianças, comparando com o das outras crianças, e mesmo assim capturando história única de cada uma, é surreal. Os testes comumente conhecidos, estandardizados, são mais adequados para compreender qual é a criança que sabe mais, do que os portefólios. Hebert (2001) afirma que os portefólios são o melhor veículo para demonstrar como é que criança aprende e como é que o trabalho escolar se envolve no seu conhecimento.

A preocupação dos educadores deveria ser na compreensão de como é que o conhecimento muda a criança e como é que a criança inclui o novo conhecimento em tudo o resto que ela conhece. Sendo este, um dos muitos benefícios que o portefólio pode oferecer (Hebert, 2001).

2.2 - Tipos de Portefólio

De acordo com Parente (2004), os portefólios não só captam e documentam a evolução da competência da criança como também, providenciam informações significativas sobre as experiências de aprendizagem da criança realizadas ao longo do tempo. Assim sendo, a autora indica que para que isto seja possível deve abranger dois tipos de itens: itens principais e itens individualizados. Os itens principais são classificados pela autora como meios de documentar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança no contexto do currículo, enquanto os itens individuais refletem os interesses e a competência da criança em várias áreas curriculares, assim como, documentam acontecimentos significativos.

A leitura e análise das várias definições e perspectivas enfatizam a flexibilidade com que o portefólio, como o conceito de avaliação que representa e o potencial que contém de forma a levar a cabo procedimentos de avaliação adequados à idade das crianças, consiste com o enfoque globalizante na educação de infância (Oliveira-Formosinho, 2001; Zabalza, 1987; Zabalza, 1993) e com uma conceção construtivista do processo de ensino e aprendizagem.

Os portefólios providenciam meios práticos e organizados para que os educadores possam orientar o progresso das crianças. Os portefólios também acabam por apresentar meios para o educador conseguir encontrar as áreas onde são necessárias encontrar estratégias para desenvolvimento, onde é necessário intervir. Shanklin e Conrad (1991) descrevem mesmo os portefólios “(...) as a means by which educational professionals become empowered as decision makers.” (referenciado por Gullo, 2005, p.106), atribuindo ao educador a qualidade de poder no que diz respeito à tomada de decisões.

Neste contexto e tentando alargar a compreensão do conceito de portefólio, mostra-se essencial conhecer a variedade de portefólios que podem existir e os seus objetivos distintos.

Uma vez que os portefólios são muito utilizados para proferir julgamentos ou decisões (Hartnell-Young & Morris, 2007) é importante estabelecer uma comunicação clara da especificidade do portefólio logo no seu início, como a identificação da criança (Johnson & Mims-Cox & Doyle-Nichols, 2009).

Johnson, Mims-Cox, Doyle-Nichols (2009), estabelecem categorias nas quais se devem estabelecer o propósito do portfólio. Estes autores indicam que um Portefólio de Compreensão – um arquivo pessoal – pode ter três categorias: ser um portfólio de desenvolvimento que demonstra o crescimento durante um determinado período de tempo; um portfólio acadêmico que enquadra o desenvolvimento acadêmico e que visa a certificação ou graduação num determinado nível; ou o portfólio de mostruário que é apenas um coleção de elementos de extrema qualidade e que demonstra os sucessos para apresentação a uma audiência.

Posto isto, no âmbito da educação de infância, ainda que a terminologia utilizada possa variar, verifica-se que são geralmente utilizados os mesmos tipos de portfólios. Gullo (1994; 2006) expõe a variedade de tipos de portfólio que foram efetivamente usados em programas de educação de infância. Apontando então para três tipos: um que denomina de portfólio de trabalhos atuais, “works in progress”; portfólio geral ou do ano, “current year”; e portfólio contínuo ou permanente, “permanent portfolio”.

O portfólio de trabalhos atuais que contém todos os trabalhos que a criança vai realizando ao longo do tempo, que se pode verificar um tipo de portfólio difícil de manusear devido à grande quantidade de trabalhos que pode incluir; e um segundo tipo que denomina de portfólio geral ou do ano que contém uma seleção dos trabalhos que a criança e o professor escolheram e que representam determinados critérios. Este modelo caracteriza-se por todos os trabalhos serem objeto de análise por parte dos professores e providenciarem informações sobre as realizações das crianças e indicadores para planificar as experiências educacionais, adequando-as a cada criança. O terceiro tipo de portfólio apresentado retrata-se por ser um portfólio contínuo ou permanente e contém amostras de trabalhos recolhidas de forma contínua ao longo do tempo. Quanto aos exemplos que são selecionados para este tipo de portfólio deverão ser altamente seletivos quanto à sua natureza e capazes de demonstrar o percurso realizado pela criança aos pedagogos responsáveis pelos anos seguintes, e o percurso de desenvolvimento e aprendizagens realizado pela criança. Ainda deverá ser construído com um número limitado de entradas, mas suficientemente completo, para providenciar ao pedagogo do ano seguinte uma ideia clara do desenvolvimento e das realizações da criança.

Bernardes e Miranda (2003), apresentam outros dois tipos de portfólio a atender na seleção. Um denominado portfólio de apresentação e outro intitulado portfólio de aprendizagem. A distinção entre ambos é fundamental e preciosa. Tende-

se a intitular portefólios de aprendizagem praticados nas salas de atividades de jardim-de-infância, no entanto, o que tende a acontecer é exatamente portefólios de apresentação. A partir dos quadros abaixo, sumariados pelos autores (op.cit) poderá ser melhor compreendida esta afirmação, partindo do entendimento da diferença entre os mesmos.

Portefólio de Apresentação	
<i>O que é?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Um portefólio de apresentação é uma colecção dos melhores trabalhos do aluno. Dele devem fazer parte as reflexões do aluno sobre as escolhas das suas actividades.
<i>Finalidade</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ilustrar as competências do aluno.
<i>Conteúdos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades multidimensionais e multimédia numa ou mais disciplinas. • Reflexões e autoavaliações do aluno. • Comentários dos colegas, dos encarregados de educação e do professor.
<i>Utilizadores</i>	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno. • O professor. • Os encarregados de educação.
<i>Utilidade/objectivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Encorajar o aluno a esforçar-se e a desenvolver a preocupação de realizar um trabalho de qualidade. • Demonstrar ao professor e aos encarregados de educação o que o aluno valoriza na sua aprendizagem. • Evidenciar as melhores realizações do aluno.

Quadro 1- Portefólio de Apresentação

Fonte: Mukarugagi, L. [Adaptação e Tradução por Bernardes & Miranda, 2003, p.28]

Portefólio de Aprendizagem	
<i>O que é?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Um portefólio de aprendizagem é uma colecção de trabalhos em desenvolvimento, bem como de trabalhos terminados, com vista à avaliação formativa, formadora e sumativa. O conteúdo é determinado pelo aluno, após a negociação com o professor. Do portefólio de aprendizagem deverão também fazer parte reflexões do aluno sobre as suas produções.
<i>Finalidade</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Co-responsabilizar o aluno pela sua aprendizagem. • Ilustrar o desenvolvimento do aluno durante um ou mais anos da sua escolaridade. • Avaliar a prossecução dos objectivos do currículo, durante um ou mais anos, com base em diversos empenhos.
<i>Conteúdos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades multidimensionais e multimédia numa ou mais disciplinas. • Reflexões e autoavaliações do aluno. • Comentários dos colegas, dos encarregados de educação e do professor.
<i>Utilizadores</i>	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno. • O professor. • A escola. • Os encarregados de educação.
<i>Utilidade/objectivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar o aluno a tomar consciência das suas aprendizagens e geri-las mais eficazmente. • Ajudar o aluno a fixar os seus objectivos pessoais de aprendizagem e a reflectir sobre o seu percurso escolar. • Ajudar o professor a conhecer melhor o aluno e as suas necessidades/dificuldades. • Ajudar o professor a escolher a a ajustar as actividades pedagógicas e as estratégias de ensino. • Ajudar o professor a construir juízos de valor sobre a prossecução de objectivos por parte do aluno. • Ajudar o professor e/ou direcção da escola a perspectivas o percurso ulterior do aluno. • Ajudar o professor e a direcção da escola a informar com mais clareza os encarregados de educação sobre o desenvolvimento do seu educando e as competências que vai progressivamente adquirindo. • Ajudar os encarregados de educação a acompanhar e a compreender o desenvolvimento do seu educando. • Ajuda os encarregados de educação na escolha dos meios a privilegiar para acompanhar o seu educando no percurso escolar. • Fornecer à escola um registo do percurso de aprendizagem do aluno.

Quadro 2 - Portefólio de Aprendizagem

Fonte: Mukarugagi, L. [Adaptação e Tradução por Bernardes & Miranda, 2003, p.29]

Gardner (1993, p.239), indica que o portefólio “representa um esforço para captar as etapas e as fases através das quais passam os alunos durante o desenvolvimento de um projecto, de um produto ou de uma obra de arte.”. Para ser considerado portefólio o processo de coleção deve implicar os alunos na seleção de peças e evidências e a refletir sobre elas (Grubb & Courtney, 1996), favorecendo o envolvimento dos alunos no processo da sua própria aprendizagem. Professores e alunos tornam-se uma equipa que colabora no processo de avaliação; juntos exploram, documentam e refletem sobre os progressos e aquisições realizadas (Batzle, 1992). Assim enfatiza-se a importância do segundo tipo de portefólio, sem invalidar o primeiro, uma vez que apresenta a ótica a ser defendida neste trabalho.

2.3 - Educador de Infância e o Portefólio

Nas salas de Jardim de Infância dos tempos que correm, as educadoras utilizam vários métodos e instrumentos para avaliar as crianças. Dentro destes estão inseridos o portefólio, dossiê e capa.

O dossiê é um arquivo morto, ou seja, é algo um pouco limitativo pois apenas guarda os trabalhos das crianças, os elementos são compilados de modo esporádico e não contínuo. A criança não conhece os critérios de seleção (só os fazem corresponder aos “melhores” trabalhos dos alunos) nem o percurso do trabalho por este realizado. São colocados por vezes sem serem datados, não existe comentários próprios nem dos colegas aos seus trabalhos, logo também não existe reflexão sobre os objetivos, desafios ou estratégias para melhorarem as aprendizagens. Este dossiê por vezes não promove o envolvimento da criança, nem na responsabilização da mesma pelos seus trabalhos, pois não é ela a arrumá-los.

Hebert (2001) sugere algumas questões pertinentes para reflexão: qual é o significado destas modernas “caixas de memórias” e porque é que o seu propósito está a ser modificado? O potencial do portefólio pode ser significativo, quando se consegue tirar o maior proveito dele.

Visando o portefólio, como uma realidade em algumas salas de jardim-de-infância, distingue-se algumas vantagens e diferenças do dossiê, sendo o portefólio um instrumento de avaliação em que o educador pode observar o percurso de aquisição de competências do aluno, examinar o seu potencial tanto no desenvolvimento,

aprendizagem e progresso como encontrar áreas de desenvolvimento que necessitem de maior intervenção e apoio por parte do Educador de Infância (Hebert, 2001).

Ao contrário do dossiê, no portfólio os trabalhos são escolhidos de acordo com critérios preestabelecidos e acordados entre as crianças e educador, estes são apresentados de forma clara, e com as competências adquiridas pela criança, esta tem a oportunidade de comentar, decorar, fazer as suas escolhas de um modo regular, e partir das vivências mais significativas das aprendizagens e avaliação.

No portfólio a criança faz reflexões sobre os seus trabalhos, os seus objetivos, desafios e estratégias são datados e de constante reformulação. Ao contrário do dossiê, este não pode ficar esquecido, além de que a criança é responsável por aquele, podendo utilizar ao longo do ano e sempre que sinta necessidade.

Helm, Beneke, e Steinheimer (1998) surgem com uma ideia interessante, merecedora de reflexão. Para estes autores o portfólio é uma forma de fazer uma documentação autêntica das sucessivas aprendizagens das crianças. Certamente que a escolha dos trabalhos para o portfólio reflete o desenvolvimento da criança e as suas aprendizagens ao longo do ano letivo, o que indica que literalmente acaba por se documentar essas aprendizagens. Será esta documentação que irá ser protagonista na avaliação do sujeito, realizada pelos educadores. Os autores indicam que a documentação é definida como “providing evidence”, ou seja, promotora de evidências. De acordo com Wiggins (1990, p.1), estas apreciações apenas são autênticas “(..) quando a criança é observada diretamente na realização das tarefas.”

Assim, o portfólio apresenta-se como um instrumento que auxilia no crescimento do aluno, já que o objetivo da construção do portfólio é que se reflita sobre a sua aprendizagem, bem como se posicione a partir de sua reflexão e amplie a busca de respostas (Ferreira & Bueno, 2005). Sá-Chaves (2000), partilha da mesma ideia quando exprime que o portfólio evidencia ao mesmo tempo, tanto para o educando quanto para o educador, processos de auto-reflexão. São laboratórios nos quais os estudantes constroem significados a partir de sua experiência acumulada. Isto porque, a linguagem presente nos portfólios é sinónima do conhecimento do seu autor, acabando por demonstrar que os “significados que o seu autor lhes atribui e às circunstâncias que, ecologicamente, configuram e permitem compreender o modo como esses mesmos significados se constroem.” (Sá-Chaves, 2005, p.9). A mesma autora defende a produção de portfólios reflexivos como possibilitadores da ocorrência de um “processo de consciencialização, que permite relativizar as convicções e conhecimentos próprios,

ampliando o quadro de referências e abrindo novos espaços de compreensão contextualizada e de acção futura” (Sá-Chaves, 2005, p.9).

2.4- Conteúdos do Portefólio de aprendizagem

Criar e construir um portefólio de avaliação significa inventar uma estrutura, um esquema, ou seja, produzir uma organização para os diversos componentes que, no seu conjunto, acabam por formar um todo que é um portefólio de avaliação de uma criança (Parente, 2004).

O educador deve procurar criar um contexto que suporte a sua realização, procurando instituir na sala uma “cultura do portefólio” impulsionando processos de avaliação colaborativos (Benson, 1996).

Conseguir o desenvolvimento de uma estrutura do portefólio, pode ser particularmente desafiador, sobretudo na fase inicial.

De acordo com Parente (2004), as evidências e informações que serão incluídas no portefólio deverão ser organizadas por categorias, datadas e colocadas em sequência temporal de modo a refletir sempre o trabalho ou realização mais recente e poderem ser usadas de forma a documentar os progressos da criança. A garantia de uma forma de guardar e dispor os materiais antes de iniciar o processo de recolha, assegura que as evidências a serem arquivadas o sejam de uma forma organizada, e não meramente um acumular, tornando extremamente difícil o posterior processo de separação, organização e análise.

A criação de uma estrutura em trabalho colaborado entre a educadora e a criança é fundamental, por diversos motivos anteriormente apontados. No entanto, sublinha-se que num portefólio em que a criança é claramente ativa na sua construção, a importância das evidências por si escolhidas e pela educadora, apresentam um significado distinto. O importante é o significado que traduz para a criança, e é nesse contexto que o educador deve permitir a elaboração do portefólio como a contagem de história da vida da criança, onde ela é efetivamente um participante ativo.

Todo o processo iniciado na acumulação e armazenamento da informação deverá ser igualmente alvo de reflexão. McAfee e Leong (1997) sugerem que a utilização de dois sistemas de armazenamento para colecionar e organizar os trabalhos

realizados pela criança. Num local seriam guardados todos aqueles trabalhos realizados ou em processo e realização. Periodicamente esses trabalhos seriam alvo de análise e revisão tanto pela parte da educadora como da criança, onde incluiria notas de observação de ambas, comentários e observações e registo das conversas tidas.

Relativamente à sua localização e acessibilidade, Parente (2004) refere-se a Gelfer e Perkins (1996), que sugerem uma recomendação de que os portefólios deveriam ser guardados em locais acessíveis às crianças, às educadoras e até às famílias. Os autores sugerem que, sempre que possível, seja criado um “centro de portefólio”. A localização devidamente visível de forma a promover a motivação das crianças e educadoras a pegar nos mesmos, a incluir informações, a partilhar com outros novos documentos ou evidências, analisar e refletir sobre a informação recolhida. Como Cohen (1999) afirma, se o educador pretende que os portefólios sejam integrados na rotina da sala de atividades eles têm que estar acessíveis às crianças. Na perspetiva desta autora, Parente (2004), indica que as crianças divertem-se a olhar para o seu portefólio, divertem-se a folhear e a ver trabalhos antigos, trabalhos mais recentes e a falar sobre esses mesmos trabalhos. Isto promove na criança um desenvolvimento social imenso, pois envolve não apenas ela mas os seus pares igualmente, originando momentos de socialização enriquecedores para todos os intervenientes.

A informação a conter no portefólio do progresso das aprendizagens das crianças deverá ser documentada através de várias fontes, através de diversos métodos, e em vários períodos de tempo (Shaklee, Barbour, Ambrose & Hansford, 1997). Apesar de existirem diversos tipos de itens que podem ser selecionados e serem incluídos no portefólio da criança, esses itens devem ser reflexo do trabalho que ela desenvolve espontaneamente, como parte do currículo. O termo itens ressalva a possibilidade do portefólio poder incluir outros elementos para além das amostras de trabalhos como fotografias, gravações áudio e vídeo, registos de observação, entrevistas, etc (Parente, 2004). O portefólio é definido “como uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspetos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança” (Shores & Grace, 2001, p.43).

Quando se pretende fazer decisões sobre quais os trabalhos das crianças se deve incluir no portefólio, uma série de critérios deve-se ter em consideração. Spodek e Saracho (2006) apontam para três perguntas, as quais os educadores devem fazer quando decidem o que deve ser colocado no portefólio:

1. O que é que as amostras dos trabalhos das crianças podem indicar acerca do seu progresso de desenvolvimento ou progresso académico?
2. Como é que a informação obtida dessas amostras ajudará na tomada de decisões acerca do desenvolvimento curricular, individualização e modificação?
3. Como é que o processo de seleção de amostras do trabalho das crianças ajuda a mesma a entender o seu desenvolvimento e/ou objetivos académicos?

Assim Gullo (2006), aponta que o processo de seleção deve ter então, em conta a providência, tanto para as crianças como para o educador, a oportunidade aprender alguma coisa através do processo de desenvolvimento. Enquanto o processo de seleção ocorre, tanto o educador como a criança deverão proceder a um reflexão sobre como que é que os trabalhos incluídos demonstra o que foi aprendido, desenvolvido e apreendido. Aponta ainda, que as crianças devem ser incentivadas a terem uma participação ativa do seu próprio processo de desenvolvimento. Os portefólios devem ser elaborados pelas crianças em detrimento de serem elaborados para as crianças. Através do processo de participação a criança aprende a valorizar não só o seu trabalho mas como também ela própria.

Acentua-se, que apesar de a personalização dos portefólios pelas crianças, oferecendo-lhes uma característica e existência únicas, todos os portefólios deverão ter algo em comum. É através dessa estrutura que eles se tornam efetivamente importantes na instrução e desenvolvimento do currículo. Finalmente, a função do portefólio pode ser modificada desde o início do processo de realização ao final do processo de realização.

Um portefólio conta a história das experiências, dos esforços, progressos e realizações de uma criança e revela as suas características únicas. Como assevera Calkins, “o portefólio torna-se num fórum para a aprendizagem” (1986, citado por Murphy, 1998, p. 29).

Brentani (2004, p.ix) afirma, elevando a importância e complexidade do portefólio, que a gestão do portefólio não é uma ciência, mas sim uma arte.

2.5 - Portefólio da criança

A palavra portefólio apresenta uma variedade imensa de significados. Todos eles são interpretações realizadas por professores ou até presentes na literatura sobre este conceito. Hebert (2001) propõe uma lista de etapas no que diz respeito à titularidade do portefólio:

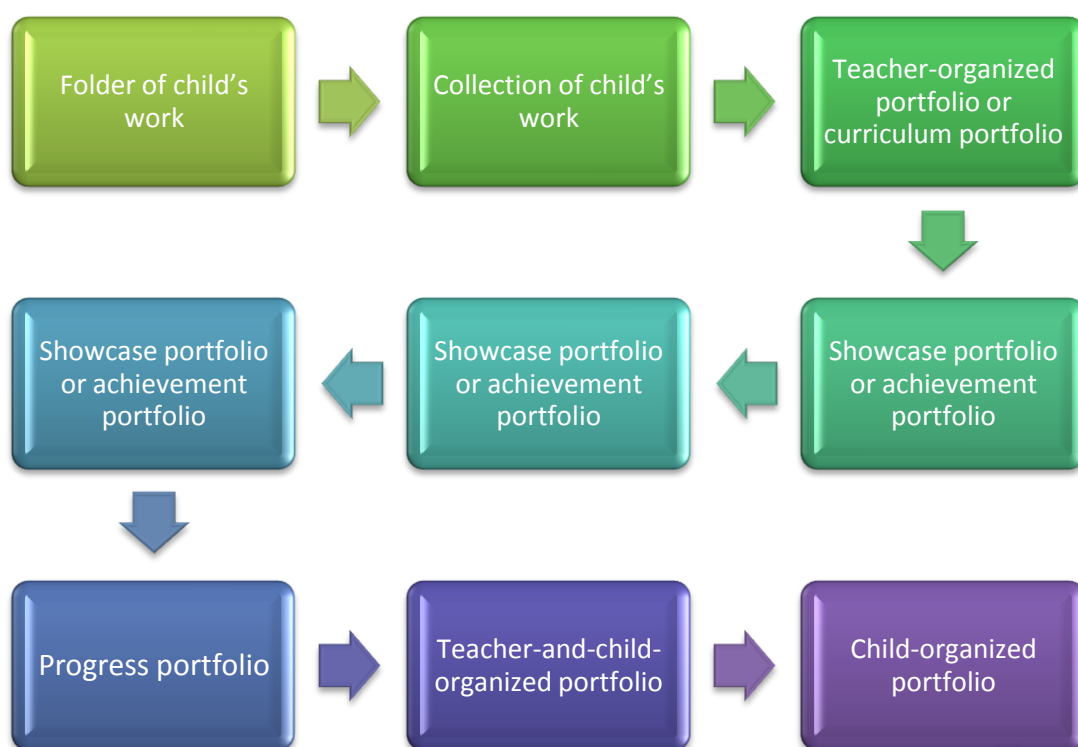


Figura 1. Etapas de pertença do portefólio

Fonte: Adaptado de Hebert, 2001, p.45.

A definição mais básica é claramente o “folder of a child’s work”, isto é, o dossiê de trabalho da criança. Muitos educadores têm a prática de colecionar um conjunto de trabalhos da criança “(..) for the purpose of evaluating progress and assisting the teacher in preparing documents of accountability , for example, report cards.” (Hebert, 2001, p.44). Aqueles que se denominam “collection of a child’s work” sugerem que esta coleção deverá ser feita durante um período de tempo.

O “teacher-organized portfolio” sugere que a coleta dos trabalhos da criança é realizada pelo educador e é composta de uma forma organizada em categorias, na maior parte das vezes correspondendo aos conteúdos curriculares. Hebert (2001, p.45) sugere que o “curriculum portfolio” é idêntico ao “teacher-organized portfolio”, com pequenas diferenças no conteúdo que é claramente mais estruturado, onde o titular do portfólio continua a ser o educador, com uma participação passiva da criança.

Quando o educador organiza o trabalho da criança de forma a demonstrar as conquistas e sucessos obtidos no currículo, o “achievement portfolio” ou “showcase portfolio” surge com questões de conteúdo, organização, propósito e a pertença no seu processo. Este portfólio passa a ser exatamente o que significa um portfólio para deslumbrar as aprendizagens das crianças. Geralmente o seu conteúdo passa pelo melhor trabalho que a criança realizou durante o período de tempo estipulado. Se os conteúdos do portfólio avaliam o progresso em vez de simplesmente demonstrar desenvolvimento da criança então, o “progress portfolio”, passa a apresentar algumas modificações a nível de conteúdos. Apesar de o educador continuar a ter uma participação ativa, a organização já passa a conter evidências das aprendizagens das crianças durante o processo de formação a complementar apenas aos melhores trabalhos.

Quando o professor começa a permitir que a participação das crianças na seleção e justificação dessa seleção seja ativa, uma nova dimensão do portfólio surge. O “teacher-and-child-organized portfolio” é um dos mais comuns a serem utilizados. Com o tempo, o reconhecimento de que o portfólio pertence à criança, começa a modificar o papel de participante do educador, nas tomadas de decisão e introduz formas alternativas de refletir sobre o processo de avaliação.

No que diz respeito ao “child-organized portfolio”, este terá uma apresentação bastante diferente daquele que o educador a construiria. A criança poderá omitir áreas de desenvolvimento onde o sucesso não é conseguido, ou onde não existe interesse. Uma vez que a visão de currículo da criança é completamente distinta da do adulto, a criança poderá escolher a inclusão de áreas que reportem significado e sucesso relacionadas com áreas de pessoal interesse. Hebert (2001, p.46) partilha o exemplo “Although a teacher may feel strongly that evidence of successful reading or a perfect math quiz should be part of the portfolio, the child may select a photo of a new friend because making friends is more important to the child than reading or math.”.

As múltiplas definições de portfólio tornam a definição do mesmo, confusa. Este conceito pode apresentar diferentes etiquetas, que sugerem diferentes noções do conteúdo do portfólio, o seu propósito e a sua pertença. Com o intuito de simplificar estes fatores, o autor (ibidem) organiza o mesmo num triângulo de relações.

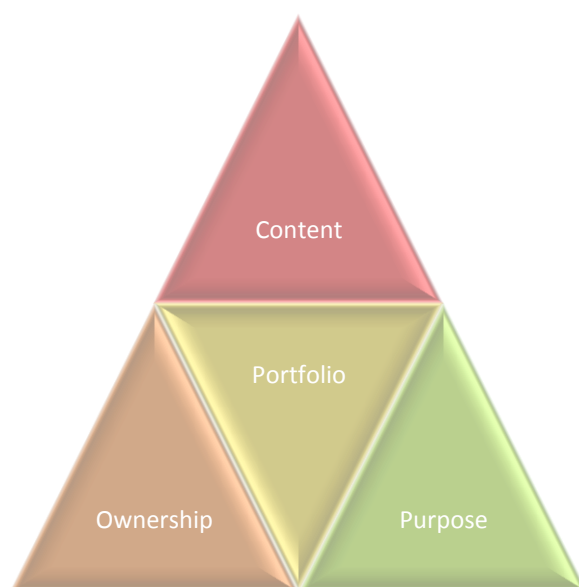


Figura 2. Relação de propósito, pertença e conteúdo do Portfólio

Fonte: Adaptado de Hebert, 2001, p.47.

Se o professor tem a pertença do portfólio, o seu propósito será de fornecer evidências efetivas de conhecimento do currículo e o seu conteúdo irá, logicamente, consistir em seleções feitas pelo professor das aprendizagens das crianças que suportem esse propósito.

No entanto, se o portfólio pertence inteiramente à criança, o propósito será a relação da criança com o seu eu, a sua história única de aprendizagens e o conteúdo será aquilo que a criança considera relevante na construção dessa história. Esta é uma das fases mais desafiantes, entregar a pertença completamente à criança, sem que o educador tenha qualquer interferência desde o propósito, na seleção ou mesmo nos conteúdos. Quando isso se torna possível “the role shifts from control to facilitation” (Hebert, 2001, p. 48).

2.6 - Avaliação por Portefólio

O National Association for the Education of Young Children (Bredekamp e Rosegrant, 1992, p.10) define avaliação como “the process of observing, recording, and otherwise documenting the work that children do and how they do it, as a basis for a variety of educational decisions that affect the child.”, ou seja, intitula-se como um processo de observação, registo e documentação do trabalho que a criança realiza e de como ela realiza, procedendo assim a uma variedade de incidências educacionais que afetam a criança.

A avaliação por portefólio é bastante usada na realidade educativa como um meio de examinar e medir o progresso de desenvolvimento da criança. A avaliação, por este meio, acaba por ser baseada no princípio de que as crianças devem exteriorizar e registar as aprendizagens já realizadas e as práticas em que participam ativamente (Cole & Ryan & Kick 1995).

Os aspetos positivos do uso do portefólio como meio de avaliação dependem essencialmente da forma como a mesma é planeada e projetada, como o indivíduo o delinea usando todas as informações bem como as características dos currículos subjacente à criança envolvida.

Gullo, no artigo, *Alternative Means of Assessing Children’s Learning in Early Childhood Classrooms*, publicado no livro, *Handbook of Research on the Education of Young Children* (2006), define cinco aspetos positivos e três aspetos negativos na utilização do portefólio como meio de avaliação.

Vantagens da avaliação por portefólio:

1. Avaliação dos objetivos e resultados do currículo atendendo às individualidades subjacentes a cada criança;
2. Quando utilizados em programas que valorizem os participantes, através da tomada de decisões relacionadas com desenvolvimento pessoal;
3. Apresentar informação estruturada e diversa relativa ao processo de desenvolvimento comportamental,
4. Oferece significado da comunicação para um público-alvo vasto; Providenciar meios de comunicação ao meio exterior sobre os resultados do programa e do desenvolvimento das crianças;

5. Oferece a oportunidade de atender e avaliar aspetos mais complexos do desenvolvimento da criança, ao invés de apresentar aspetos que são mais fáceis de serem verificados e observados no quotidiano.

Estes são alguns aspetos onde o portefólio pode não ser a forma mais adequada de registo e avaliação:

1. Avaliar o desenvolvimento da criança em currículos fechados, onde os objetivos são demasiado concretos e uniformes, iguais para todas as crianças participantes;
2. Em situações onde a avaliação objetiva a atribuição uma avaliação em valor quantitativo ou de uma forma estandardizada; e
3. Avaliar a criança tendo por comparação a mesma com o outro através de meios estandardizados.

Eleger o portefólio como estratégia de avaliação gera a mensagem de uma conceção da aprendizagem como um processo contínuo, de mudança e sempre em evolução (Murphy, 1998). Neste contexto, partir para a avaliação por portefólio permite solenizar e documentar o que a criança consegue fazer (Batzle, 1992), e oferece a oportunidade à criança de desenvolver a capacidade de reflexão e destituírem-se do “eu não sei fazer/eu não sou capaz” para “eu sei fazer/eu sou capaz” (Collins, 1998). Potenciando a autoestima e o desenvolvimento pessoal da mesma.

De forma a conseguir fazer uma avaliação fidedigna e aprofundada com portefólio o educador deve possuir critérios que permite de alguma maneira proceder essa avaliação correta da qualidade dos trabalhos, das progressões de aprendizagem e das dificuldades das crianças.

Sintetizando as exigências que a avaliação por portefólio implica tanto para o educador como para as crianças Bernardes e Miranda (2003, pp.30-32) indicam os critérios a considerar na avaliação do processo e do produto tanto por parte do adulto como da criança.

Em relação ao aluno a avaliação de processos procura conhecer o seu estilo de aprendizagem e selecionar as estratégias adequadas de forma contínua, através de reflexão crítica, do pensamento em voz alta e da explicação de estratégias utilizadas; já a avaliação de produtos objetiva a apropriação dos critérios de correção, a tomada de consciência dos progressos realizados e o reconhecimento das suas forças e fraquezas

pontualmente e através da seleção de trabalhos destinados ao portfólio, da comparação de trabalhos para reconhecer as diferenças/progressos e da seleção dos trabalhos que evidenciam os progressos atingidos.

O educador na avaliação de processos procura determinar as estratégias a ensinar, em função do aluno, reformulando a actuação inicialmente prevista, em caso de necessidade, motivar o aluno, conhecer melhor o percurso de aprendizagem do aluno, através de uma avaliação contínua, procedendo, com regularidade, a reuniões/entrevistas com o aluno, à realização quer de uma observação naturalista, quer de uma observação focalizada do portfólio, levando o aluno a consciencializar os seus pontos fortes e menos positivos. Na avaliação de produtos o professor tem como objetivos fazer o balanço das aprendizagens/competências, motivar o aluno, determinar os saberes e competências a adquirir e determinar a eficácia da sua metodologia pontualmente, avaliando os trabalhos do portfólio, recorrendo a testes e testando conhecimentos.

3 - Metodologia

Este capítulo pretende apresentar e fundamentar as opções metodológicas adotadas pelo investigador de acordo com a problemática. Trata-se de uma investigação interpretativa que recorre ao estudo de caso.

A problemática do presente estudo prende-se com a necessidade perceber como é que o uso do portefólio numa sala de jardim-de-infância influencia o desenvolvimento pessoal e social das crianças.

Esta investigação foi orientada pelo surgimento de algumas questões que se tornaram importantes para a tomada de decisões por parte do investigador.

- Qual a conceção da educação pré-escolar do educador quando recorre ao portefólio?
- Qual a conceção Área de Formação Pessoal e Social para o educador de infância que recorre ao portefólio?
- O que é o portefólio para o educador?
- O que é o portefólio para as crianças?
- Quais as finalidades do portefólio em jardim-de-infância?

Desta forma, estruturando a investigação, é possível traçar os seguintes objetivos: (1) compreender como se processa a prática do portefólio numa sala de atividades; identificar os conteúdos de um portefólio (2); identificar os motivos que levam os educadores a utilizar o portefólio em jardim-de-infância; (3) analisar como os portefólios ajudam a criança a refletir sobre o seu desenvolvimento; (4) compreender como é que o portefólio potencia a formação pessoal e social da criança.

Com a investigação procura-se entender como a utilização do portefólio em jardim-de-infância promove a aprendizagem das crianças e como as crianças incorporam as aprendizagens noutros contextos

3.1 - Opções metodológicas

Na presente investigação escolhe-se um estudo de caso, onde o investigador assume o papel principal na recolha de dados obtidos no seu ambiente natural. É

utilizada a lógica da descoberta, sendo o objetivo principal o de compreender/descobrir o significado de determinada situação/experiência, na tentativa de estudar todas as partes e compreender o todo.

Segundo Sousa e Batista (2011) este tipo de investigação ajuda a entender as questões através da compreensão dos valores e atitudes subjacentes,

“A investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores. Não existe uma preocupação com a dimensão da amostra nem com a generalização de resultados, e não se coloca o problema da validade e da fiabilidade dos instrumentos, como acontece com a investigação quantitativa.” (Sousa & Baptista, 2011, p.56)

Ainda definem o estudo de caso como a exploração de um fenómeno único, limitado no tempo e na ação, onde o investigador recolhe informação detalhada, “É um estudo intensivo e detalhado de uma identidade bem definida, um caso, que é único, específico, diferente e complexo.” (Sousa & Baptista, 2011, p.64)

Para Merrien (1988) o estudo de caso deve ser holístico na medida em que pretende compreender a maior dimensão possível do caso. Este tipo de estudos envolvem o Ser, logo torna-se muito complexo abarcar a sua totalidade e esgotar-se o conhecimento, principalmente por se tratar de um ser humano.

O estudo de caso caba por ser uma forma de explicar, proporcionar conhecimento, analisar e avaliar; para além de desenvolver teorias acerca de um fenómeno observado. Assim sendo, este estudo pretende facultar uma proximidade crescente com o contexto estudado, focando o seu interesse na utilização do portefólio em contexto de sala de atividade, na prática educativa e reflexiva da educadora, convergindo estes para a compreensão da utilização no portefólio como elemento potencializador do desenvolvimento da criança na área de formação pessoal e social.

A dimensão subjetiva é própria de um estudo desta natureza, pois o objetivo é conhecer, compreender e aprofundar os conceitos, pensamentos e convicções dos educadores que de certa forma influenciam o seu ser/estar e o seu estilo de trabalho. A objetividade e a fidelidade deste estudo são asseguradas pelos procedimentos metodológicos.

Kirk e Miller (1986) concebem a objetividade como uma forma de construir um objeto científico que passa pelo confronto dos conhecimentos ou das ideias com o mundo empírico, Estes autores consideram que a objetividade de uma investigação qualitativa em função da fidelidade e da validade das observações.

Segundo Merriam (1988), o investigador é como o instrumento principal para a recolha e análise de dados, é sensível ao contexto e é capaz de adaptar as técnicas que usa às circunstâncias. A experiência do investigador é fulcral para perceber e reconhecer boas fontes de dados e conscientemente analisar a veracidade das suas interpretações. Ele quer perceber a realidade, como ela é de facto, vista e vivida pelos seus intervenientes e compreender o pensamento subjetivo dos mesmos, como referem Bogdan e Biklen (1994).

As abordagens realizadas aos participantes do estudo foram inicialmente por email, de seguida surgiu a carta explicativa dos objetivos do estudo, que foi enviada para o agrupamento de escolas da zona, assegurando sempre o anonimato quer da instituição quer da educadora e crianças participantes (Anexo I).

Foi então, permitida a realização do estudo neste contexto específico. Após esta situação foram marcadas as visitas à sala de atividades, bem como as entrevistas e momentos para observar os documentos, necessários.

Depois de negociado com a educadora o horário para as observações, as entrevistas foram realizadas na própria instituição. A entrevista da educadora teve a duração de hora e meia. A entrevista das crianças foi realizada durante o período de atividades, num total de quatro horas. Estas entrevistas foram realizadas no contexto de sala de atividades de forma a garantir um ambiente mais natural e seguro de forma a conseguir respostas mais assertivas e confiantes por parte das crianças. As observações participantes, que levaram a cabo o rever dos portefólios com as crianças e as observações não participantes, que dizem respeito às observações da cultura do portefólio em sala de atividades tiveram a duração de vinte e oito horas distribuídas por quatro dias.

De seguida as entrevistas tanto da educadora (Anexo II) como das crianças (Anexo IV) foram transcritas para posterior análise. Ainda fez parte integrante dos observações as rotinas envolvidas no trabalho com o portefólio na sala de atividades de forma a ser possível uma análise mais fidedigna no que respeita os elementos a analisar referentes aos portefólio.

3.1 - Contexto e participantes do estudo

Esta investigação foi realizada numa escola no norte do país na zona de Viana do Castelo, com pré-escolar e primeiro ciclo. A escolha dos participantes assentou nos seguintes vetores: a) a educadora ter experiência na utilização de portefólios; b) a educadora já ter participado noutras investigações com a Universidade do Minho sobre a utilização dos portefólios, estando por isso familiarizada com problemáticas associadas com a realização de investigações, como por exemplo a presença do investigador na sala de atividades e, c) ser uma instituição com a valência de jardim-de-infância, sendo este um contexto conhecido para o investigador atendendo à sua profissão de educador de infância.

Apesar de ser um local de investigação distante para o investigador e apesar Bogdan e Biklen (1994) afirmarem sobre a necessidade manter uma fonte de dados acessível para que o investigador possa entrar e sair do campo de observação sem qualquer dificuldade; este contexto foi selecionado pela experiência da educadora no trabalho com portefólios.

O jardim-de-infância situa-se no norte do país. Este Jardim-de-infância possui duas salas de pré-escolar. A escola no seu todo integra crianças entre os três anos e os dez anos de idade, ou seja, possui também 1ºciclo.

Esta é uma escola pública, situada numa vila próxima de Viana do Castelo. É uma zona calma de campo. Tanto o pré-escolar como o primeiro ciclo estão num edifício grande, que ainda possui um refeitório onde todas as crianças vão almoçar. Sendo a comida cozinhada no local.

O espaço exterior é amplo, tem uma zona de baloiços, um campo de futebol e uma zona com alguns materiais de motricidade global.

Importa lembrar que esta investigação só pôde ser realizada após consentimento por parte da direção da instituição e respetivo consentimento por parte da educadora interveniente.

A participante do estudo é uma educadora de infância efetiva neste jardim-de-infância, com quarenta e nove anos de idade. O seu anonimato será salvaguardado por razões éticas e a sua identificação não será revelada, no entanto, sempre que for mencionada será pelo nome educadora J.

A educadora J. fez a formação em inicial ainda em bacharelato, na Escola Normal de Educadores de Infância de Viana do Castelo. No ano 2000 fez a licenciatura em Educação de Infância na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. De seguida teve participação num trabalho da Universidade do Minho sobre portefólios dirigido pela Professora Doutora Cristina Parente. O seu percurso com os portefólios iniciou-se com uma ação de formação sobre práticas de avaliação alternativas onde veio a sugestão de introduzir o portefólio na sala de atividades. Ao longo do ano de formação foi teve o apoio e supervisão da Professora Doutora Cristina Parente. Desde então o portefólio passou a fazer parte integrante da prática pedagógica da educadora J. Em termos académicos tem o Mestrado em Supervisão Pedagógica tirado na Escola Superior de Viana do Castelo. Já trabalha à vinte e sete anos, vinte e seis desses anos foram na rede pública e apenas um ano trabalhou numa IPSS. Durante o seu tempo de serviço na rede pública vinte e um anos foram sempre em escolas diferentes e apenas agora se encontra à cinco anos na mesma instituição. Sempre trabalhou em jardim-de-infância, com crianças entre os três e os seis anos.

O grupo de crianças que frequenta a sala de atividades desta investigação é constituído por dezasseis crianças de três, quatro e cinco anos (idades referentes a dezembro de 2013) distribuídas da seguinte forma:

	Meninos	Meninas	Totais
3 anos	3	2	6
4 anos	1	1	2
5 anos	4	4	8
Totais	8	8	16

Importa mencionar que sete crianças já frequentavam o jardim-de-infância nos dois anos letivos anteriores, sendo que esse grupo integrou nove crianças novas: uma de quatro anos e oito crianças de três anos de idade.

3.3 - Métodos de recolha de dados

Num estudo deste tipo deverá existir uma grande diversidade de evidências de forma a ser possível uma investigação por diversos ângulos. As conclusões serão válidas, uma vez que o investigador levará a inferência retiradas das diferentes fontes de dados de forma a convergirem para as mesmas conclusões.

Ao longo do estudo constrói-se uma base de dados realizada através observação e respetivas notas de campo, entrevista à educadora, entrevista às crianças e análise de documentos. É fundamental o investigador encadear as evidências do seu estudo de maneira a que o leitor consiga perceber o encadeamento das questões que legitimam o estudo até à conclusão final.

Para verificar a validade do estudo devem ser triangulados todos os dados recolhidos. A triangulação de dados define-se como uma combinação de métodos de investigação. A sua justificação incide nos diferentes aspetos que cada método revela sobre a realidade. Por outro lado a utilização de uma combinação de métodos pode permitir uma melhor compreensão dos fenómenos e, assim, alcançar resultados mais seguros (Sousa & Baptista, 2011).

Os dados qualitativos emergem das observações, entrevistas e análise documental, portanto, a sua lógica será usada para interpretar os dados e explicitá-los. Desta forma, a descrição da lógica das interpretações utilizada pelo investigador contribui para a questão da validade interna do estudo de caso, uma vez que se torna possível a quem lê a investigação confirmar se a interpretação está fiel aos objetivos do estudo.

Neste estudo foram utilizadas diferentes técnicas para a recolha de dados: a análise documental, as entrevistas e os registos de observação.

3.3.1 - Análise documental

Sousa e Baptista (2011), indicam que a análise documental é uma técnica importante na investigação qualitativa – seja por completar informações obtidas por outras técnicas, seja através da descoberta de novos aspetos.

A análise documental surge como uma forma de obter informação em documentos que sejam relevantes ao estudo de caso. Nesta investigação a análise

documental, incidirá no Projeto Educativo de Escola (PEE), no Plano Curricular de Turma (PCT), que foram disponibilizados pela educadora; e nos documentos/trabalhos produzidos pela educadora J. e pelas crianças ao longo do ano.

O objetivo da análise documental é consolidar informações obtidas em outras fontes tal como nos é sugerido por Yin (2005).

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise vai permitir ao investigador juntar um conjunto de operações e verificações realizadas a partir dos mesmos, com uma finalidade: atribuir significado relevante a um problema de investigação (Flores, 1994).

O Projeto Curricular de Escola vai permitir compreender como se processa a organização da instituição, nomeadamente ao nível de liberdade para construir as práticas pedagógicas, se existem elementos que possam não favorecer a prática do portefólio em sala de jardim-de-infância, ou se por outro lado, incentivam.

A análise destes documentos pode ser interpretada como sendo constituída por duas fases: aquela em que se dá a recolha dos documentos e uma segunda, que será a análise de conteúdo.

As notas de campo foram fundamentais para constituir uma base importante de apreciação do clima da sala de atividades, quer por parte das crianças, quer por parte da educadora; também para compreender os procedimentos realizados pela educadora e pelas crianças para a construção do portefólio e, ainda, o percurso de construção e utilização do portefólio a nível da estrutura e dos conteúdos incluídos.

3.3.2 - Entrevista

A entrevista constitui um importante instrumento de recolha de dados, de acordo com a natureza da pesquisa. É um dos aspetos mais importantes e imprescindíveis de um trabalho de investigação, na recolha de dados. Uma vez que esta recolha é fundamental e essencial para analisar e compreender o problema de investigação e para posteriores conclusões sobre o mesmo.

Tal como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 134), a entrevista é “uma conversa intencional”. Esta conversa acontece já estruturada pelo investigador e na maioria das situações é orientada por ele, ou seja, a entrevista baseia-se num contacto direto entre entrevistador e entrevistado e apresenta a finalidade de obter informações sobre um

determinado tema/conceito. Ketele e Roegiers (1999, p. 18) partilham da mesma ideia ao afirmarem que a entrevista é “um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações”.

De acordo com Carvalho (2007) o sucesso da entrevista depende também, do relacionamento entre entrevistador e entrevistado, o modo como as questões são colocadas e o ambiente para o desenvolvimento da mesma, o tempo de observação e a recolha de dados.

Numa pesquisa qualitativa, a entrevista assume uma função de estratégia dominante (Bogdan e Biklen, 1994) ou conjugada com as outras técnicas, como o registo de observações.

Neste estudo foram realizadas entrevistas (Anexo II e Anexo IV), o que equivale na prática a deixar o entrevistado com liberdade para, mais do que responder a perguntas, discorrer sobre temas em que, naturalmente, irá fornecer a informação desejada e permite ao investigador conseguir gerar categorias.

As questões apresentam, como finalidade, recolher informações no ambiente da atividade pedagógica. Pretende-se que a entrevista constitua um discurso espontâneo, de tal modo que permita recolher dados em abundância.

Foram adotadas perguntas abertas, simples, para não provocar equívocos; imparciais, para o entrevistado não se sentir constrangido (Cohen & Manion, 1994).

Tendo em conta que a entrevista é intencional e visa um objetivo, o entrevistador deve munir-se previamente de um guião, isto é, um documento no qual estejam listados os pontos mais importantes sobre os quais se quer ouvir o entrevistado. Deve ainda permitir ao entrevistado fazer qualquer tipo de observação/comentário e incentivar a explorar mais um ou outro tema de maior interesse que o próprio tenha iniciado. Para Bogdan e Biklen (1994, p.135), “neste tipo de entrevista, o sujeito desempenha um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista e na condução do estudo.”

As entrevistas tal como os restantes instrumentos de recolha de informação têm vantagens e desvantagens. Algumas vantagens das entrevistas são a sua adaptabilidade, pois dá para explorar diversas e determinadas ideias; testar respostas; investigar motivos, sentimentos e emoções, coisa que mais nenhum método de investigação consegue fazer. As desvantagens são o tempo necessário para as completar e a grande

disponibilidade que o entrevistador e o entrevistado necessitam de ter para a sua concretização.

Neste estudo a entrevista foi aplicada à educadora J. e a catorze crianças, sendo que apenas sete responderam.

A entrevista à educadora J. teve a duração de uma hora e meia. É necessário ter alguns cuidados com o ambiente e local onde a entrevista vai ser realizada bem como a primeira abordagem feita pelo investigador, salvaguardando sempre o anonimato e o respeito pelo sujeito. As entrevistas embora agendadas serão realizadas consoante a disponibilidade da educadora e em consonância com a rotina da instituição para não prejudicar o funcionamento da mesma, bem como o bem-estar das crianças. Todas as entrevistas foram gravadas com a concordância da entrevistada e posteriormente transcritas.

A cerca do desenho da entrevista, foram refletidas algumas questões:

- O que se pretende com a entrevista?
- A quem vai ser dirigida e porquê?
- Como construir o guião de forma a ser apelativo?
- Onde iria ser aplicada a entrevista?
- Qual o tempo previsto para aplicação da entrevista?

As reflexões em torno desta problematização, levou a uma hierarquização dos temas da entrevista. Assim, foi possível esquematizar os quatro campos temáticos de acordo com a seguinte figura:

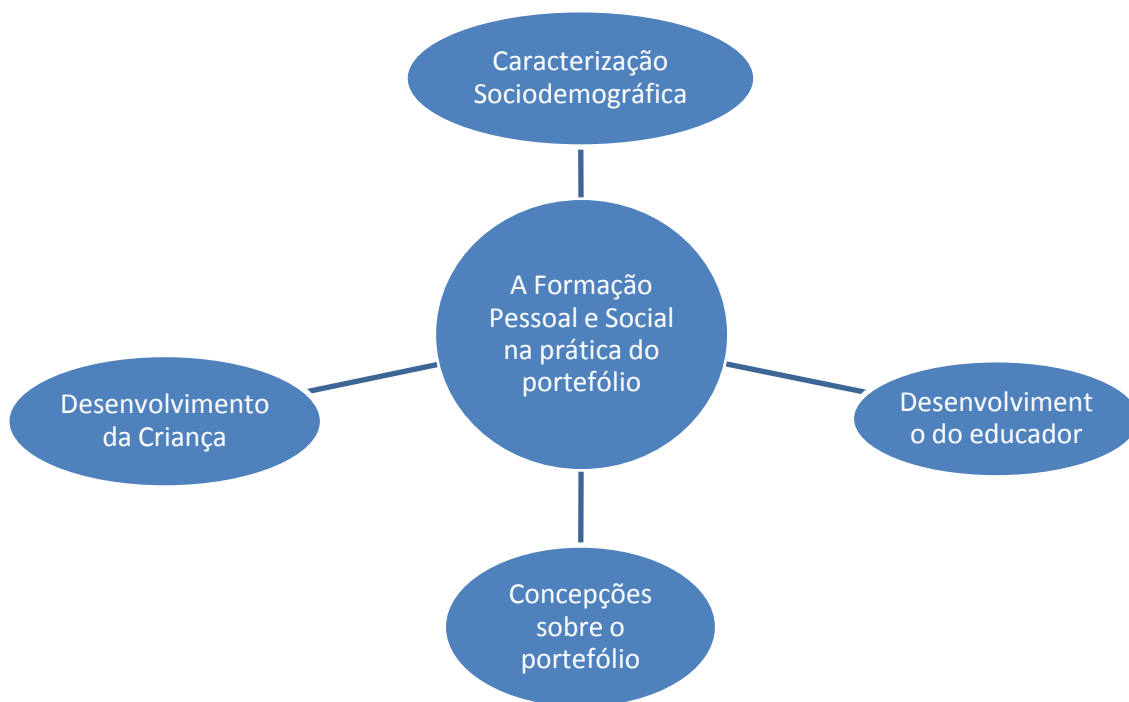


Figura 3. Temas de entrevista à educadora J.

A partir da conceção dos campos temáticos, foram organizadas questões relativas a cada um deles, dando assim origem ao guião de entrevista. Todos os campos são iniciados por uma pergunta aberta e as seguintes são sequências daquela.

Ao longo da investigação foi realizada uma entrevista. A primeira parte teve uma abordagem com um carácter mais geral onde se pretendeu conhecer a educadora e compreender as suas concepções sobre o pré-escolar e o portefólio. A segunda parte, permitiu classificar a forma como o portefólio surge na sala de atividades, desde a sua elaboração à prática do mesmo, as desvantagens e vantagens da utilização, bem como a formação pessoal e social está implícita nesta mesma prática.

Recolhida a entrevista da educadora, efetuou-se a sua transcrição. Transcritas todas as entrevistas, foram cuidadosamente lidas. A leitura, realizada num segundo momento, tornou possível o desenvolvimento de categorias iniciais, através da identificação de palavras e frases que se repetem ou destacam, de padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem, acontecimentos (Bogdan & Biklen, 1994).

No que diz respeito às entrevistas às crianças, estas tiveram um total de quatro horas, realizadas numa manhã de atividades. Foram realizadas questões a todas as

crianças presentes, no entanto, só sete crianças tiveram à vontade para responder às questões colocadas.

3.3.3- Observação

A observação assume no estudo de caso um papel relevante. Com efeito, é a partir da ótica do observador que se desenvolve a investigação qualitativa. A observação é uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local de recolha desses mesmos dados e pode usar métodos categoriais, descritivos ou narrativos (Sousa & Baptista, 2011).

Neste estudo apresenta-se métodos descritivos e narrativos. Para Sousa e Baptista (2011) os primeiros baseiam-se numa extensa descrição dos acontecimentos que o investigador já observou e registou, acrescentando-lhe, então, a sua reflexão que é condicionada pela sua experiência e conhecimento; o segundo método baseia-se na elaboração de um registo escrito dos dados numa linguagem corrente do quotidiano. Este registo pode fazer-se no momento da observação de um acontecimento ou num desenrolar de um conjunto de acontecimentos de decorrerem num período de tempo.

Uma vez que o investigador é o instrumento principal de observação, propõe-se a existência de uma observação participante. Aqui o investigador acaba por integrar o meio que pretende investigar podendo, assim, ter acesso às perspetivas das pessoas com quem interage, ao viver os mesmos problemas e as mesmas situações que eles.

O grau de participação da observação é variável. Borg e Gall (1989) indicam que essa variedade vai desde a participação completa ou apenas de observação.

O investigador torna-se membro regular do grupo, no papel de observador participante, e é dissimulado até outros níveis de participação que diferenciam em termos da função primária do observador que pode ser participar, tornando a atividade de observação o menos intrusiva possível; ou observar, tendo aqui um papel de observador não participante, onde o observador participa, apenas, o suficiente para estabelecer relações e desenvolver uma compreensão das funções e relações existentes.

Com o intuito de observar e compreender a realidade do portefólio na sala de atividades foram realizadas observações participativas e observações não participativas. As observações participativas aconteceram aquando da observação das crianças, tiveram

a duração de doze horas. As observações não participativas, que existiram para observar a utilização dos portefólios na rotina da sala de atividades, bem como a reflexão dos portefólios com as crianças tiveram a duração de dezasseis horas. Dando um total de observações de vinte e oito horas.

3.4 - Tratamento de dados

“É o processo de decomposição de um todo nos seus elementos, procedendo posteriormente à sua examinação – de uma forma sistemática- parte por parte. Em termos de processo de investigação, corresponde à etapa onde se registam, analisam e interpretam os dados.”
(Sousa & Baptista, 2011, p.106)

Os dados retirados através das diferentes fontes foram submetidos a uma análise de conteúdo. A análise de conteúdo é uma metodologia de análise de textos, onde o investigador constrói o saber com base na análise do “discurso”. Toda a informação recolhida deve ser tratada de forma metódica, com preocupação de rigor e de profundidade (Sousa & Baptista, 2011).

A análise dos portefólios foi mais um procedimento usado neste estudo e foi consistente com a perspetiva de análise de documentos e artefactos de Wolcott (1992), no âmbito da investigação qualitativa. Segundo Wolcott a análise de documentos apresenta-se como uma técnica básica de investigação qualitativa em paralelo com a observação e com as entrevistas. Observar, questionar e examinar são, para o autor, categorias de atividade relevantes num processo de investigação.

Neste caminho procurou-se também compreender as características dos portefólios e conhecer o envolvimento das crianças. Assim sendo apresenta-se uma descrição mais detalhada da estrutura do portefólio, explicitar os seus conteúdos, a quantidade, a frequência de entradas, bem como os responsáveis pelas mesmas.

Todos os portefólios foram observados com o intuito de estabelecer as linhas já propostas sendo que o anonimato das crianças é respeitado.

Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006) processo de análise qualitativa dos dados deve ter as seguintes etapas:

1. Rever o material, organizando os dados;
2. Estabelecer um plano de trabalho;

3. Codificar os dados num plano, por exemplo, elaborar categorias. Para identificar estas categorias procuram-se semelhanças, agrupamentos, e aspetos de significado particular;
4. Interpretar os dados, de forma a descrever cada categoria, entender os significados de cada categoria, questionar qual a presença, frequência de cada categoria e estabelecer e compreender as relações entre categorias;
5. Assegurar a fiabilidade e validade dos resultados;
6. Responder, corrigir e voltar ao trabalho de campo.

Neste estudo está contemplada a análise categorial (Anexo II) e foi feita a categorização com base no corpo teórico do trabalho e nos objetivos do estudo. Assim surgem ao todo quatro grandes categorias:

A categoria 1) Concepções do educador sobre a educação pré-escolar, que procura compreender as perspetivas do educador sobre educação pré-escolar;

A categoria de 2) As concepções do Portefólio, pretende estabelecer a formação pedagógica e respetiva prática do portefólio.

A categoria 3) Desenvolvimento da Criança, remete para a compreensão do papel da criança na construção do portefólio. Aqui é importante definir algumas subcategorias: a) compreender o propósito do portefólio a sua pertença e o seu conteúdo (tal como já foi referido na figura 2); b) como é que os portefólios ajudam as crianças a refletir sobre o seu desenvolvimento; c) procurar esclarecer a resposta dos portefólios às necessidades individuais das crianças, bem como sociais. Com estas subcategorias é possível entender de que forma se preconiza a prática do portefólio na vida do jardim-de-infância.

Por fim, a categoria 4), sobre outras considerações, que procura encontrar outros elementos possíveis de reflexão.

4 - Apresentação e discussão dos resultados

A próxima fase deste trabalho de investigação diz respeito à apresentação e análise dos dados bem como a discussão dos resultados obtidos. Importa examinar todos

os dados recolhidos e fazer uma análise interpretativa dos resultados obtidos, tendo em atenção as dimensões do estudo.

Inicialmente apresenta-se a primeira categoria: o desenvolvimento do educador. Em seguida, analisam-se as conceções sobre o portefólio, tanto da educadora como das crianças, sendo esta a segunda categoria estabelecida. Depois evidencia-se a informação recolhida, na terceira categoria, sobre o contributo da utilização do portefólio para o desenvolvimento da criança. Por último, surge a quarta categoria, relativa a outras considerações referidas pela educadora.

Em todas as categorias juntam-se para a investigação a entrevista à educadora, a entrevista às crianças, as notas de campo e a análise documental realizada.

Depois de analisadas as categorias é feita uma breve apresentação e análise relativamente a cada sub-categoria de modo a facilitar a compreensão dos resultados obtidos. Para tal, sistematizou-se as respostas analisando-as e articulando-as com a respetiva revisão da literatura apresentada nos capítulos anteriores.

Nos quadros seguintes apresentam-se as categorias e as subcategorias provenientes da análise da entrevista à educadora J.

Serão apresentadas quatro tabelas. A primeira referente às conceções do educador sobre a educação pré-escolar; a segunda diz respeito às conceções do portefólio; a penúltima sobre o desenvolvimento da criança; e por fim a última categoria sobre outras conceções.

A primeira categoria é as conceções do educador sobre a educação pré-escolar, constituída por quatro sub-categorias. Com esta tabela pretende-se dar a conhecer as categorias criadas para ajudar a compreender as perspetivas do educador sobre a educação pré-escolar.

Categoria	Sub-categoria
Conceções do educador sobre a educação pré-escolar	C1.1 - O que é a educação pré-escolar.
	C1. 2 – Quais os objetivos fundamentais a atingir na educação pré-escolar.
	C1. 3 - Importância da área de Formação Pessoal e Social.
	C1. 4 - Como é que a formação pessoal e social é promovida em sala

Quadro 3. Conceções do educador sobre a educação pré-escolar

Através do quadro 3 pretende-se identificar se as concepções de educação pré-escolar vão ao encontro das OCEPE. Se os objetivos que a educadora pretende atingir na sua sala de atividades estão de acordo com as orientações curriculares para a educação pré-escolar. Também se pretende conhecer a importância que a educadora atribui à área de formação pessoal e social, tanto no aspeto de desenvolvimento da criança, como na promoção da mesma no trabalho diário e na organização pedagógica.

Por último, a intenção é compreender se a área de formação pessoal e social influencia a organização e o desenvolvimento da prática pedagógica da educadora.

No quadro 4 apresenta-se as concepções sobre o portefólio.

Categoria	Sub-categoria
Concepções sobre o Portefólio	C2. 1 - O que é o portefólio.
	C2. 2 – Recurso à construção do portefólio.
	C2. 3 – Importância do portefólio na avaliação das crianças.
	C2.4 – Idade das crianças com que recorre à construção do portefólio.
	C2. 5 – Tipos de portefólio.
	C2. 6 - As potencialidades do portefólio em jardim-de-infância.
	C2. 7 – Conteúdos existentes no portefolio da criança.
	C2. 8 – Responsabilidade da organização do portefolio.
	C2. 9 – Periodicidade da construção do portefólio.
	C2. 10 -Qual a periodicidade na construção do portefólio.
	C2. 11 - Seleção dos trabalhos para o portefólio.
	C2. 12 - Vantagens e desvantagens da utilização do portefólio em sala de atividades.
	C2. 13 - Vantagens e desvantagens para o educador.

Quadro 4. Concepções sobre o Portefólio

Esta categoria é referente às concepções sobre o portefolio e é formada por 13 subcategorias e tem o objetivo de estabelecer a formação pedagógica e respetiva prática

do portefólio. Através dela pretende-se perceber se existe a prática de portefólio e a razão pela qual se recorre à construção de um portefólio na sala de atividades do jardim-de-infância.

Identifica-se ainda qual a idade ideal das crianças para começarem a construir portefólios e qual o período de tempo que este instrumento de trabalho deve demorar a ser construído. Neste sentido procura-se também compreender a periodicidade que se inicia um novo portefólio.

Ainda se procura identificar quais os tipos de portefólio conhecidos e utilizados pela educadora e quais as informações e potencialidades que estes fornecem.

Em relação à organização dos portefólios procura-se esclarecer os principais conteúdos contemplados nos portefólios das crianças como organizados, isto é, se a organização dos portefólios é da responsabilidade da educadora, das crianças ou de todos os intervenientes do processo educativo. E ainda perceber como são selecionados os trabalhos incluídos no portefólio.

Por fim, procura-se compreender as vantagens e as desvantagens, para a educadora J., da utilização de portefólios como forma de documentar o crescimento e o desenvolvimento da criança.

Categoria	Sub-categoria
Desenvolvimento da criança	C3. 1- Facilidade na consulta do portefolio.
	C3. 2 -Familiaridade da criança à prática do portefólio.
	C3. 3 -Desenvolvimento da autonomia e reflexibilidade da criança.
	C3. 4 - Quais as vantagens e desvantagens no desenvolvimento da criança.
	C3. 5- Organização dos portefólios das crianças.
	C3. 6 - Seleção dos trabalhos para o portefólio.
	C3. 7 - Conteúdos do portefólio da criança.
	C3. 8 - Estrutura do portefólio.
	C3. 9 - Importância do portefolio.

Quadro 5. Desenvolvimento da Criança

Com o quadro 5, relativa ao desenvolvimento da criança, pretende-se traçar um caminho para compreender o papel da criança na construção do portefólio. Neste sentido, procura-se perceber como funciona o portefólio na organização do espaço da sala de atividades bem como do tempo, necessário para a consulta do portefólio bem como para a apropriação de uma cultura de portefólio na rotina da sala de atividades.

Ainda se procura estabelecer em que medida a autonomia e a flexibilidade da criança são potencializadas pela cultura do portefólio na sala de atividades; e quais as vantagens e desvantagens no seu desenvolvimento.

Pretende-se compreender como a criança faz parte da organização do seu portefólio, estabelece a sua estrutura e nomeia os conteúdos referenciados no portefólio; perceber se estes são os necessários e os fundamentais, bem como por quem são selecionados.

Por último, procura-se traçar a importância do portefólio para a criança.

Categoria	Subcategoria
Outras considerações	C4. 1- Se tivesse que recomendar esta metodologia a outra colega o que diria para a convencer.
	C4. 2 - Alguma coisa a acrescentar.

Quadro 6. Outras considerações

O último quadro, referente a outras considerações sobre o portefólio, surge com o intuito de entender quais os motivos que levam a a educadora a trabalhar com o portefólio e de que forma recomendaria esta metodologia a outra colega.

4.1 - Concepções do educador sobre a educação pré-escolar

A investigação tem demonstrado que a qualidade da interação do adulto com a criança está relacionada com a aprendizagem da mesma (Formosinho, 2009). Portanto a qualidade na intervenção do educador é um fator crítico na qualidade de aprendizagem.

O conceito de educação pré-escolar e os objetivos a atingir surge com a importância de estabelecer como é que a educação de infância é vista pelo educador e a

ponderação que este lhes atribui. Surge com enfoco a importância da formação pessoal e social, de modo a estabelecer um enquadramento na investigação para compreender como o portefólio se relaciona com a mesma.

4.1.1 – Conceito de educação pré-escolar para a educadora

De acordo com as Orientações Curriculares para o Pré-escolar (1997) a Educação pré-escolar é onde se criam as condições para o sucesso de aprendizagem, onde este promove o desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos.

A resposta da educadora J. foi bastante completa e esclarecedora do conceito da educação pré-escolar para a educadora.

“ (...) É a base de tudo, são os alicerces da vida da criança e tudo o que pode constituir experiências positivas, para que criem autoestima, para que gostem de aprender, que aprendam a aprender, que se entusiasmem pela aprendizagem e sejam curiosas. (...)

É uma "janela de oportunidade", um "tempo-espço" coincidente com o período mais favorável de crescimento e desenvolvimento de uma criança, onde tudo é possível, para o bem e para o mal. (...)

O objetivo é que seja para o bem, como é lógico, contribuindo de forma decisiva para proporcionar experiências ricas e diversificadas a todos os níveis, de forma a potenciar as capacidades e a minimizar as dificuldades de cada uma das crianças que nos são confiadas, no respeito pela individualidade e características de cada uma delas, de forma lúdica e desafiadora, atuando na sua zona de desenvolvimento próximo de forma a que atinja resultados a que não chegaria por si só. Prepará-la para a vida, não só para a etapa que se segue, vivendo, com prazer e alegria (...)

Para a educadora J. a educação pré-escolar é uma “janela de oportunidade”, onde apresenta um conceito de educação pré-escolar inspirador e cheio de esperança no futuro da educação pré-escolar.

4.1.2 - Quais os objetivos fundamentais a atingir na educação pré-escolar.

As orientações curriculares para a educação pré-escolar são o documento regulador da prática pedagógica emanado pelo ministério da educação com função de regular a educação de infância e a prática pedagógica das educadoras. Assim sendo, este indica que os objetivos a atingir estabelecem-se em três grandes áreas de conteúdo: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área de Conhecimento do Mundo. Tal como indicado é um documento regulador, portanto as escolas têm a liberdade para construir os seus Projetos Pedagógicos e Curriculares.

“(…) Nós temos os objetivos que estão definidos no documentos curriculares, todos os anos eu construo o projeto de trabalho de turma e lá eu procuro elencar tudo aquilo que são prioridades aquilo em que me vou focar.”

Entrevista à educadora J.

12 de Abril de 2014

Quando analisado o Plano de Trabalho de Turma (PTT) pode-se verificar que para a área de formação pessoal e social é referenciada sendo uma vasta área de conhecimento que integra a complexidade dos processos de construção da individualidade da criança. É ainda sublinhado que “Tornar-se uma pessoa singular é um processo lento de construção, com as principais raízes na infância. Por isso, esta é a área base de todo o currículo educativo. Assume-se com uma área integradora, pois é transversal a todas as outras.” (PTT, 2013).

No que concerne a área de expressão e comunicação salienta que a estrutura curricular a adotar na sala de atividades passa pelas diferentes formas de linguagem e é a área central, especificando os diferentes domínios correspondentes a esta área: o domínio das expressões, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática. Afirma ainda que “os objetivos delineados serão trabalhos de forma diferenciada e contextualizada, de acordo com as idades das crianças que integram o grupo e à medida das suas capacidades e ritmos de aprendizagem.” (PTT, 2013).

Por último, a área de conhecimento do mundo é valorizada no projeto quando a educadora integra esta e indica que esta é a área “que possibilita às crianças conhecer melhor o meio que a rodeia, quer ao nível dos recursos humanos, quer dos físicos e materiais, e também o contexto social em que se move.”. Tendo em conta que nesta área é possível a sua articulação com todas as outras a educadora afirma que “(...) é através das relações com os outros que se vai construindo a própria identidade e se torna posição perante o mundo social e físico.” (PTT, 2013).

As OCEPE usam, pela primeira vez, áreas de conteúdo para definir o currículo, o que as distingue da organização tradicional por áreas de desenvolvimento (cognitivo, socio-afetivo e motor) e fundamenta-se que a aprendizagem e o desenvolvimento são indissociáveis (Ministério da Educação, 1997). As crianças devem ter acesso e abordar diferentes áreas de conteúdos e aprendizagem que incluem conhecimentos, saberes-fazer, atitudes e valores socialmente relevante (Folque, 2012).

É possível verificar que a educadora procura emergir na sua sala de atividades todas as áreas de conteúdo propostas nas OCEPE, e que portanto os objetivos que pretende atingir ao nível de desenvolvimento das crianças são aqueles propostos nas mesmas.

4.1.3 - Importância da área de Formação Pessoal e Social

A linguagem constitui o meio através do qual as crianças conseguem construir a sua identidade como aprendizes, ao articular o cognitivo com a relação social e afetiva com o mundo (Folque, 2012).

“(…) Em termos da Formação Pessoal e Social privilegio muito a autonomia. Conseguirem mover-se no espaço, resolver questões pequenas do dia-a-dia como por exemplo ir a casa de banho sozinha e voltar para a sala, eles movimentam-se em sala, colocam o cartão, sabem que o toque da campainha é para arrumar. A dinâmica está lá, no fundo uma dinâmica democrática pôr a criança no centro, a criança tem poder de decisão. Eles diz-me sempre “quem manda és tu mas nós também mandamos”, dou sempre importância ao que eles dizem, registo e gravo o que eles dizem, verbalizam e voltam ao escrito.”

Entrevista à educadora J.

12 de Abril de 2014

As OCEPE (1997, p53) afirmam que “a participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social.”. Esta participação permite construir uma autonomia coletiva que passa por uma organização intencional e social participada em que regras surgem pela elaboração conjunta e são compreendidas por todos. Esta participação surge devido à partilha do poder entre a educadora e o grupo. Aqui a educadora ao longo das observações demonstrou como procura a democracia no dia-a-dia na sua sala de atividades.

A educadora J. coloca-se num local onde as crianças tenham uma boa visibilidade para conseguirem ver os trabalhos. Começa a questionar de quem são os trabalhos, mostrando-os ao grupo um de cada vez. As crianças reclamam o seu trabalho, quando não têm o nome elas dizem que é seu, e os responsáveis por, naquele dia, distribuírem os trabalhos, entregam aos colegas. Este é o momento em que os trabalhos sem nome são reivindicados, onde as crianças verificam se há trabalhos para irem para o portefólio e onde em conjunto refletem sobre os trabalhos que vão observando, parabenizando crianças que fazem elementos novos nos trabalhos.

Por exemplo, nesse dia foi contatado que o B. viu um registo de uma experiência, na arrumação dos trabalhos e refere “ Ele já consegue fazer, já se percebe bem!”, deixando o seu colega com um sorriso na cara.

Registo de Observação
21 de Fevereiro de 2014

Foi possível observar, como acontece a gestão democrática que as crianças realizam para a organização dos seus trabalhos. A educadora procura dar-lhes voz, principalmente quando refletem sobre os trabalhos de cada uma e isso permite melhorar o trabalho numa próxima vez. A entrega de trabalhos é realizada por duas crianças que são escolhidas de manhã, antes de iniciarem as atividades, ou seja, a educadora vai buscar os cartões com as fotografias e os nomes das crianças e aqui ela questiona cada criança para que tome a decisão de escolher qual é a atividade pela qual ela se quer responsabilizar naquele dia.

Para que as crianças se definam como aprendizes num contexto de sala de atividades elas necessitam de amor e segurança (Whitebread & Coltman, 2008). Esta segurança emocional permite à criança crescer, mas apenas quando está nesta “dinâmica democrática”, como a educadora indica.

O sentimento de ter autonomia e responsabilidade, de empoderamento é fundamental para que a criança desenvolva atitudes positivas para com ela mesma, e particularmente para elas como agentes ativos no desenvolvimento (Whitebread & Coltman, 2008). “Quem manda és tu, mas nós também mandamos”, acaba por demonstrar através dos olhos das crianças que elas se sentem com controlo naquela sala, e portanto isso potencializa o seu desenvolvimento pessoal, enquanto críticos, enquanto aprendizes ativos que podem tomar decisões e portanto melhores os seus níveis de autoestima e independência: ou seja, terem controlo no seu próprio desenvolvimento.

4.1.4 - Síntese

Em forma de síntese, e, em relação a esta categoria poderemos dizer que foi possível compreender as conceções da educadora no que concerne a educação pré-escolar, bem como os objetivos que se pretende atingir na mesma a importância dada à área de formação pessoal e social na sala de atividades.

As perspetivas apontadas, tanto na entrevista como nos registos de observação, são semelhantes. E, na maioria das vezes, vão de encontro às referenciadas ao longo deste trabalho e estão de acordo com os autores mencionados.

Assume-se a educação pré-escolar como uma “janela de oportunidades” onde tudo é possível. De uma forma onde se possa construir a base da criança, na sua relação com o outro construindo a sua identidade.

Está bem presente na literatura que a experiência educacional da criança nos primeiros anos tem tanto efeito imediato sobre o seu desenvolvimento cognitivo e social como a longo prazo efeitos sobre novas conquistas e perspetivas de vida (Whitebread & Coltman, 2008). Um ambiente que proporcione verdadeiros desafios intelectuais promove na criança um desenvolvimento de autonomia e independência como um passo na colocação de “andaimos” na experiência da criança que lhe proporcionará conseqüentemente um desenvolvimento cognitivo.

Tal como Rodari (1998), a educadora considera que as crianças são os protagonistas e os atores principais de todo o processo educativo e conseqüentemente do processo avaliativo. Tudo o que se realiza e se concretiza na sala de atividades gira à volta das crianças e o seu sucesso depende da participação, empenho, dedicação, entusiasmo, crescimento e desenvolvimento. Este papel ativo permite à criança ser participativa na vida democrática do grupo e potencializa o seu desenvolvimento como um ser crítico, autónomo e solidário.

4.2. - Conceções sobre o portefólio

4.2.1 - O que é o portefólio

Para Hebert (2001) o portefólio deve ser reconhecido como uma ferramenta de expansão e descrição do desenvolvimento de uma criança. O portefólio apresenta-se assim como uma ferramenta que toma em consideração o modo como as crianças em idade pré-escolar aprendem e constroem conhecimentos e as estratégias de ensino-aprendizagem mais adequadas às crianças destas faixas etárias.

Para a educadora, o portefólio é mais do que um aglomerado de trabalhos. É a definição que ela interioriza é a do feedback que pede sempre, aquando das alturas em que o portefólio viaja para as famílias, sobre o portefólio.

“O portefolio para mim é o feedback que os pais lá escrevem: “É o espelho do meu filho”. Aquilo que lá esta é o que a criança é, as suas capacidades e as suas dificuldades.

Entrevista à educadora J.

12 de Abril de 2014

Uma das definições mais frequentes referidas na literatura é a definição de Vavrus (1990):

“Portfolios são coleções sistemáticas e organizadas de trabalhos dos alunos que podem incluir amostras de trabalhos, trabalhos de arte, registo de observação da criança. Amostras de competências na resolução de problemas. Esta colecção é utilizada como evidência para monitorar o crescimento ao nível de conhecimentos, competências e atitudes (citado por Gullo, 1994, p.82)

Para este autor um portefolio é constituído por uma diversidade de informações e evidências relevando-se mais do que uma pasta cheia de trabalhos e materiais.

Para além da entrevista à educadora para apurar o seu conceito de portefólio, a mesma questão foi realizada junto das crianças mais velhas. Estas são crianças que já estão dentro da cultura do portefólio na sala e que portanto conseguiriam dar uma resposta mais completa sobre o tema. Descreve-se de seguida agora o que é o portefólio para as crianças.

A. (5 anos) “É onde guardamos os trabalhos que escolhemos. Mostram as coisas que eu sei fazer e que não consigo fazer, para depois fazer melhor.

Este é o meu plano. Vejo as áreas para onde vou mais e onde vou menos. Tenho de ir mais a esta (casinha).

Enquanto desfolha o portefólio verifica os desenhos que fazia “Eram só riscos e bonecos sem barriga”. “Olha o que eu queria ser(...)” “Aqui fiz uma história””.

Entrevista à A. (5 anos)

12 de Abril de 2014

A A. com cinco anos mostra uma definição de portfólio bastante completa e concisa. Para ela é um local que mostra o que ela já consegue fazer ou aquilo que ela precisa de melhorar. Enquanto desfolha o portfólio é capaz de refletir sobre o que vê, e relembra os trabalhos já feitos.

B. (6anos) Ao desfolhar o portfólio, relembra os seus trabalhos. Vai abrindo as argolas para arrumar as folhas.

“ O portfólio tem os nossos desenhos que são especiais. Este é especial porque eu prometi ao pai natal que me ia portar bem. Eu já faço os desenhos melhor do que estes, mas quando eu era pequenina fazia tudo assim... Aqui eu fiz este desenho porque não ouvi a história. Agora eu já sei. Queres que te conte uma? Olha! Aqui fiz 4 dedos dos pés, falta um (ri-se).”

Entrevista à B. (6 anos)

12 de Abril de 2014

Para B. o portfólio também se assume como um conjunto de trabalhos que mostra a sua evolução. Tudo começa com riscos e depois evolui para um boneco com uma mão com 4 dedos. Pode-se verificar que nos desenhos que agora elabora já desenha todos os elementos do corpo humano e atribui bastantes detalhes ao seu trabalho.

D. (5anos) “O portfólio tem desenhos. Está lá o projeto das folhas que caem no outono. Eu faço muitos desenhos. Para o portfólio vão os desenhos da família. Os que não têm data, não podem ir. Mostra que eu era pequeno no início e agora já sei escrever o meu nome, é assim. “ – faz com os dedos na mesa.

Entrevista ao D. (5anos)

12 de Abril de 2014

Os trabalhos realizados pela família juntam-se ao portfólio. Verifica-se que a criança reconhece a organização do portfólio, apontando que necessitam de ter data para ser possível colocar. Eleva a sua autoestima porque faz com que as crianças se

apercebam que realmente estão a aprender e a crescer, demonstrando que quando eram pequenos era assim, mas agora crescidos já são capazes de fazer mais e melhor.

Também algumas crianças foram entrevistadas e que não foram capazes de oferecer uma definição possível para portefólio.

M. (6anos) “É assim... uma capa com trabalhos. Só alguns, outros vão para outra capa.”

M. (4 anos) “São aqueles ali...”

L. (5 anos) “Tem trabalhos, pinturas, desenhos. Não sei bem a diferença entre o portefólio e a capa. Oh, o portefólio vai mais vezes para casa. Sou eu que escolho os trabalhos, às vezes os outros meninos também escolhem trabalhos para o meu portefólio.”

M. (5 anos) “Hmm... tem desenhos, numas folhinhas.”

Entrevista ao M. (6anos), ao L.(5 anos), ao M.(4anos) e à M. (5anos)

12 de Abril de 2014

Aqui verifica-se que para algumas crianças o conceito de portefólio não está bem definido. Este fato apenas se pode justificar pelas crianças ainda não estarem envolvidas numa cultura de portefólio. No entanto, o L. reconhece que os trabalhos que vão para o portefólio são escolhidos por ele ou então pelos seus colegas.

4.2.2 - Recurso à construção do portefólio

No âmbito da educação de infância o principal objetivo do portefólio é documentar o crescimento e o desenvolvimento da criança para existem outros propósitos adicionais como por exemplo: apreciar o crescimento e os progressos

realizados pelas crianças, comunicar com os pais e encarregados de educação, identificar necessidades educativas especiais, obter informações para planear o processos de ensino e aprendizagem, ou até mesmo para desenvolver nas crianças procedimentos de autoavaliação do seu trabalho e realizações.

“ Uso o portefólio por ser realmente uma avaliação autêntica, no fundo que espelha a criança.”

Entrevista à educadora J.
12 de Abril de 2014

Para a educadora o uso do portefólio em sala justifica-se por ser um instrumentos de avaliação autêntico, que permite desta forma ajudar a criança na sua autoavaliação, bem como ajudar a educadora na avaliação descritiva que se realiza todos os períodos.

4.2.3 -Importância do portefólio na avaliação das crianças

A avaliação do portefólio deve envolver a apreciação das realizações da criança tanto no que respeita às áreas fortes como às áreas fracas, as competências e conhecimentos, ou os progressos realizados ao longo do tempo, oportunidades de aprendizagem, interesses. Acaba por ser uma avaliação interpretativa, orientada para o conhecimento do que a criança é capaz de fazer e como o faz e para a descoberta do que pode ser feito para favorecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

“(…)Para mim o portefólio tem uma importância fulcral na avaliação de cada criança, caso contrário não o usaria...

Ao que me é dado a conhecer é das únicas formas "autênticas" de documentar o processo de desenvolvimento da criança, aquilo que a criança sabe, é capaz de fazer, como o faz, que dificuldades evidência e como reflete acerca de tudo isto.

Assim, envolvendo-se de forma ativa e consciente no seu próprio processo de aprendizagem é "sujeito" e não "objeto", tem agência, toma decisões acerca de coisas que lhe dizem respeito, sendo-lhe "permitido" co-construir o seu processo de desenvolvimento.

Para além de verdadeira, genuína, não assente em situações/produções criadas para o efeito de serem avaliadas, parece-me ser também uma forma de avaliação que respeita inteiramente a individualidade da criança (...)"

Entrevista à educadora J.

12 de Abril de 2014

As crianças reconhecem as suas marcas do caminho que percorrem no conhecimento, mas apenas se lhes fizer sentido. Portanto, ter um papel ativo na aprendizagem assume-se mais do que importante: é fundamental para o sucesso na aquisição de novas competências.

A unicidade de cada portefólio acaba por demonstrar que são genuínos e que cada criança é diferente, portanto associa-se a um pedagogia construtivista onde apela à criança que explore de forma ativa o seu espaço, misture a sua imaginação e seja criativa na busca de novas aprendizagens.

4.2.4 - Idade das crianças com que recorre à construção do portefólio

O desenvolvimento cognitivo das crianças não é igual. Portanto, faz sentido questionar a educadora se, ao longo da sua experiência, nota diferenças individuais das crianças para criar uma cultura de portefólio na sala.

“Existe diferença, isto é um processo que eles se vão apropriando. Com meninos de 3 anos eles vão-se familiarizando com os termos, vai-se trabalhando um pouco individual com cada um a questão da seleção. E como são grupos são heterogéneos eles vão assistindo aquilo que é feito com os outros mais velhos. O que ajuda os mais pequenos a apropriarem-se do portefólio.”

Entrevista à educadora J.

12 de Abril de 2014

Uma vez que o grupo é heterogéneo permite solicitar ajuda às crianças mais velhas, para apoiarem as mais novas, acabando assim por servirem de modelo, reforçando positivamente os seus comportamentos e atitudes, promovendo o espírito de entreajuda, favorecendo “(...) uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras” (Ministério da Educação, 1997, p.35).

Cabe ao educador criar oportunidades de experiências educativas diversificadas, onde as interações sociais são alargadas, permitindo que cada criança vá construindo aprendizagens. Só assim, respeitando as características de cada criança, se constitui a base da promoção de novas aprendizagens. Desta forma vai-se favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança (Ministério da Educação, 1997), usando para isso estratégias que permitam o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam, aprendizagens significativas e diversificadas, bem como proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e segurança. No âmbito do desenvolvimento integral da criança compete ao educador reconhecer a criança como sujeito indissociável do processo de aprendizagem, articulando sempre a construção do saber com a participação da família.

Assim sendo, procura-se a interação das crianças mais novas com as mais velhas de forma a potencializar o seu trabalho com o portefólio. A este fato apela-se ao educador, que deverá, então, ser o mediador desta relação. Para Hebert (2001) todas as escolhas reconhecem o seu papel na preparação da criança para o seu futuro, portanto faz sentido incentivar as crianças a compreenderem-se a elas próprias como aprendizes o mais cedo possível.

Quanto mais cedo as crianças começarem a conviver com o portefólio e a forma como este deve ser construído e organizado, mais vantajoso é para o seu desenvolvimento e crescimento pessoal. Ou seja, o portefólio é um instrumento que pode ser construído e utilizado com crianças de 3 anos de idade desde que adaptado à sua idade, características e desenvolvimento cognitivo, tal como defende Frison (2008).

4.2.5 - Tipos de portfólio

Existem vários tipos de portfólio, que já foram abordados: tendo em conta o seu conteúdo, o seu propósito e pertença.

Para a educadora existe o portfólio de aprendizagem para as crianças e o portfólio de avaliação docente. É importante compreender que o uso intencional do portfólio leva a que a criança se sinta naturalmente incentivada a colecionar evidências do seu processo de aprendizagem, elas conseguem mostrar o seu interesse quando assumem a responsabilidade de selecionar os seus trabalhos para demonstrarem o seu desenvolvimento (Hebert, 2001).

“De experiência conheço o portfólio com os meninos e o meu portfólio de avaliação docente.”

Entrevista à educadora J.

12 de Abril de 2014

4.2.6 - As potencialidades do portfólio em jardim-de-infância

Tal como foi referenciado anteriormente na revisão de literatura, o portfólio em jardim-de-infância faz parte de uma reconstrução do pré-escolar, passa por rever finalidades e objetivos da educação, a sua visão e missão.

Assume-se a importância de considerar o papel ativo da criança na construção do seu percurso educativo; a relevância dada ao desenvolvimento de competências, ao longo de todo o processo de formação; a valorização do “aprender a aprender” como caminho para a autonomia e sobretudo a importância dada às aquisições de aprendizagem, quer ao nível de produto (o que aprender) quase ao nível dos processos (como aprender).

Daqui surge uma grande disponibilidade da educadora para ser capaz de montar e organizar um portfólio bem como de conseguir de forma continuada refinar o processo de realização do portfólio.

“Mas claro que as potencialidades do instrumento dependem do uso que lhe é dado... eu acho que ainda tenho muito a aprender, a crescer, a desconstruir e construir de novo, a olhar para tudo isto de outras maneiras e de outros pontos de vista, para conseguir, realmente, explorar as muitas potencialidades que o portefólio oferece.”

Entrevista à educadora J.

12 de Abril de 2014

4.2.7 - Responsabilidade da organização do portefólio

A responsabilidade de organizar o portefólio recai, aqui, na educadora, e ela justifica o porquê desta decisão.

“É minha, a iniciativa, a estrutura, foi tudo criado por mim – porquê?- porque foi assim que eu comecei, se calhar até há formas melhores de fazer. Um dia ainda experimento fazer as coisas de outra forma, mas tem de ser com um grupo que esteja dentro desta dinâmica, porque se recebermos um grupo de 3 anos e lhes perguntarmos como é que vamos estruturar um portefólio, eles não conseguem, nem sabem, perdem-se um bocadinho. Provavelmente é possível, e se calhar era uma experiência interessante: “ se o portefólio não fosse assim, como podia ser?”, já tive um grupo que achava que devia estar numa caixa, mas depois era difícil de consultar.

Entrevista à educadora J.

12 de Abril de 2014

Num grupo de crianças que não conhece o portefólio, a educadora necessita de encaminhá-las no sentido de se apropriarem desta cultura de portefólio. Em crianças mais velhas é possível passar a responsabilidade total da pertença do portefólio. Aqui o propósito será a criança relacionar uma história de aprendizagem e o conteúdo será aquilo que a criança decide que é mais significativo para criar esta história (Hebert, 2001).

4.2.8 - Periodicidade da construção do portefólio

Para Damião (1996), Shores e Grace (2001) consideram que o portefólio é uma coleção de trabalhos, realizada em certo período de tempo, com um propósito determinado. Desta ideia partilha igualmente McAfee e Leong (1997, referenciado por Oliveira-Formosinho e Parente, 2005, p. 30), ao referir que os portefólios “documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança ao longo do tempo”. Assim sendo estabelecer a periodicidade na construção do portefólio faz parte das intencionalidades educativas da educadora e dos seus objetivos no uso deste instrumento.

“Sempre fiz só de um ano, porque nunca tive mais do que um ano no mesmo sítio com as mesmas crianças. Este ano surgiu a questão de juntar os dois anos, decidimos meter um separador em cada área e domínio a dizer o que é que era o ano seguinte poderia ter ou não ter, porque até podiam ver pelas datas. Mas quando eles vão meter alguma coisa no portefolio é mais simples para eles, que acontece, principalmente no início do período quando estamos a recomeçar e aparece um ou outro trabalho perdido que devia ter ido para o portefolio “mas deixa-me por” e eu tiro o portefolio e eles furam, pronto aquele processo de aprender a dobrar e folha e a furar tem tudo a ver com autonomia, e colocam no sítio certo.”

Entrevista à educadora J.

12 de Abril de 2014

A educadora elabora o portefólio em toda a caminhada da criança no jardim-de-infância, ou seja, desde o momento que a criança entra no jardim-de-infância até ao final do seu percurso no pré-escolar.

4.2.9 - Seleção dos trabalhos para o portefólio

A seleção dos trabalhos que irão constar no portefólio geralmente é feita entre o educador e as respetivas crianças.

“Se forem registos de experiências, de histórias, de receitas, eles normalmente têm sempre a ideia de que aquilo vai sempre para o portefólio, porque mostra como nós somos capazes de passar para o papel aquilo que fazemos, aquilo que vemos, aquilo que sentimos. Agora quando são desenhos livros, ou colagens, out técnicas de pintura, eu dou-lhes margem para decidir. Se não o portefólio não era portefólio, era um aglomerado de trabalhos e normalmente eles justificam e eu escrevo por trás.

Entrevista à educadora J.

12 de Abril de 2014

Neste contexto é possível compreender que as crianças têm oportunidade de interiorizar o conceito de portefólio e conseguem compreender que para lá vão os trabalhos que mostram que eles já são capazes de fazer, de pensar.

Nas observações houve uma criança que se tinha atrasado e portanto tinha muitos trabalhos para organizar, e ao chegar e verificar o seu monte de trabalhos, reconhece que eles necessitam de ser separados pelas áreas para poderem ser arrumados:

B. (6anos) Dirige-se à educadora: “Temos de separar estes trabalhos todos!”.

Registo de observação

21 de Março de 2014

Ainda, enquanto a B. organizava o seu portefólio surgiu um recado que poderia ir para diferentes áreas no portefólio, e surgiu uma pequena reflexão entre a educadora e a criança sobre o assunto:

Aparece um recado dos pais e a educadora diz que aquele é da família portanto ia para o separador da família. A B. diz “não, esse é daqui, da Formação Pessoal e Social” ao que a educadora responde “Sim, tens razão, também pode ir para a formação pessoal e social. Mas tu tens guardado estes recados no separador da família. Como queres fazer?”

Registos de observação

Nesta situação a educadora deu o poder de decisão à criança. Ajudou-a a refletir indicando que normalmente aquele tipo de trabalhos, ela coloca no separador reservado para a família, mas ela achou que também podia ir para o separador da Área de Formação Pessoal e Social. A decisão ficou pelo separador da família, pois foi ao separador e viu lá mais recados.

4.2.10 - Conteúdos existentes no portefólio da criança

Os portefólios das crianças, como já foi indicado, estão separados pelas áreas de conteúdo, para além disso ainda têm um separador para a família (que inclui recados e trabalhos realizado pelas famílias) e ainda a avaliação e autoavaliação das crianças.

A autoavaliação é considerada por Villas Boas (2004) e Melo e Freitas (2006) como importância conteúdo no portefólio. Estes autores consideram que a existência das autoavaliações das crianças nos portefólios fornece e estimula, entre outros aspetos, o sentido crítico, a autorreflexão e a autoanálise das mesmas.

Os trabalhos escolhidos muitas vezes juntam-se ao portefólio com várias tentativas realizadas, isto é, quando uma criança tem o desafio de elaborar um trabalho e não o faz bem, tenta de novo e consegue, ambos os trabalhos vão para o portefólio. Isto ajuda as crianças a compreender que conseguem fazer melhor se se esforçarem.

Enquanto se fazia a distribuição de trabalhos apareceu um trabalho do B. Ele disse à educadora que aquele foi o que ele conseguiu fazer depois, o primeiro estava na capa dos trabalhos. Foi à capa dos trabalhos procurar a primeira tentativa do trabalho e juntou os dois trabalhos para ir para o portefólio.

Registo de observação

23 de Maio de 2014

A educadora também corrobora este aspeto de colocar no portefólio várias tentativas do mesmo trabalho.

“ Muitas vezes têm a primeira tentativa do trabalho segunda e a terceira.”

4.2.11 - Vantagens e desvantagens da utilização do portefólio em sala de atividades

Existem muitas vantagens na utilização do portefólio na sala de atividades, muitas já referenciadas. Para a educadora uma das maiores é a partilha com a família e a interação que se estabelece com os pais, que mais nenhum instrumento consegue, valorizando em casa o trabalho realizado no jardim-de-infância.

“Tem ainda a vantagem, se for partilhada com as famílias, de proporcionar uma interação com os pais que mais nenhum instrumento de avaliação consegue, permitindo-lhes ver, observar, ler, consultar, partilhar em família aquilo a que normalmente não lhes é dado acesso, ao âmago do processo educativo. Assim, a relação com o educador está facilitada, porque os pais percebem o que se faz, porque se faz e como está a ser feito, e quais os progressos do seu educando.”

Entrevista à educadora J.

12 de Abril de 2014

Para Bernardes e Miranda (2003) o portefólio engloba elementos escolhidos de modo a regular a aprendizagem e ajuda a criança a refletir e a estabelecer desafios e objetivos para melhorar o seu trabalho.

No que diz respeito aos aspetos menos positivos os que foram apontados pela educadora J. na entrevista são: o tempo que é necessário disponibilizar para concretização do portefólio; e o trabalho que dá. No entanto, realça que é possível melhorar as desvantagens arranjando métodos para agilizar esse trabalho e regular melhor o tempo.

“(…) Desvantagens só vejo duas: o trabalho que dá e o tempo que tal depende. Mas mesmo isso é contornável, através do estabelecimento de rotinas facilitadoras pelo educador e também pela negociação, com as crianças, de formas de agilizar todo o processo (…)”

Entrevista à educadora J.

12 de Abril de 2014

4.2.12 - Vantagens e desvantagens para o educador

Para a educadora este é um processo desafiador. E desde que iniciou o recurso ao portefólio que já modificou muitas coisas. Confessa que ainda há muito que se pode melhorar e talvez se possa fazer as coisas de outras formas.

“(…) É um processo aliciante. Dá muito trabalho, dá. Mas depois de criar rotinas e dinâmicas que facilitem, como os tabuleiros. É a minha forma, como eu me identifico, pode haver formas melhores, mas facilita-me muito o trabalho, porque a autonomia delas eu consigo que eles coloquem os trabalhos no sítio e me facilitem a tarefa de seriar. Normalmente eles até põe atrás, portanto, a ordem cronologia fica mais ou menos, e facilitam o trabalho.

Eu até costumo fazer a organização dos portefólios, quando não tenho tempo para fazer, nos fins do período são situações ocupadas. Eu faço ao contrário, eu lanço as produções deles no portefólio e ao regressarem é que vamos visitar e ver o que falta. Normalmente uso essa estratégia, faço o trabalho antes, e quando regressam à sala e fazemos o trabalhos, se houver alguma coisa a retirar, retirasse se houver alguma coisa a acrescentar acrescenta-se(…)”

Entrevista à educadora J.

12 de Abril de 2014

Mais uma vez aponta o tempo e o trabalho como desvantagens. Mas afirma que se fosse para deixar de praticar o portefólio já não seria capaz, devido ao sentido que já criou na sua prática pedagógica.

“Desvantagens só mesmo o trabalho que dá, claro que é o mais fácil de mandar tudo para a capa e não estar com o trabalho de seriação de raciocínio de intencionalidade, mas eu não consigo. Já faz parte da metodologia, dos processos de avaliação. Assim eu coloco as coisas no portefólio com a noção exata presente de cada um, e depois é que faço a avaliação descritiva.”

4.2.13 - Síntese

A educadora de infância é um participante natural e vital para o êxito do processo de construção do portefólio (Murphy, 1998). O motivo que levou a educadora a utilizar o portefólio é a autenticidade que o mesmo apresenta no espelho na criança, apontado este como um instrumento autêntico na avaliação. Além destas razões os portefólios são um meio de avaliação de comportamentos, atitudes, valores e competências adquiridas pelas crianças ao longo de um determinado período de tempo o que vai ao encontro do referenciado nas OCEPE e por Vavrus.

Assim, poderemos dizer que os portefólios são instrumentos que compilam, de forma organizada e sistemática, todos os trabalhos realizados pelas crianças ao longo de um determinado período de tempo, tal como defendem Nunes (citado por Melo & Freitas, 2006) e Frison (2008). Para a educadora J., lança-se no desafio de fazer um portefólio que dura o tempo de percurso da criança no pré-escolar, uma vez que tem esta possibilidade de continuidade no local de trabalho e grupo de crianças.

Confessa que é mais simples trabalhar o portefólio com as crianças mais velhas, mas também diz ser desafiante o fazer as com as crianças mais novas. Uma vez que tem sempre grupo heterogéneo tira partido da ajuda que os mais velhos fornecem no estabelecimento da cultura de portefólio na sala. Frison (2008) indica que quanto mais cedo as crianças começarem a contactar e a construir este instrumento melhor. Porém, este tem que ser adaptado às características, desenvolvimento e à faixa etária das crianças.

Em relação à periodicidade da construção dos portefólios, é possível afirmar que não existe um tempo ótimo, ou seja, é um instrumento que se pode construir ao longo de uma semana, mês, período, ano ou mais que um ano letivo. Este é um elemento que a educadora necessita de estabelecer na sua intencionalidade educativa e nos objetivos que traça para o trabalho em sala. Porém, a participação e o envolvimento da criança deve acontecer desde o primeiro dia até ao último.

Em relação aos tipos de portefólio pode-se concluir que a educadora apenas conhece dois: aquele que surge da prática docente e o portefólio de aprendizagem. Este

último também referenciado por Shores e Grace (2001) e por Bernardes e Miranda (2003).

Os trabalhos realizados pelas crianças juntam-se ao portefólio separados pelas áreas de conteúdo das OCEPE, bem como pelos elementos de avaliação e o separador das famílias. Todos os trabalhos selecionados pretendem demonstrar que a criança é capaz de pensar, refletir e melhorar o seu trabalho. Isto, em relação aos conteúdos e à organização dos portefólios.

A seleção dos trabalhos para o portefólio das crianças é realizada entre o educador e a criança, ideias estas defendidas por Parente (2000) e Villas Boas (2006). Para Hebert (2001) esta seleção, conforme a idade das crianças, deverá ser passada cada vez mais para a responsabilidade da criança, tornando o portefólio de aprendizagem cada vez mais dela própria.

Para a educadora J. as principais vantagens do recurso do portefólio para a educadora são ser uma forma autêntica de conhecer a criança no seu desenvolvimento e por ser um processo desafiador. As principais desvantagens do portefólio são: ser um instrumento que requer muita disponibilidade por parte do educador para a sua organização/construção.

4.3 - Desenvolvimento da Criança

No desenvolvimento da criança pretende-se compreender como é que elementos inerentes à utilização do portefólio na sala de atividades ajuda a criança efetivamente a desenvolver-se. Portanto é importante que o portefólio seja de fácil consulta para as crianças, de forma a potencializar a sua autonomia. A educadora J. também ajuda a estabelecer aspetos positivos e menos positivos do uso do portefólio para o desenvolvimento da criança, como é que este instrumento pode promover a autonomia e a flexibilidade da criança. Também se estabelece como elaborar a organização dos portefólios, como selecionar os trabalhos, escolher conteúdos e a sua estrutura, de forma a potencializar o desenvolvimento pessoal e social da criança no uso do portefólio.

4.3.1 - Organização dos portfólios das crianças

Este trabalho acaba por ficar para a educadora. Nos momentos em que os portfólios vão para as famílias, tanto para darem o parecer como para conhecerem o trabalho dos seus filhos, a educadora junta sempre um recado onde apela à compreensão dos pais para que não abram as argolas de forma a não desorganizar os trabalhos que estão organizados por áreas e cronologicamente.

“Às vezes quando vão para casa vêm desorganizados... como foi o caso do portfólio da A. Eu peço sempre aos pais para não abrirem as argolas. Eles não se apercebem, mas dá muito trabalho organizar um portfólio.

Entrevista à educadora J.

12 de Abril de 2014

4.3.2 - Estrutura do portfólio

A estrutura do portfólio foi escolhida pela educadora. Ela procura ter um portfólio que a ajude na tarefa da avaliação descritiva, e portanto divide-o pelas áreas de conteúdo contidas nas orientações curriculares para a educação pré-escolar. Ainda tem um separador para a participação das famílias e outro com as avaliações descritivas e as autoavaliações das crianças.

As crianças sabem que está dividido por aquelas áreas, e mesmo que não chamem ao separador “linguagem oral e abordagem à escrita”, sabem que naquele separador estão os trabalhos que mostram que eles já sabem escrever, ou que já sabem letras. O mesmo acontece com o separador da matemática, não sabendo que ali é a matemática sabem que para ali vão os trabalhos que envolvem os números ou as formas geométricas.

“(…) A estrutura são as áreas. Assim como no primeiro ciclo existe o português a matemática e o estudo do meio no pré escola, podem não saber dizer os nomes todos das áreas, mas sabem que existem essas três áreas e os separador correspondem a essas áreas, e dentro dessa expressos, as expressões, há a língua

e matemática. Eles sabem que essa seriação pelas áreas compete a mim, sou eu que faço, não são eles.

As áreas de conteúdo das orientações curriculares, porque é um portefólio de avaliação, que me facilita depois o olhar para avaliação descritiva, para além das áreas tenho a colaboração dos pais, e o separador da avaliação, mais nada (...)"

Entrevista à educadora J.

12 de Abril de 2014

4.3.3 - Conteúdos do portefólio da criança

Os conteúdos do portefólio são multidimensionais e podem representar uma grande variedade de experiências de aprendizagem. Fornecem dados e informações referentes à criança, ao currículo, às estratégias de ensino implementadas e aos seus efeitos na criança (Parente, 2004).

“ (...) Já me tem acontecido ter de tirar fotocópia do trabalho para colocar nos dois lados porque fico, eu baseio-me sempre na minha intencionalidade com aquele menino. Mas às vezes a intencionalidade pode ter mais do um sentido.

Algumas coisas que sou eu que justifico porque vão para o portefólio, e eles concordam, não gosto de meter coisas no portefólio deles que eles não concordam.

Por todos, por eles, e por mim. Normalmente eles escolhem o que querem meter no portefólio. Normalmente vão os registos de projetos, de trabalhos em grupo, por exemplo as estagiárias fizeram esta semana o registo do peso, desenharam o esquema corporal, e esse tipo de registo, que são feitos com esta intencionalidade, normalmente vão para o portefólio, e depois eles decidem as outras coisas que mostram como estamos a crescer. E se quiser colocar alguma coisa que a primeira vista eles não colocariam no portefólio e faço com eles e explico porque é que eu gostava de colocar lá esses trabalhos, e eles normalmente concordam (...)"

Entrevista à educadora J.

12 de Abril de 2014

Aqui a educadora procura juntar ao portefólio conteúdos que se não for a criança a seleccionar ela compreenda e concorde com a escolha da educadora. Deste modo, respeita-se a pertença do portefólio da criança, continuando a fazer dela o elemento principal do mesmo.

4.3.4 - Seleção dos trabalhos para o portefólio

Na continuidade das tomadas de decisão relativas à implementação do portefólio as educadoras tem de tomar decisões que se prendem com a seleção de conteúdos, decisões referentes por exemplo quais os trabalhos a seleccionar para o portefólio.

Mesmo as crianças pequenas de três e quatro anos têm capacidade de compreensão cognitiva que lhes permite reconhecer quando estão a realizar melhor do que antes (Parente, 2003)

Segundo Parente (2004), apesar de se incentivar as crianças nesta seleção é importante que a educadora acompanhe as escolhas que as crianças fazem para o portefólio e monitorize o processo de forma a assegurar que as informações importantes não sejam perdidas.

“Eles pegam na capa e no portefólio e eu faço o trabalho de meter por datas e separar por áreas de conteúdo, porque é um trabalho que eles não conseguem fazer. Agora, as vezes há aquelas situações em que um trabalho pode encaixar em mais do que uma área. Um menino pode ter conseguido fazer um desenho espetacular e ter conseguido escrever pela primeira vez o nome e agora? Vou meter na abordagem ao código escrito ou na expressão plástica?”

Entrevista à educadora J.
12 de Abril de 2014

4.3.5 - Facilidade na consulta do portefólio

O processo de aprendizagem implica que as crianças compreendam os espaço, como pode ser utilizado e que participem nessa organização. O conhecimento do

espaço, materiais e atividades possíveis é condição da autonomia da criança e do grupo, uma vez que se a criança tiver segurança no espaço e o conhecer tem mais à vontade na sua exploração. Nas OCEPE (1997, p.38) podemos verificar que a “reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo”.

O portfólio na sala de atividades está numa prateleira alta, inacessível às crianças. A educadora justifica isso como sendo o único lugar que tem para os colocar, ou seja, devido às condições físicas que possui. No entanto, se as crianças quiserem consultar os seus portfólios, eles são dispensados, pelo adulto que os retira da prateleira e os entrega.

“Esses estão ali porque não tenho mais sitio onde os por. Se eles me pedirem eu dou-lhos não tenho problema nenhuma, e uma questão de logística. Os armários que temos são estes.”

Entrevista à educadora J.

12 de Abril de 2014

4.3.6 - Familiaridade da criança à prática do portfólio

Cabe ao educador criar na sua sala de atividades um contexto que suporte a realização dos portfólios, procurando instituir na sala uma cultura do portfólio, impulsionando processos de avaliação colaborativos (Benson, 1996).

Na sala de atividades o portfólio está dentro da rotina. As crianças ao elaborarem os trabalhos já lhes cabe que escolher logo para onde é que os seus trabalhos vão, e portanto a seleção dos trabalhos faz parte da rotina do grupo.

“O portfólio não é uma atividade à margem, já está integrado na dinâmica na sala. Os meninos fazem as suas produções, há produções que são orientadas e produções que são livres. As livres só têm a regra de no final da semana terem que ter duas pinturas, duas colagens e dois desenhos. As livres têm esta regra porque se não existe havia crianças que não faziam, não procuravam as áreas de expressões, essa é uma regra que negoceio no início no ano e eles aceitam.”

Crianças e educadores devem atuar na convicção de que o portefólio é, acima de tudo, uma estratégia que favorece o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Murphy, 1998).

4.3.7- Desenvolvimento da autonomia e flexibilidade da criança

Esta é uma grande vantagem apontada pela educadora em vários pontos da entrevista. Vai também ao encontro da ideia de Grace (1992), quando indica que a criança progride na aprendizagem, aprende como pensa, cria, interage com os outros, questiona e analisa.

Na sala de atividades a educadora, aquando da organização dos portefólios, faz sempre questão que sejam as crianças a refletir para onde vão os trabalhos, mesmo que seja necessário, lembrar-lhes que essa é a sua responsabilidades.

A educadora relembra as crianças para pensarem onde vão colocar os seus trabalhos, e sublinha para verificarem se apresentam novas conquistas. Por vezes as crianças questionam a educadora onde vão colocar os trabalhos e ele lembra que eles é que escolhem.

Registos de Observação

23 de Maio de 2014

Na seleção de trabalhos uma das crianças escolhe um trabalho para ir para o portefólio. A educadora questiona a criança sobre o porquê dessa escolha encorajando-a a refletir sobre o assunto e regista-a atrás do mesmo.

No registo a educador reflete com as crianças sobre o número de trabalhos, uma vez que no início do ano letivo combinaram necessitar de ter dois de cada tipo. O D. (5 anos) pede à Educadora para guardar um dos seus trabalhos no

portefólio. A educadora questiona-o sobre o que é que o trabalho demonstra, sobre o que tem de especial. A criança responde e a educadora faz o registo dessa observação na parte de trás do trabalho.

Registos de Observação

21 de Fevereiro de 2014

Outro exemplo observado de encorajamento de reflexão está presente quando uma criança coloca um trabalho no tabuleiro de trabalhos a irem para a capa e a educadora o questiona porque é que ele o está a colocar ali. No final decide que o vai colocar no portefólio pois é um complemento a um trabalho que el conseguiu posteriormente realizar.

O M. guarda um trabalho no tabuleiro de trabalhos a irem para a casa. A educadora reflete com ele sobre aquele trabalho. Ele prontamente responde que vai para o portefólio, apesar de “não está bem” – diz o M.

Posteriormente questionado o M. indica-me que aquele trabalho ele não fez bem, mas que vai para o portefólio porque ele já sabe fazer, e tem o outro trabalho onde já conseguiu realizar a tarefa.

Registos de Observação

21 de Março de 2014

Mais exemplos foram registados em momentos de observação sobre o potencial do portefólio na reflexão do trabalho das crianças, desde ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, como às expressões, como ao desenvolvimento pessoal e social.

M. (4 anos) – Para o S(4 anos) “Tu já sabes fazer o teu nome, aqui não fizeste!”

M.P. (5 anos) – Enquanto o amigo via o seu desenho de um arco iris, o MP diz-lhe “Está bonito, mas esqueceste-te de uma cor do arco-íris, só tens 6!”

L. (5 anos) – Na distribuição dos trabalhos é congratulada pela educadora pela originalidade do trabalho. Algumas crianças batem-lhe palmas e dão-lhe os parabéns. Ela demonstra uma expressão feliz e orgulhosa.

L (5 anos) – “Onde estás tu A.?” – a A. aponta para o seu desenho – “Que linda!”, ao desfolharem um trabalho no portefólio da A.

O R. (3 anos) junta-se. A A. Mostra o seu portefólio ao R. Este vê tudo e ela vai questionando-o sobre os seus trabalhos. Quando o R acerta, faz questão em dizer à Educadora J que já é capaz “este é um desenho. Sabes J? Este é um desenho, eu sei”

Registos de Observação

23 de Maio de 2014

Neste ultimo registo de observação realizado no dia 23 de Maio de 2014, no periodo de atividades da manhã, verifica-se que as crianças são capazes de refletir não só sobre o seu trabalho como também ajuda na reflexão do trabalho do outro.

A educadora reflete que quando é dada oportunidade à criança de estar com o seu portefólio a sua capacidade de reflexão desenvolve-se. Já se não tiver essa oportunidade de rever as suas conquistas nos trabalhos, isso já não se sucede.

“Se for dada à criança a oportunidade de "visitar" e "revisitar" o seu portefólio (e os dos colegas) com alguma periodicidade, é notório que ela desenvolve a sua capacidade de refletir... como eu era/fazia... o que eu agora sei/consigo/faço...

como fiz para aprender, o que podia ter feito mais, ou o que ainda posso fazer para superar esta ou aquela dificuldade".”

Entrevista à educadora J.

12 de Abril de 2014

4.3.8 - Quais as vantagens e desvantagens no desenvolvimento da criança

Para Robinson (2010) para sermos bem-sucedidos temos de conseguir respeitar o fracasso e compreender o poder que *não saber* nos pode dar. Muito poucos se direcionaram o suficiente ou se aperceberam do seu potencial. Aqueles bem-sucedidos nunca deixaram de tentar, nunca pararam de cometer erros e nunca se sentiram portadores de toda a verdade, mais acrescenta “ The Joy is in the journey” (p, 27). E é esta caminhada que o portefólio simboliza, um assumir dos erros e procurar melhorar.

Para a educadora, a vantagem assume-se na reflexão sobre o trabalho já realizado de forma a melhorar no futuro e ainda a vantagem na importância da partilha que existe com os pais. Estes apercebem-se do trabalho que acaba por ser desenvolvido na sala e de certo modo conhecem melhor os seus filhos.

“Sim, as vantagens do lado dos pais. Eu acho que a principal vantagem é para os pais que não estão aqui no contexto para além de ser das crianças porque elas próprias vêm o que faziam quando tinham 3 anos: “olha eu ainda não sabia fazer os meninos”, “olha eu ainda não sabia fazer o meu nome e agora já consigo”. Eles fazem perfeitamente essa leitura vendo o portefólio deles. Mas agora os pais conseguem ver as evidências e como eles executam as tarefas, resolvem os problemas, do raciocínio que está implicado em algumas atividades, as vantagens para os pais no conhecimento que ficam a ter da criança.”

Entrevista à educadora J.

12 de Abril de 2014

Durante uma observação no dia 21 de Março de 2014, a educadora ao distribuir os trabalhos alerta as crianças para terem atenção a quem pertence os trabalhos, onde aqueles que surgem sem nome são reivindicados, e em conjunto refletem sobre os trabalhos que vão observando, parabenizando crianças que fazem elementos novos nos trabalhos ou apontado elementos que podem acrescentar. Esta possibilidade de reflexão

e ajuda do outro eleva a importância do portfólio no que concerne ao seu trabalho na área de formação pessoal e social.

B. (6 anos) – Vendo um registo de uma experiência, na arrumação dos trabalhos, de um colega refere “Ele já consegue fazer, percebe-se bem!”

Registos de Observação

21 de Março de 2014

A educadora não considera existir nenhuma desvantagem da utilização do portfólio no desenvolvimento das crianças. Ainda que fosse uma criança complicada ao nível do desenvolvimento comportamental, considera que o portfólio pode sempre surgir com um papel positivo para o desenvolvimento dessa criança.

“Desvantagem para o desenvolvimento não. A não ser que fosse uma criança que fosse complicada, em que o portefolio servisse para lhe mostrar as dificuldades que lá tem. Mas nunca me aconteceu, há sempre alguma coisa que de bom que podemos ir buscar. O exemplo mais próximo que tenho é do A., mas o portefolio não tem um papel negativo para ele, não. Pomos a primeira tentativa, pomos a segunda e ele vê que se esforçar consegue chegar lá, portanto também tem a ver com a tomada da consciência que o empenho é importante.”

Entrevista à educadora J.

12 de Abril de 2014

4.3.9 - Síntese

Nesta categoria do desenvolvimento da criança foi possível verificar que os portefólios poderiam estar mais acessíveis às crianças, permitindo mais facilidade no acesso a eles e por isso proporcionar maior autonomia na consulta e manuseamento dos mesmos.

As crianças apropriam-se facilmente da cultura do portefólio uma vez que as crianças mais velhas ajudam as mais novas a compreender o seu sentido e o trabalho aí implicado.

Quanto ao desenvolvimento da autonomia e flexibilidade, são vantagens várias vezes apontadas pela educadora e pela revisão da literatura na utilização dos portefólios, sendo que não foram apontadas nenhuma desvantagens implicadas para o desenvolvimento da criança nem foram encontradas nenhuma mencionadas ao longo da literatura revista.

A organização dos portefólios tem o papel principal para a educadora, sendo que é esta a responsável por manter os portefólios organizados, apesar de serem as crianças a arrumar os trabalhos, a primeira procura sempre supervisionar para garantir a veracidade nos conteúdos e a ordem cronológica.

No que diz respeito à seleção dos trabalhos esta é feita em conjunto pela criança e pela educadora. A criança é quem escolhe primeiramente o seu trabalho. A educadora tem em atenção que os trabalhos são justificados na sua escolha e verifica que não há trabalhos importantes a serem colocados à parte. No entanto, a proporção de participação das educadoras e das crianças depende da idade das crianças, do seu nível de desenvolvimento e das suas experiências prévias.

A estrutura do portefólio também foi selecionada pela educadora, justificado pelo facto de o portefólio constituir uma evidência autêntica das capacidades e conhecimentos das crianças contribuindo de forma importante para a avaliação descritiva que a educadora realiza todos os períodos.

4.4 - Outras considerações

Nesta categoria procura-se compreender os motivos que podem fazer uma educadora a inspirar-se para prosseguir com a prática de portefólio numa sala de jardim-de-infância. Deste modo a educadora foi questionada quais os argumentos que poderiam ser utilizados para provocar a curiosidade e a vontade em experimentar esta cultura.

“Falar de portefólio a uma pessoa que não faz a menor ideia do que isso é... Porque as pessoas a maior parte delas, procuram receitas, não há receitas para fazer portefólio. Cada educadora é uma educadora, cada grupo é um grupo, a

dinâmica pode ser diferente, os instrumentos podem ser escolhidos outros, os separadores ou não, pode ser tudo diferente. Temos é que ler sobre esta questão, artigos científicos, livros que há, sobre as práticas de avaliação alternativa, não só de portefólio, acaba por estar tudo ligado, e o bichinho tem de estar la dentro. Tem que ser uma pessoa com uma mente aberta

Temos que nos desconstruir um bocadinho também para conseguir construir algumas coisas com eles. Não podemos impor a nossa fonte de ser e pensar, tem que se dar espaço, porque o portefólio é deles, não e meu, eles é que tem ser a decisão. Se eu acho que tenho de colocar la alguma coisa a ultima decisão deles. Claro que é mais fácil de fazer com umas crianças do que com outras”.

Entrevista à educadora J.

12 de Abril de 2014

Ainda a educadora contribui com alguns aspetos que não tinham sido focados na entrevista, como a oportunidade que ela conquistou em conseguir elaborar um portefólio de grupo online, onde partilha com os pais e com todas as pessoas que lá passem o trabalho que se desenvolve na sala. Também sublinha que, apesar de já ter feito algumas comunicações sobre o trabalho com portefólio gostaria de fazer mais, por acreditar tanto na sua riqueza e no sentido que faz enquanto instrumento de avaliação.

“ (...) Já tenho feito algumas comunicações sobre o portefolio, e faria com todo o entusiasmo que consigo. Faria porque acho que é um instrumento válido, mostra uma avaliação autêntica. Não parte de situações que nós criamos com o objetivo de avaliar. No fim das atividades os produtos, os registos que vêm deles, vai para o portefolio. Esta é uma dificuldade que eu tenho, passar a riqueza do projeto, que é um trabalho de grupo, passar para o portefolio, quando importamos para o individual acho que perde, não consegui ainda encontrar uma forma que me satisfaça, para transpor no portefólio de cada criança a sua participação em cada projeto... a parte de cooperação, por isso é que eu tenho um portefolio de grupo. Portanto um tem que encaixar no outro, não conhecer só os produtos mas também os processos (...)”

Entrevista à educadora J.

12 de Abril de 2014

5 - Considerações finais

Pretende-se que a educação pré-escolar crie condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e desenvolve competências que permitem que cada uma delas reconheça e desenvolva as suas potencialidades e progressos.

A utilização do portefólio no jardim-de-infância é sinónimo de reflexão e participação ativa da criança, de reflexão e participação passiva do adulto. Isto significa que ao existir a prática do portefólio numa sala de jardim-de-infância pode-se afirmar que existe um ambiente de democracia e reflexão, onde a criança é o participante ativo onde tudo é organizado, adequado, planificado e desenvolvido em função de si, de acordo com as suas características, e o mais valorizado serão os seus progressos, tal como defendem Perrenoud (1999), Barreira e Pinto (2005) e Melo e Freitas (2006).

Na apresentação e discussão de resultados estabeleceu-se a definição de portefólio como uma “janela de oportunidade” e o “espelho da criança”, ou seja, o portefólio reflete a criança indicando aquilo que ela sabe, o que sabe fazer e como o fez ao longo do tempo equacionado. Este aspeto depara-se com a meta de aprendizagem nove da área de formação pessoal e social, para o domínio da independência/autonomia, que indica: “No final da educação pré-escolar a criança demonstra empenho nas atividades que realiza (por iniciativa própria ou propostas pelo educador) concluindo o que foi decidido fazer e procurando-o fazer com cuidado”.

Para a educadora que fez parte do estudo, a acessibilidade do portefólio é importante, e apesar de ser inexistente, devido aos meios físicos disponíveis ela demonstra vontade da participação ativa da criança no processo. Apesar de não existir evidências de o portefólio ser um “child-organized portfolio” (Hebert, 2001), existe um portefólio de aprendizagem, onde a criança é o principal sujeito na recolha de conteúdo e seleção dos mesmos, fazendo do adulto um agente passivo no papel de orientador.

A estruturação, organização e planeamento dos conteúdos a ter, não é estanque e deve diferir de criança para criança, contando a sua história única, mas também permitindo a existência de um elo de ligação entre todos. A sua revisão no dia-a-dia deverá ser estabelecida pela educadora. No entanto, reconhece-se que deve fazer parte da rotina da sala de atividades. A educadora necessita de se sentir livre para correr riscos, aceitar que pode cometer erros e, sobretudo, estar disponível para refletir sobre tudo o que está a experienciar (Batzle, 1992).

Realizar o portfólio pressupõe uma grande disponibilidade da educadora para trabalhar com as crianças, pressupõe uma maior atenção e valorização das experiências de aprendizagem realizadas pelos alunos e dos significados que eles atribuem a essas experiências de aprendizagem e, pressupõe também, abertura à possibilidade de estas participarem ativamente no processo de avaliação (Welter, 1998, citado por Parente, 2004).

A disponibilidade da educadora assume-se não apenas no papel de organização do portfólio mas também nos registos que fazem aumentar o potencial do portfólio, como e o caso das observações. O processo de observação é considerado fundamental e essencial, tal como perspectivam Bredekamp e Rosengrant (1993), Cortesão e Torres (1994) e Diego (2000) e é apontado nas OCEPE,

“Trata-se fundamentalmente de dispor de elementos que possam ser periodicamente analisados, de modo a compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem de casa criança. A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.” (Ministério da Educação, 1997, p.25)

Para Bredekamp e Rosengrant (1993), Cortesão e Torres (1994), Diego (2000) e o Ministério da educação (1997) é através da observação constante que os educadores terão a possibilidade de analisar e interpretar o que acontece diariamente com as crianças na sala de atividades e, assim, de uma forma mais consciente poderão organizar e/ou reorganizar a sua prática educativa de acordo com a reflexão que realizarão sobre tudo o que observam.

Quando um portfólio é estruturado e organizado reúne uma infinidade de informações e diversidade de trabalhos realizados pelas crianças que permitirão observar o seu crescimento, desenvolvimento, necessidades e dificuldades. Isto é validado pelas ideias de Vavrus (referenciado por Gullo, 1994), McAfee e Leong (1997) e Melo e Freitas (2006).

Outra conclusão que se pode fazer, através da análise dos dados, e que vai ao encontro das perspetivas de Villas Boas (2008) e Damião (2008) é que os portfólios são coleções/compilações sistemáticas e organizadas dos trabalhos efetuados pelas crianças.

Todas as crianças em idade pré-escolar podem ter a experiência de portefólios. De acordo com Frison (2008), quanto mais cedo as crianças começarem a contactar com este instrumento e a construí-lo, melhor. Assim, é possível afirmar que a partir dos três anos de idade e com a orientação e supervisão do educador as crianças poderão começar a construir e a organizar o seu portefólio. Contudo, este tem de ser adaptado às características, desenvolvimento e acima de tudo à faixa etária das crianças.

Os tipos de portefólio mais conhecidos, são o portefólio da atividade docente, e o portefólio de aprendizagem, o da criança e de aprendizagem, tal como é mencionado por Bernardes e Miranda (2003).

Todos estes portefólios poderão ser construídos ao longo de um período de tempo. A sua variação depende dos objetivos pretendido a atingir com o mesmo, e portanto poderá variar desde seis meses ou até mesmo, como é o caso, o tempo que as crianças demoram a percorrer o jardim-de-infância. Por isso, é possível afirmar que não existe um limite de tempo definido e universal para a organização/construção dos portefólios.

A organização do portefólio é feita pelas áreas de conteúdo, presentes nas OCEPE: a Área de formação Pessoal e Social, a Área de Conhecimento do Mundo e a Área das expressões subdividida em três domínios: o domínio das expressões, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática. É acompanhado por mais dois separadores que completam o propósito do portefólio, sendo eles, a avaliação e o separador com a participação da família. Um elemento importante que a educadora tem em conta é a ordem cronológica, ou seja, do mais recente para o mais antigo, uma vez que desta forma torna-se mais fácil observar e analisar a evolução das crianças nos trabalhos realizados ao longo de um determinado período de tempo.

Através da análise dos dados, é possível compreender que sem o portefólio muitas observações e informações acerca das crianças poderiam não ser consideradas nem contempladas pelos educadores no momento de reflexão da prática educativa e da avaliação das crianças.

É importante ressaltar as principais vantagens e desvantagens dos portefólios. Assim, as principais vantagens dos portefólios é serem um complemento dos restantes instrumentos de avaliação e serem a forma mais objetiva e honesta de avaliar as crianças, visto evidenciarem e valorizarem as competências adquiridas pelas crianças de uma forma regular e sistemática ao longo de um período de tempo. Outra das vantagens

é servirem como meio de avaliação da prática pedagógica do educador, ou seja, através da observação e análise do portfólio das crianças o educador terá a possibilidade de refletir sobre a sua prática e adaptá-la, readaptá-la e organizá-la de acordo com as necessidades das crianças. É realmente um instrumento que oferece à criança oportunidade de melhorar o seu trabalho, fazendo com que esta reflita sobre as suas capacidades.

Este processo de realização do portfólio encoraja e desenvolve a autoavaliação (Farr & Tone, 1994 citado por Parente), e esta avaliação enquadra-se diretamente da meta de aprendizagem vinte e dois, para o domínio da cooperação, definida pelo Ministério da Educação, para área de formação pessoal e social como “No final da educação pré-escolar, a criança avalia, apreciando criticamente, os seus comportamentos, ações e trabalhos e os dos colegas, dando e pedindo sugestões para melhorar”.

Para a educadora J. e também para Alvarenga (2001) o grande mérito do portfólio é a sua tendência em centrar a reflexão na prática, já que esta é a referência para a construção, reconstrução e socialização do conhecimento. Aqui espelha-se o que a criança está a aprender e como progride na aprendizagem (Grace, 1992). Estes aspetos refletem-se em várias metas de aprendizagem:

- Meta Final 1) No final da educação pré-escolar, a criança identifica as suas características individuais, manifestando um sentimento positivo de identidade e tendo consciência de algumas das suas capacidades e dificuldades.
- Meta Final 10) No final da educação pré-escolar, a criança manifesta curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa.
- Meta Final 13) No final da educação pré-escolar, a criança manifesta as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam.
- Meta Final 14) No final da educação pré-escolar, a criança expressa as suas ideias, para criar e recriar atividades, materiais e situações do quotidiano e para encontrar novas soluções para problemas que se colocam (na vida do grupo, na aprendizagem), com recurso a diferentes

- tipos de linguagem (corporal, oral, escrita, matemática e gráfica.).
- Meta Final 15) No final da educação pré-escolar, a criança aceita algumas frustrações e insucessos (perder ao jogo, dificuldades de realizar atividades e tarefas) sem desanimar, procurando formas de as ultrapassar e de melhorar.
- Meta Final 22) No final da educação pré-escolar, a criança avalia, apreciando criticamente, os seus comportamentos, ações e trabalhos e os dos colegas, dando e pedindo sugestões para melhorar

A principal desvantagem é serem um instrumento que requer muita disponibilidade por parte do educador para a sua organização/construção e, esta foi a maior desvantagem apontada. Os Portefólios significam tempo. A conceptualização e especificação da organização e estrutura não são tarefas que conseguem ser bem sucedidas de um dia para o outro. Parente (2004) refere que a tomada de decisão de realizar a avaliação com recurso ao portefólio é um passo importante que exige disponibilidade de tempo, não apenas para conceber, montar e organizar o portefólio, como também, para de forma continuada refinar o processo de realização do portefólio.

Como Hebert (2001) indica, agora é possível compreender que não existe uma única forma de fazer portefólio correta. Foi-se demonstrando ao longo da investigação que a determinação do propósito, da pertença e a seleção de conteúdo do portefólio é um processo evolutivo partilhado pela criança e pelo educador

Portanto, terminando com a questão inicial: poderá a utilização do portefólio potencializar o desenvolvimento da formação pessoal e social das crianças no jardim-de-infância, e depois da investigação e reflexão guarda-se uma resposta afirmativa, pois ao contrário do esperado os efeitos da utilização de portefólios no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças são benéficos e positivos, pois este instrumento de trabalho ajuda as crianças a reconhecerem-se a si próprias, aos outros e a aperceberem-se de uma forma natural das suas conquistas, aprendizagens e necessidades (Fernandes, 2005 e Melo & Freitas, 2006).

5.1 - Limitações do estudo

As limitações deste estudo devem-se ao facto de ter sido realizado numa realidade muito particular e ter um número de participantes reduzido. É de referir ainda a inexistência de referências bibliográficas referentes ao portefólio na infância.

A dificuldade em conseguir realizar maior número de observações para a investigação, por razões pessoais e profissionais do investigador, veio a revelar-se como uma das maiores limitações do estudo devido à distância. No entanto, concluiu-se que este era o melhor caso para ser analisado pela experiência da educadora no trabalho com o portefólio em jardim-de-infância o que seria enriquecedor para estudo futuros.

5.2 - Proposta para futuros estudos

Com este estudo levantam-se então algumas linhas orientadoras possíveis de serem estudadas futuramente:

- A necessidade de se estabelecer orientações para as práticas avaliativas dos educadores de infância com vista a promover um ensino de qualidade;
- A necessidade de realizar formações em contexto como promotora de boas práticas;
- A necessidade de promover formações sobre as práticas de portefólio no jardim-de-infância e a sua importância no pré-escolar.
- Aferir as educadoras que se aventuram na prática do portefólio e descobrir as razões pelas quais podem não querer instruir esta cultura nas suas crianças.

6 – Referências Bibliográficas

Afflerbach, Peter. (2007). *Understanding and using reading assessment, K-12*. Scottsdale: Sage.

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.

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

Alvarenga, G. M. (2001): “*Portfólio: o que é e a que serve?*”, em: Revista Olho Mágico, vol. 8, n.º 1. 19-21. Londrina.

Barreira, C. & Pinto, J. (2005). *A investigação em Portugal sobre avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005)*. In: Investigar em Educação, nº 4, pp. 23-105.

Bassedas, E., Huguet, T. & Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Batzle, J. (1992). *Portfolio assessment and evaluation: Developing and using portfolios in the K-6 classroom*. Cypress: Creative Teaching Press.

Bernardes, C. & Miranda, F. (2003). *Portefólio: uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.

Benson, T. (1996). *Portfolios in first grade classrooms: Examining an alternative assessment*. Ann Arbor: UMI.

Bloom, S., Hastings, T. & Madaus, F. (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.

- Bogdan, R. & Biklen, K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borg, W. & Gall, M. (1989). *Education Research: an introduction*. Michigan: Longman.
- Bradekamp, S. & Rosegant, T. (1992). *Reaching potentials: appropriate curriculum and assesment for young children*. (vol 1). Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bredenkamp, S. & Rosengrant, T. (1993). Guidelines for appropriate curriculum content and assessment in programs Serving Children ages 3 troughs 8. In S. Bredenkamp e T. Rosengrant (Eds), *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children*, Vol. I (pp. 9 - 27). Washington: NAYEC.
- Brentani, Christine. (2004). *Portefolio Management in Practice*. Oxford: Elsevier Lts.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Carvalho, M. (2007). Formação de professores em educação de adultos. *Estudo de caso: o ensino recorrente na escola secundária Rodrigues de Freitas*. [Tese de Doutoramento]. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Ceia, C. (1998). *A construção do porta-fólio da prática pedagógica: um modelo dinâmico de supervisão e avaliação pedagógicas*. Lisboa: Uiversidade Nova de Lisboa.
- Cunha, M. (2007). *Articulação Curricular entre a Educação Pré-escolar e o Primeiro Ciclo do ensino Básico: um estudo exploratório*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Curtis, A. (2000). Portfolios: In *English Teaching Professiona*,. 41-43.
- Cole, J., Ryan, W. & Kick, F. (1995). *Portfolios across the curriculum and beyond*. Thousand Oaks: Corwin Press.

- Cohen, L. (1999). *The power of portfolios*. Scholastic Early Childhood Today, 13 (5),22-28.
- Cohen, L, Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Collins, R. (1998). *Seeing our growth as learners: The story of a first-grade teacher and her students*. In G. Martin-Kniep (org.), *Why am I doing this?: Purposeful teaching trough portfolio assessment* (pp. 41-52). Portsmouth: Heinemann
- Cortesão, L. & Torres, A. (1994). *Avaliação pedagógica II. Mudança na escola:mudança na avaliação*. Porto: Porto Editora.
- Damm, J. (1994). *Looking at learning: Alternative assessment in the Kindergarten*. Ann Arbor: University Microfilms International.
- Damião, M. (1996). *Pré, inter e pós acção: planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva Editora.
- Diego, J. (2000). *La evaluación en la escuela infantil (3-6 anos). Quién necessita, qué información y para qué?* In *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Claves para la innovación educativa, nº 4. Barcelona: Editorial Graó, pp. 57-64.
- Drummond, J. (2003). *Assessing children's learning*. Londres: Fulton Publishers.
- Fernandes, F. (1998). *Dicionário Ilustrado de Língua Portuguesa*. Mem Martins: Verbo.
- Fernandes, J. (2008). *Avaliação no pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M. (2005). *O portfolio na educação de infância: uma estratégia de reflexão o educador e das crianças*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Ferreira, I., & Bueno, A. (2005): *O portfólio como avaliação na educação superior: Uma experiência de sucesso em um curso de pedagogia*. São Paulo: Editora AERCAMP.

Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos – Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Formosinho, J. Parente, C. Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade: o portefólio como visão alternativa da avaliação. *Infância e educação: Investigação e práticas (Revista do grupo de estudos para o desenvolvimento da educação de infância)*, 7, p.22-46, nov2005.

Frison, L. (2008). *Portfolio na Educação Infantil. Ciências e Letras*. Porto Alegre, nº43, Janeiro/Junho de 2008, pp. 213-117. Disponível em <http://www1.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista43/artigo15.pdf>. Consultado em 15/08/2014.

Kirk, J. & Miller, M.L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills: Sage.

Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada: Como piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Grace, C. (1992). *The portfolio and its use: Developmentally appropriate assessment of young children*. (ERIC Document Reproduction Service N° ED 351 150).

Graves, D. (1992). Portfolios: Keep a good idea growing. In D. Graves, e B. Sunstein, *Portfolio Portraits*. 1- 14. New Hampshire: Heinemann.

Godoi, G. (2005). *Educação Infantil: avaliação escolar antecipada*. *Revista do GEDEI*. 7, 70-82.

Grubb, D. & Courtney, A. (1996). *Developmentally appropriate assessment of young children: The role of portfolio assessment*. Paper presented at the Annual Conference of the Southern Early Childhood Association. (ERIC Document Reproduction Service N° ED 400 114).

Gullo, D. (1994). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. New York: Teachers College Press.

Gullo, D. (2006). *Alternative Means Of Assessing Children's Learning in Early Childhood Classrooms*. In *Handbook of Research on Education of Young Children*. 443-455.

Harris, T. & Richard, H. (5). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.

Hartnell-Young, E. & Moriss, M. (2007) *Digital portfolios: powerful tool for promoting professional growth and reflection* (2° ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.

Haydt, R. (1995). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática

Hebert, E. (2001). *The power of Portfolios*. Illinois: Jossey-Bass.

Helm, J., Beneke, S. & Steinheimer, K (1998). *Documenting young children's work: Windows on learning*. New York: Teachers College Press.

Hills, T. (1992). Reaching potentials through appropriate assessment. In S. Bredekamp & T. Rosegrant (Eds.), *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* (Vol. 1, pp. 43-63). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Johnson, S., Mims-Cox, J. & Doyle-Nichols, A. (2009). *Developing Portfolios in Education: A Guide to Reflection, Inquiry, and assessment*. Beverly Hills : Sage.

Katz, L. & Shard, S. (1989). *Engaging children's minds: the project approach*. Norwood: Ablex.

Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

Kirk, J. & Miller, M. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Scottsdale: Sage.

Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.

Machado, F. & Gonçalves, M. (1991). *Currículo e Desenvolvimento curricular - problemas e Perspectivas*. Rio Tinto: Edições Asa.

Marques, R. (2008). *A cidadania na escola*. Lisboa: Livros Horizonte.

McAfee, O. & Leong, D. (1997). *Assessing and guiding young children's development and learning*. Boston: Allyn and Bacon.

Merriam, S. (1988). *Case study research in education*. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Melo, R. & Freitas, H (2006). *Portfólio: uma estratégia utilizada na avaliação das aprendizagens*. Revista Referência II série, nº 2, Junho, pp. 62-74.

Mills, R. (1989). *Portfolios capture rich array of student performance*. The school administrator, 47 (10), 8-11.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Miras, M. & Solé, I. (1995). La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. In C. Coll, J. Palácios, A Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación, II*, (pp. 419 – 431).

Murphy, A. (1998). *A Model for authentic assessment utilizing portfolios*. Ann Arbor: UMI.

Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva*. Porto: Asa Editores.

Oliveira-Formosinho, J. (2001). Do projecto Infância à Associação Criança: Da formação escolar à formação em contexto. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Orgs.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*, (pp. 14-23). Braga: Livraria Minho.

Oliveira-Formosinho, J.; Parente, C. (2005). *Para uma pedagogia da Infância ao serviço da equidade. O portfolio como visão alternativa da avaliação. 7*, GEDEI. Porto: 22-47.

Ortigão, J. (2008). *Avaliação na Educação Pré-escolar. 2*, Itinerários:55-69.

Pacheco, J. (1996). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.

Parente, C. (2003). “Avaliação na Educação Pré-Escolar”, Caderno da Fenprof, Encontro Nacional de Educação de Educação Pré-Escolar: Percursos e Percalços na Educação Pré-escolar – *Intervir para mudar*, 38, 24-27.

Parente, C. (2004). *A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: sete jornadas de aprendizagem*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.

Perrenoud, P. (1999). *Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica*. In Estrela, A. e Nóvoa, A. (orgs), *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 171-190.

Rodari, G. (1982). *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus.

Roldão, M. (2004). *Gestão do Currículo e avaliação de competências – As questões dos professores* (2ª Ed). Lisboa: Editorial Presenças.

Robinson, S. (2010). *Creating Tomorrow's schools today*. London: Continuum.

Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea Ediciones.

Sampieri, R. Collado, C. Lucio, P. (2006). *Metodologia de pesquisa*. McGraw-Hil

Saracho, O. Spodek, B. (2007). *Contemporary perspectives on social learning in early childhood education*. Scottsdale: Age.

Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade.

Sá-Chaves, I. (2004). *Portfolios Reflexivos. Estratégia de formação e de Supervisão*. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e tecnologia na Formação de Formadores.

Sá-Chaves, I. (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora.

Santos, G. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.

Santos, G. (2003). *Aprender a conviver na escola*. Porto: Edições Asa.

- Santos, C. R. (Org.): *Avaliação educacional*. São Paulo: Editora Avercamp.
- Shaklee, D. Barbour, E. Ambrose, R. & Hansford, J. (1997). *Designing and using portfolios*. Boston: Allyn and Bacon.
- Shanklin, N. & Conrad, L. (1991). *Portfolios: A new way to assess student growth*. Denver: Colorado Council of the International Reading Association.
- Shores, E., & Grace, C. (2001). *Manual de portfolio: Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Skinner, S. (2007). *Creative activities for the early years*. Londres: Sage.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Lidel.
- Spodek, B. & Saracho, O. (2006). *Handbook of Research on the education of young children*. Londres: IEA.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto: Porto Editora.
- Tierney, R., & Clark, C. (1998). *Portfolios: Assumptions, tensions, and possibilities*. *Reading Research Quarterly*, 33(4), 474–486.
- Vecchi, G. (1993). *Aider Les Élèves à Apprendre*. Paris: Hachette.
- Vermont Department of Education. (1989). *Vermont writing assessment: The portfolio*. Montpelier: Author.
- Villas Boas, M. (2004). *Portfolio, avaliação e trabalho pedagógico*. (5ed.). São Paulo: Papirus.

Webster, R. McInnis, E. & Carver, L. (1986). Curriculum biasing effects in standardized and criterion-reference reading achievement tests. *Psychology in the Schools*. 23 (2), 205-213.

Welter, L. (1998). *Teachers preparing and using portfolios with their students: A narrative case study*. Ann Arbor: UMI.

Whitebread, D. & Coltman, P. (2008). *Teaching and learning in the early years*. Londres: Routledge.

Wiggins, Grant. (1990). *The case of authentic assessment*. ERIC Digest. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Tests, Measurements, and Evaluation.

Wolcott, H. (1992). Posturing in qualitative inquiry. In M. Le Compte, W. Millroy, e J. Preissle (Eds.), *The Handbook of qualitative Research in Education* (pp. 3- 51). Califórnia: Academic Press Inc.

Wortham, S., Barbour, A., & Desjean-Perrotta, B. (1998). *Portfolio assessment: A handbook for preschool and elementary educators*. Olney, MD: Association for childhood Education International.

Yin, Robert. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. São Paulo: Bookman.

Zabalza, A. (1993). Los ámbitos de intervención en la educación infantil y el enfoque globalizador. *Aula de Innovación Educativa*, 11, (II) 13-18.

Zabalza, M. (1987). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea.

Anexos

Anexo I – Carta de pedido de autorização para realização de observação

Exmo. Sr. Diretor Escola [REDACTED]

Assunto: Pedido de Autorização para realização de observação

Lisboa, 24 de Outubro de 2013

Eu, Patrícia Sofia Pereira Santos, venho por este meio solicitar a colaboração de V. prestigiada instituição, no sentido de realizar recolha de dados para fins de investigação relativa à dissertação do Mestrado em Educação, na área de Formação Pessoal e Social, sob orientação da Mestre Carolina Carvalho, na Universidade de Lisboa.

Os dados recolhidos são confidenciais e, em momento algum, os participantes serão identificados, acrescentado ainda sob compromisso de honra que o funcionamento da instituição não será posto em causa.

Apos um contacto prévio com a educadora [REDACTED], tendo o seu consentimento, venho por esse meio solicitar então que seja autorizada a observação. O objetivo central desta solicitação, prende-se com a importância em observar crianças em idade pré-escolar na utilização do portefólio em sala de atividades, no âmbito de uma investigação subjugada ao tema: “O potencial do portefólio na Formação Pessoal e Social: um estudo no jardim-de-infância”, destinando-se os dados recolhidos para a elaboração deste trabalho académico.

Com os melhores cumprimentos,

Patrícia Santos

Anexo II – Guião de Entrevista da Educadora

Guião de Entrevista à Educadora de Infância

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de questões
A - Legitimação da entrevista e motivação do interessado	- Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	1) Explicitar o tema e os objetivos do trabalho; 2) Solicitar a colaboração da entrevistada, explicitando a sua importância para o prosseguimento do estudo; 3) Será fornecida a transcrição da entrevista para correção de alguma informação dada. 4) Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas (incluída a observação em aula); 5) Pedir autorização para gravar a entrevista.
B Caracterização Sociodemográfica	- Identificar aspetos de ordem profissional	6) Idade 7) Grau académico 8) Instituição de Formação 9) Anos de serviço 10) Experiência do ensino (incluindo formação em serviço) 11) Antiguidade na escola e no grupo. 12) Com que tipo de grupos trabalha?
C Conceções do educador sobre a educação pré-escolar	- Compreender as perspetivas do educador sobre educação pré-escolar	13) O que é a educação pré-escolar? 14) Quais são objetivos que considera fundamentais atingir na educação pré-escolar? 15) Qual a importância que estabelece em relação à área de Formação Pessoal e Social? Pode explicar? 16) Como promove na sala momentos de formação pessoal e social? Pode dar exemplos?
D Conceções sobre o Portefólio	- Estabelecer a formação pedagógica e respetiva prática do portefólio.	17) O que é o portefólio? 18) Utiliza o portefólio? 19) Há quanto tempo? 20) Quais as razões que a levam a recorrer ao uso do portefólio? 21) Que tipos de portefólios conhece? 22) Considera existir diferença na utilização do portefólio

		<p>com os diferentes grupos etários? Porquê?</p> <p>23) Como teve conhecimento das potencialidades do portefólio em Jardim-de-Infância?</p> <p>24) Trabalha o portefólio com todas as idades? Porquê?</p> <p>25) É um trabalho contínuo ou inicia todos os anos um novo?</p> <p>26) Qual a periodicidade na construção do portefólio</p> <p>27) Qual é a informação que o portefólio fornece? Para criança e educador?</p> <p>28) Quais as vantagens e desvantagens para o educador?</p> <p>29) Quais as vantagens e desvantagens da utilização do portefólio em sala de atividades?</p>
<p>E Desenvolvimento da criança</p>	<p>- Compreender o papel da criança na construção do portefólio</p>	<p>30) O Portefólio é fácil de consultar para as crianças? Porquê?</p> <p>31) As crianças demoram muito tempo a fazer a familiaridade à prática do portefólio?</p> <p>32) Quais as vantagens e desvantagens no desenvolvimento da criança?</p> <p>33) Considera que elas se tornam mais autónomas e críticas em relação ao seu trabalho?</p> <p>34) De quem é a responsabilidade na organização dos portefólios? Pode explicitar?</p> <p>35) Por quem é feita a seleção dos trabalhos?</p> <p>36) Quais os conteúdos?</p> <p>37) Quais os critérios de estrutura? Porquê essa estrutura? Qual é a importância do portefólio?</p>
<p>F Outras considerações</p>	<p>- Últimas informações</p>	<p>38) Como recomendaria esta metodologia a outra colega?</p> <p>39) Alguma coisa a acrescentar?</p>

Anexo III – Entrevista transcrita à educadora J.

Entrevista transcrita à educadora J

Nome: Educadora J.	Entrevistador: Patrícia Santos
Valência: Jardim-de-infância	Data: 12 de Abril de 2014
Local da entrevista: Sala de atividades	Duração da entrevista: 1h30
Idade da educadora J.? 49 anos.	
Grau académico? Mestrado em Supervisão pedagógica.	
Qual é a instituição em que fez a licenciatura? Eu fiz a formação inicial ainda em bacharelato, na escola normal de educadores de infância de Viana do Castelo. Depois de 1999 para 2000, fiz a licenciatura na ESE de Viana do Castelo. Entretanto fiz o trabalho com a professora Cristina Parente da Universidade do Minho sobre portefólios. Primeiro fiz um círculo de estudos (na altura era assim que se chamava) sobre práticas de avaliação alternativas e a professora Cristina Parente sugeriu a introdução de portefólios nas salas de atividades se as pessoas quisessem experimentar. E houve sete pessoas que arrancaram e uma delas fui eu. E portanto fomos tentando partir para a implementação de portefólio em contexto. Ao longo daquele ano tivemos o acompanhamento dela e depois isso deu origem à tese de doutoramento dela que é construção de práticas, eu já não sei se sei o nome correto de aprendizagem que é uma com cada educadora que aderiu ao desafio, e a partir daí, portanto desde essa experiência, eu nunca mais parei de fazer portefólios, não é? Às vezes tinha receio porque de início era sempre um bocado mais complicado e lembro-me de dizer numa altura numa escola e de estar com a professora Cristina e dizer: “Oh Cristina, eu este ano eu não vou conseguir eu não tenho sequer auxiliar na sala, eu não tenho não sei quê.” “Pronto, então se não conseguir não faz, pronto”. E fica bem. Pois e o problema é esse é que eu não vou conseguir não fazer. Primeiro estranha-se, depois entrenha-se. Eu não consegui realmente. Tive de arranjar uma forma de conseguir fazer os portfolios com eles independentemente de ter auxiliar ou não ter, nem que não fosse uma coisa tão ambiciosa, tão profunda como eu gostaria que fosse, mas da forma que eu conseguisse. Porque a partir daí que nunca mais avalei de outra forma que não fosse por portfolio. Portanto depois dessa experiência de ter conhecido a Cristina ela entrou para a equipa da Universidade do Minho da professora Júlia Formosinho e ficou ligada ao Mestrado em Supervisão e convidou-me a fazer o mestrado. Fui eu e foi outra colega que agora também já está reformada e não chegou a concluir o mestrado. Fomos as duas para Braga pronto fazer parte desse projeto. Fizemos a parte curricular lá em 2005/2006 e depois no final a Dra Júlia Formosinho convidou-me para seguir para doutoramento direto. E eu andei assim um bocado a balançar, não estava muito (...) era complicado. Naquela altura custava enquadrar um doutoramento.	

Estava a pensar em acabar o mestrado e pronto ela andou de volta de mim porque devia fazer. Entretanto abriu ao mestrado de supervisão na ESE. A professora Júlia reformou-se e enquanto eu fiz a tese, tem a ver com parte com prática colaborativo e supervisão de pares, defendia em 2011. Em termos académicos fiquei por aqui. Não tenho interesse em prosseguir porque as saídas são estas.

Trabalho há 27 anos, um ano numa IPSS, entrei para lá mas sempre com a vontade de ir para a rede pública. Depois saí, entrei na função pública, sempre em jardim-de-infância. Estou aqui há 5 anos, os outros anos eu estava sempre um ano em cada lado, o que também tem impacto nos portefólios porque eles só podiam ser anuais. E nunca entrei numa escola onde já houvesse portefólios, tinha de ser sempre eu a arrancar, nenhuma já tinha para dar continuidade. Os grupos são heterogéneos, os mais velhos já estão comigo há 3 anos. Mas enquanto tinha a experiência de estar um ano em cada sitio tinha portefólios anuais. Só este ano estou a fazer a experiência de ter o portefólio com mais de um ano. No ensino oficial fazemos a requisição de materiais, e as capas que vinham eram de lombada estreita. Não eram suficientes para guardar portefólios com mais de 1 ano. O ano passado deram-nos umas capas lombada larga e isso deu-me a possibilidade, é muito melhor, agora vou sempre pedir, assim os 3 anos podem ir nos portefólios, não haja necessidade de fazer separadores novos e os custos das micas. Eu agora tenho a experiência dos mais velhos, que eles vão revistar o que faziam nos 4 anos. Foi uma questão logística.

O que é a educação pré-escolar?

É a base de tudo, são os alicerces da vida da criança, e tudo o que pode constituir experiência positivas, para que criem autoestima para que gostem de aprender, que aprendam a aprender, que se entusiasmem pela aprendizagem, que sejam curiosas. Aquilo que eu procuro é dar-lhe tudo aquilo que eu consigo, ter, fazer e inventar para que possam experimentar. Meter as mãos na massa, ver como é, perder os medos. Ter aquilo que não podem ter em casa, e compensar aqueles que estão em desvantagem de uns em relação aos outros em contexto familiar.

Quais os objetivos a atingir?

Nós temos os objetivos que estão definidos nos documentos curriculares, todo os anos eu construo o projeto de trabalho de turma e lá em procuro elencar tudo aquilo que são prioridades aquilo em que me vou focar. Em termos da Formação Pessoal e Social privilegio muito a autonomia, conseguirem mover-se no espaço, resolver questões pequenas do dia-a-dia como por exemplo ir à casa de banho sozinha e voltar para a sala, a questão das necessidades deles do dia-a-dia eles já conseguem fazer sozinhos, eles movimentam-se em sala, colocam o cartão, sabem que o toque da campainha é para arrumar. A dinâmica está lá, no fundo uma dinâmica democrática colocar a criança no centro, a criança tem poder de decisão. Eles dizem-me sempre “quem manda és tu mas nos também mandamos”, dou sempre importância ao que eles dizem, registo e gravo o que eles dizem, verbalizam e voltam ao escrito. O nosso diário do MEM, tem muito a ver com a pedagogia da escuta, dar valor ao que eles dizem.

O D. tinha dois trabalhos para terminar, eles levou-os e colocou-os na mesa. Quando dei por ele estava nos jogos de mesa e questioneei-o, daí a pouco já estava lá de novo. Quando íamos fazer o Diário a M disse “o D não devia ir fazer o Diário. Ele tinha dois trabalhos para terminar e não terminou. Ele não é responsável.”. Esta chamada de atenção foi feita por uma menina de 3 anos. Isto é tudo Formação Pessoal e social. Esta

construção de eles poderem ser críticos, observar o que se passa, fazerem juízos de valor sobre o que se passa.

O que é o portefólio?

Eu mando os portefólios no início dos períodos seguinte, na reunião de avaliação. Ficam com o portefólio o tempo que precisarem. E mando sempre uma folhinha com feedback, e devolvem com as opiniões deles. O portefólio para mim é o que eles lá escrevem: “é o espelho do meu filho”. Aquilo que lá está é o que a criança é, as suas capacidades e as suas dificuldades. Muitas vezes têm a primeira tentativa do trabalho, a segunda e a terceira.

Para mim o portefólio tem uma importância fulcral na avaliação de cada criança, caso contrário não o usaria (...)

Ao que me é dado conhecer é das únicas formas "autênticas" de documentar o processo de desenvolvimento da criança, aquilo que a criança sabe, é capaz de fazer, como o faz, que dificuldades evidencia e como reflete acerca de tudo isto.

Assim, envolvendo-se de forma ativa e consciente no seu próprio processo de aprendizagem é "sujeito" e não "objeto", tem agência, toma decisões acerca de coisas que lhe dizem respeito, sendo-lhe "permitido" co-construir o seu processo de desenvolvimento.

Para além de verdadeira, genuína, não assente em situações/produções criadas para o efeito de serem avaliadas, parece-me ser também uma forma de avaliação que respeita inteiramente a individualidade da criança.

Tem ainda a vantagem, se for partilhada com as famílias, de proporcionar uma interação com os pais que mais nenhum instrumento de avaliação consegue, permitindo-lhes ver, observar, ler, consultar, partilhar em família aquilo a que normalmente não lhes é dado acesso, ao âmago do processo educativo. Assim, a relação com o educador está facilitada, porque os pais percebem o que se faz, porque se faz e como está a ser feito, e quais os progressos do seu educando.

Há quanto tempo usa o portefólio?

Desde de 1999/2000, foi o primeiro ano de portefólio.

Quais os tipos de portefólios que conhece?

De experiência conheço o portefólio com os meninos e o meu portefólio de avaliação docente.

Quais os motivos que a levam a usar?

O ser realmente uma avaliação autêntica, no fundo: que espelha a criança. Escrever é uma coisa, mas ver-se é outra. Por isso é que também temos um portefólio do grupo, porque é importante os pais verem a dinâmica do grupo, e neste eles vêm o filho individual e ali o filho em grupo.

Acha que existe diferenças com as idades para trabalhar com o portefólio?

Existe, isto é um processo que eles se vão apropriando.com meninos de 3 anos eles vão-se familiarizando com os termos, vai-se trabalhando um pouco individual com cada um

a questão de seleção. A S. e o D. ainda não fazem isso de forma muito consciente, porque as suas produções ainda são muito garatujas, e não têm aquela independência pessoal. Também depende, este ano os meninos de 3 anos eram muito bebês. Isto é um caminho que se faz andando.

E como são grupos são heterogêneos eles vão assistindo aquilo que é feito com os outros. Por exemplo a M. e a L. que são expeditas, observam e são perspicazes e pedem: “Mas os grandes fizeram isto, eu também posso fazer?” “Se eles quiserem claro que podes. Vamos lá ver, daqui o que é que tu queres meter no teu portefólio?” Às vezes vão buscar a capa e trazem os trabalhos todos vão visitar aquilo tudo a ver se há alguma coisa que deveria estar no portefolio mas por lapso passou. Por exemplo se formos agora ano final do ano ver o portefolio e tem uma colagem no início do ano e não tivermos mais nenhuma convém que tenha uma mais do final do ano para ver o que eles evoluíram então eles vão capa e vão escolher qualquer coisa que mostra, é como dizia o M. “para ver como estamos a crescer” e é o que diz o M., que era um menino que em termos de autoestima estava em um bocadinho em baixo. Mas ele na última avaliação que fizemos, achei graça a frase, sobre o portefolio “é o que mostra que eu estou a andar para a frente”, mas às vezes em casa não tem, e não têm de ter, o mesmo tipo de formação e fazem coisas que destroem a auto estima.

Qual a periodicidade na construção do portefolio?

O portefolio não é uma atividade à margem, já está intregado na dinâmica na sala. Os meninos fazem as suas produções, há produções que são orientadas e produções que são livres. As livres só tem regra, as livres tem essa regra que se não existe havia crianças que não as faziam, não procuravam as áreas de expressões, essa é uma regra que negoceio no início no ano e eles aceitam. E eles sabem que se não for assim, há meninos que não fazem. Portanto, ao chegar, durante, por exemplo hoje, durante atividades de projetos, se forem registos de experiência, de histórias, de receitas, eles normalmente têm sempre a ideia de que aquilo vai sempre para o portefolio, porque mostra como nós somos capazes de passar para o papel aquilo que fazemos aquilo que vemos, aquilo que sentimos. Agora quando são desenhos livres, ou colagens, outras técnicas de pintura, eu dou-lhes margem para decidir. Se não o portefolio não era portefolio, era um aglomerado de trabalhos e normalmente eles justificam e eu escrevo por trás. Ainda agora ao Duarte, eles têm uma gaveta com algumas coisas de sobras de trabalhos doutros anos, meia volta vão lá buscar, e o Duarte pintou o esquema corporal e ele quis por aquilo quando portefolio, e justificação que deu foi “porque está bonito”, as vezes dão respostas mais complexas. Dependendo do que vai acontecer em cada uma das situações o trabalho ou vai logo diretamente: “onde queres pôr?” “acabaste?”, eles às vezes pedem logo para legendar, “eu quero meter no portefolio” eles querem logo meter no portefolio e eles vão a caixa do portefolio e ele vão por li, e automaticamente fica no sitio certo.

Porque dali só sai no final do período quando vai passar para a capa, eles pegam na capa e no portefolio, eu faço o trabalho de meter por datas e separar por áreas de conteúdo, porque é um trabalho que eles não conseguem fazer. Agora, as vezes há aquelas situações em que um trabalho pode encaixar em mais do que uma área. Um menino pode ter conseguido fazer um desenho espetacular e ter conseguido escrever pela primeira vez o nome e agora? Vou meter na abordagem ao código escrito ou na expressão plástica?

Já me tem acontecido ter de tirar fotocópia do trabalho para meter nos dois lados porque fico (...), eu baseio-me sempre na minha intencionalidade com aquele menino.

Mas às vezes a intencionalidade pode ter mais do um sentido. Por exemplo a M. e a MJ., estão a tentar escrever o seu nome por iniciativa delas, as várias letras, e eu às vezes confundo os trabalhos delas, porque elas já fazem as duas o A e começam a tentar fazer as outras letras do nome, o Gustavo também, mas o Gustavo só faz risquinhos porque vêm que os outros metem o nome nos trabalhos, conseguem ser autónomos nisso.

Algumas coisas que sou eu que justifico porque vão para o portefólio, e eles concordam, não gosto me meter coisas no portefólio deles que eles não concordam.

Acha que o portefólio é fácil de consultar?

Estão porque não tenho mais sítio para os colocar. Esses estão ali porque não tenho mais sítio onde os pôr. Se eles me pedirem eu dou-lhos não tenho problema nenhuma, é uma questão de logística. Os armários que temos são estes. E os pequenitos, se tivessem à mão, riria se rum problema.

Quando agarram no portefólio, eles conseguem consultar, entende-lo?

Eu penso que sim, a estrutura são as áreas. Assim como no primeiro ciclo existe o português a matemática e o estudo do meio no pré-escolar, podem não saber dizer os nomes todos das áreas, mas sabem que existem essas 3 áreas e os separadores correspondem a essas áreas, e dentro dessas expressões, há a língua e matemática. Eles sabem que essa seriação pelas áreas compete a mim, sou eu que faço, não são eles. Entretanto como este ano surgiu a questão de juntar os dois anos, decidimos meter um separador em cada área e domínio a dizer o que é que era o ano seguinte poderia ter ou ano ter, porque podiam ver pelas datas. Mas quando eles vão meter alguma coisa no portefólio, que acontece, principalmente no início do período quando estamos a recomençar e aparece um ou outro trabalho perdido que devia ter ido para o portefólio “mas deixa-me pôr” e eu tiro o portefólio e eles furam, pronto aquele processo de aprender a dobrar e folha e a furar tem tudo a ver com autonomia, e colocam no sítio certo. Às vezes quando vem da casa não vem pela ordem que foi, e é uma coisa que peço muito aos pais no recado que vai acompanhar ao deixar as crianças abrir a mola para não alterar a ordem, parece que não, mas dá muito trabalho.

Mais vantagens?

Sim, as vantagens do lado dos pais. Eu acho que a principal vantagem é para os pais que não estão aqui no contexto para além de ser das crianças porque elas próprias vêm o que faziam quando tinham três anos, “olha eu ainda não sabia fazer os meninos”, “olha eu ainda não sabia fazer o meu nome e agora já consigo!” eles fazem perfeitamente essa leitura vendo o portefólio deles. Mas agora os pais conseguem ver as evidências e como eles executam as tarefas, resolvem os problemas, do raciocínio que está implicado em algumas atividades, as vantagens para os pais no conhecimento que ficam a ter da criança.

Mas claro que as potencialidades do instrumento dependem do uso que lhe é dado... eu acho que ainda tenho muito a aprender, a crescer, a desconstruir e construir de novo, a olhar para tudo isto de outras maneiras e de outros pontos de vista, para conseguir, realmente, explorar as muitas potencialidades que o portefólio oferece.

Desvantagens?

Desvantagem para o desenvolvimento não. A não ser que fosse uma criança que fosse complicada, em que o portefólio servisse para lhe mostrar as dificuldades que la tem. Mas nunca me aconteceu, há sempre alguma coisa que de bom que podemos ir buscar. O exemplo mais próximo que tenho é o do A., mas o portefólio não tem um papel negativo para ele, não. Pomos a primeira tentativa, pomos a segunda e ele vê que se esforçar consegue chegar lá, portanto também tem a ver com a tomada da consciência que o empenho é importante.

Vantagens e desvantagens para o educador

É um processo aliciante. Dá muito trabalho, dá. Mas depois de criar rotinas e dinâmicas que facilitem, como os tabuleiros. É a minha forma, como eu me identifico, pode haver formas melhores, mas facilita-me muito o trabalho, porque a autonomia deles eu consigo que eles coloquem os trabalhos no sítio e me facilitem a tarefa de seriar. Normalmente eles até põe atrás, portanto, a ordem cronologia fica mais ou menos, e facilitam o trabalho

Eu até costumo fazer a organização dos portefólios, quando não tenho tempo para fazer, os fins do período são situações ocupadas. Eu faço ao contrário, eu lanço as produções deles no portefólio e ao regressarem é que vamos visitar e ver o que falta, e faço isso naqueles dias em que os calendários escolares nos tira e dá ao primeiro ciclo. Normalmente uso essa estratégia, faço o trabalho antes, e quando regressam à sala e fazemos o trabalhos, se houver alguma coisa a retirar, retirasse se houver alguma coisa a acrescentar acrescenta.

Desvantagens só mesmo o trabalho que dá, claro que é o mais fácil de mandar tudo para a capa e não estar com o trabalho de seriação de raciocínio de intencionalidade, mas eu não consigo, já faz parte da metodologia, dos processos de avaliação. Assim eu coloco as coisas nos portefólios com a noção exata presente de cada um, e depois é que faço a avaliação descritiva. No início do portefólio entra para lá com a autoavaliação para o portefólio.

São mais autónomas e críticas?

As produções do A. como são caóticas. Quando eu mostro eles dizem: “isso é riscalhada, é do A.”, dizem os pequenos, ele conseguem observar e imitam juízos de valor, eu não gosto, desconstruo um pouco isso, mas eles conseguem apanhar.

Se for dada à criança a oportunidade de "visitar" e "revisitar" o seu portefólio (e os dos colegas) com alguma periodicidade, é notório que ela desenvolve a sua capacidade de refletir... "como eu era/fazia... o que eu agora sei/consigo/faço... como fiz para aprender, o que podia ter feito mais, ou o que ainda posso fazer para superar esta ou aquela dificuldade"...

De quem é a responsabilidade de estruturação do portefólio?

É minha, a iniciativa, a estrutura, foi tudo criado por mim – porquê?- porque foi assim que eu comecei, se calhar ate há formas melhores de fazer. Um dia ainda experimento fazer as coisas de outra forma, mas tem de ser com um grupo que esteja dentro desta dinâmica, porque se recebermos um grupo de 3 anos e lhes perguntarmos como é que vamos estruturar um portefólio, eles não conseguem, nem sabem, perdem-se um bocadinho. Provavelmente é possível, e se calhar era uma experiência

interessante: “ se o portefólio não fosse assim, como podia ser?”, já tive um grupo que achava que devia estar numa caixa, mas depois era difícil de consultar.

A seleção dos trabalhos e feita por quem?

Por todos, por eles, e por mim. Normalmente eles escolhem o que querem meter no portefólio. Normalmente vão os registos de projetos, de trabalhos em grupo, por exemplo as estagiárias fizeram esta semana o registo do peso, desenharam o esquema corporal, e esse tipo de registo, que são feitos com esta intencionalidade, normalmente vão para o portefólio, e depois eles decidem as outras coisas que mostram como estamos a crescer. E se quiser colocar alguma coisa que a primeira vista eles não colocariam no portefólio e faço com eles e explico porque é que eu gostava de colocar lá esses trabalhos, e eles normalmente concordam.

Qual o critério para a estrutura?

As áreas de conteúdo das orientações curriculares, porque é um portefólio de avaliação, que me facilita depois o olhar para avaliação descritiva, para além das áreas tenho a colaboração dos pais, e o separador da avaliação, mais nada.

O que diria para recomendar o portefólio a uma colega?

Sei lá, há tanto que falar. São coisas tão complexas. É difícil...tanto que não consegui, desisti... é a primeira vez que me morre a esperança. Falar de portefólio a uma pessoa que não faz a menor ideia do que isso é (...) porque as pessoas a maior parte delas, procuram receitas, não há receitas para fazer portefólio. Cada educadora é uma educadora, cada grupo é um grupo, a dinâmica pode ser diferente, os instrumentos podem ser escolhidos outros, os separadores ou não, pode ser tudo diferente. Temos é que ler sobre esta questão, artigos científicos, livros que há, sobre as práticas de avaliação alternativa, não só de portefólios, acaba por estar tudo ligado, e o bichinho tem de estar lá dentro. Tem que ser uma pessoa com uma mente aberta, porque são pessoas fechadas nas suas certezas, tiram a segurança da zona de conforto. Temos que nos desconstruir um bocadinho também para conseguir construir algumas coisas com eles. Não podemos impor a nossa fonte de ser e pensar, tem que se dar espaço, porque o portefólio é deles, não é meu, eles é que tem ser a decisão. Se eu acho que tenho de colocar lá alguma coisa a última decisão deles. Claro que é mais fácil de fazer com umas crianças do que com outras.

Já tenho feito algumas comunicações sobre o portefólio, e faria com todo o entusiasmo que consigo. Faria porque acho que é um instrumento válido, mostra uma avaliação autêntica. Não parte de situações que nós criamos com o objetivo de avaliar. No fim das atividades os produtos, os registos que vêm deles, vai para o portefólio. É a dificuldade que eu tenho, passar a riqueza do projeto, que é um trabalho de grupo, passar para o portefólio, quando importamos para o individual acho que perde, não consegui ainda encontrar uma forma que me satisfaça, para transpor no portefólio de cada criança a sua participação em cada projeto (...) a parte de cooperação, por isso é que eu tenho um portefólio de grupo. Portanto um tem que encaixar no outro, não conhecer só os produtos mas também os processos.

Anexo IV- Guião de Entrevista das Crianças

Guião de Entrevista das Crianças

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de questões
A Motivação para a entrevista	Motivar o entrevistado.	1. Como te chamas? 2. Quantos anos tens? 3. O que estás a fazer?
B Noções de portefólio	Recolher elementos referentes ao conceito de portefólio.	4. O que é o portefólio? 5. Quem escolhe os trabalhos que guardas no portefólio?

Anexo V – Transcrição das entrevistas às crianças

Transcrição das entrevistas às crianças

A. (5 anos) “É onde guardamos os trabalhos que escolhemos. Mostram as coisas que eu sei fazer e que não consigo fazer, para depois fazer melhor. Este é o meu plano. Vejo as áreas para onde vou mais e onde vou menos. Tenho de ir mais a esta (casinha)”
Ao desfolhar o portefólio verifica os desenhos que fazia “Eram só riscos e bonecos sem barriga”. “Olha o que eu queria ser...” “Aqui fiz uma história”.

B. (6anos) “ O portefólio tem os nossos desenhos que são especiais. Este é especial porque eu prometi ao pai natal que me ia portar bem. Eu já faço os desenhos melhor do que estes, mas quando eu era pequenina fazia tudo assim... Aqui eu fiz este desenho porque não ouvi a história. Agora eu já sei. Queres que te conte uma? Olha! Aqui fiz 4 dedos dos pés, falta um (ri-se)”

M. (6anos) É assim... uma capa com trabalhos. Só alguns, outros vão para outra capa.

M. (4 anos) “São aqueles ali...”

L. (5 anos) “Tem trabalhos, pinturas, desenhos. Não sei bem a diferença entre o portefólio e a capa. Oh, o portefólio vai mais vezes para casa. Sou eu que escolho os trabalhos, às vezes os outros meninos também escolhem trabalhos para o meu portefólio.”

M. (5 anos) “Hmm... tem desenhos, numas folhinhas.”

D. (5anos) Tem desenhos. Está lá o projeto das folhas que caem no outono. Eu faço muitos desenhos. Para o portefólio vão os desenhos da família. O que não têm data, não podem ir. Mostra que eu era pequeno no início e afora já sei escrever o meu nome, é assim. “ – faz com os dedos na mesa.

Anexo VI - Fichas para programação das ações

Indicação da ação: Observações

Para o período compreendido entre: Fevereiro e Maio

Referência temporal	Duração	Local	Intervenientes	Ação	Apontamentos
21 de Fevereiro	4 horas	Sala de Atividades	Crianças Educadora	observação não participante	Observação da cultura de portefólio na sala de atividades
21 de Março	4 horas	Sala de Atividades	Crianças Educadora	observação não participante	Observação da cultura de portefólio na sala de atividades
12 de Abril	4 horas	Sala de Atividades	Crianças Educadora	observação não participante	Observação da cultura de portefólio na sala de atividades
23 de Maio	4 horas	Sala de Atividades	Crianças Educadora	observação não participante	Observação da cultura de portefólio na sala de atividades

Indicação da ação: Observações

Para o período compreendido entre: Fevereiro e Maio

Referência temporal	Duração	Local	Intervenientes	Ação	Apontamentos
21 de Fevereiro	4 horas	Sala de Atividades	Crianças Investigadora	Observação participante	Exploração dos portefólios com as crianças
21 de Março	4 horas	Sala de Atividades	Crianças Investigadora	Observação participante	Exploração dos portefólios com as crianças
23 de Maio	4 horas	Sala de Atividades	Crianças Investigadora	Observação participante	Exploração dos portefólios com as crianças

Indicação da ação: Entrevistas
Para o período compreendido entre: Abril

Referência temporal	Duração	Local	Intervenientes	Ação	Apontamentos
12 de Abril	1 hora e 30 minutos	Sala de Atividades	Educadora Investigadora	Entrevista	Entrevista à educadora J.
12 de Abril	4 horas	Sala de Atividades	Crianças Investigadora	Entrevista	Entrevista às crianças