

AVALIAR PARA APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EVALUATING TO LEARN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Maria João Cardona **1**

Resumo: Este texto analisa algumas das questões que se colocam na educação infantil em Portugal considerando a sua avaliação nos últimos anos nomeadamente na sequência da definição das primeiras Orientações Curriculares pelo Ministério da Educação para as crianças dos 3 aos 6 anos, idade de entrada na escola obrigatória, em 1997. Reflete-se a avaliação nas primeiras idades como forma de aprendizagem de crianças e adultos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Avaliação. Planificação.

Abstract: This paper analyses some questions about the assesment in early childhood education in Portugal, particularly after the definition of Curricular Guidelines for children between 3 to 6 years old, age of entry into compulsory school, in 1997, make by the Education Ministry. The assesment in early childhood is reflected as a way of learning for children and adults.

Keywords: Early childhood education. Assessment. Planning.

Introdução

Podemos falar de avaliação na educação infantil?

Neste texto reporto-me à realidade de Portugal e vou utilizar a expressão educação infantil considerando a resposta educativa para as crianças dos 3 aos 6 anos, idade de entrada na escola obrigatória, que na legislação portuguesa é designada por “educação pré-escolar”.¹

A avaliação é uma componente fundamental em qualquer processo educativo, sendo inerente à profissionalidade docente, mesmo quando desempenhada de forma informal, sem obedecer a uma reflexão prévia.

[...] ao longo do tempo, o significado do que é ensinar, aprender e avaliar e quais as suas interinfluências mútuas têm sofrido profundas alterações [...] mas em todo este processo, parece haver um aspeto estável, o de que a avaliação é um processo de tomada de decisão sobre as aprendizagens [...] (PINTO; SANTOS, 2012, p. 334).

Há também que ter presente que a avaliação é um conceito polissémico, que para além de ter subjacente várias concepções e princípios teóricos, varia de acordo com as finalidades pretendidas (podemos falar de avaliação das aprendizagens, avaliação das instituições, avaliação do desempenho docente, etc.).

Neste texto refletem-se as questões da avaliação na educação infantil, considerando essencialmente as aprendizagens das crianças, tendo como referência a realidade portuguesa e a evolução que se verificou nos últimos anos.

Em Portugal, só a partir de 1997 foram definidas orientações curriculares e áreas de conteúdo para a “educação pré-escolar”. Relativamente às crianças com menos de 3 anos, a situação é mais confusa, porque ainda não foi claramente assumida a tutela pedagógica das instituições que recebem as crianças deste grupo etário, pelo Ministério da Educação e continuam sem estar claramente explicitadas as suas orientações pedagógicas ou curriculares, sendo o apoio à gestão das instituições dependente dos serviços da segurança social.

Até ao final da década de 1990 praticamente não se falava de avaliação na educação infantil, ou apenas se falava de forma ambígua, sendo esta trabalhada de forma pouca aprofundada na formação.

Assumida como uma dimensão implícita, a avaliação foi [...] durante muito tempo encarada como uma função que os/as educadores/as² acediam de forma intuitiva e sem necessidade de a formalizarem [...] assunção empírica e espontaneísta da avaliação, baseada num exercício intuitivo e rotineiro da prática [...] (COELHO; CHÉLINHO, 2012, p. 115).

Neste texto procurou-se analisar o que em Portugal significava avaliar (e planear) antes da publicação das primeiras Orientações Curriculares definidas pelo Ministério da Educação em 1997 e o momento posterior à publicação destas Orientações que para uma maior facilidade passarei a designar por OCEPE (1997)³ até à sua atualização em 2016, documento que

1 Após a educação pré-escolar, o ensino obrigatório começa com o ensino básico e termina no ensino secundário. Lei n.º 46/86 (1986). Aprova a lei de bases do sistema educativo. Assembleia da República. Diário da República, Série I (N.º 237 de 1986-10-14), 3067-3081. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/34444975/view?q=Lei+n.%C2%BA%2046%2F86>

2 Em Portugal “educador de infância” ou “educadora de infância” é a expressão utilizada para os/as profissionais que trabalham na educação infantil. Estes têm as mesmas habilitações académicas que os colegas docentes que trabalham nos outros níveis de ensino (básico e secundário).

3 Lopes da Silva, I. & Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf

passarei a designar por OCEPE (2016)⁴.

No final refletem-se algumas questões que na atualidade se continuam a fazer sentir, a nível da avaliação, relativamente à formação e às práticas educativas.

As “normas” da Psicologia do Desenvolvimento como referencial

Planear e avaliar são sempre duas ações indissociáveis que interagem e são a base para que exista uma intencionalidade fundamentada das práticas educativas. “[...] a avaliação fundamenta o plano cuja avaliação vai permitir uma nova avaliação” (LOPES DA SILVA, 2012, p. 151).

Falar de avaliação é sempre complexo. A sua articulação com o planeamento do trabalho nem sempre é evidente, as suas finalidades nem sempre são claras.

A avaliação é o “parente pobre do currículo” (Vasconcelos, 2012, p. 9). No caso da educação infantil esta dificuldade é ainda maior. Recorrendo à mesma metáfora, isto talvez aconteça porque este tipo de educação também tem sido o “parente pobre” do sistema educativo. É necessário recuar no tempo para perceber um pouco melhor as ambiguidades que alimentam esta dificuldade.

Sem a existência de orientações curriculares, durante muitos anos, a base de trabalho da educação infantil foram os princípios das teorias da Psicologia do Desenvolvimento, sendo consideradas as idades das crianças e a “avaliação” da sua adequação ou desadequação desenvolvimental.

O planeamento e a avaliação das práticas educativas não eram uma prioridade organizando-se o trabalho a partir de uma certa homogeneidade, considerando apenas o grupo etário e os princípios teóricos da Psicologia. A organização por idades de acordo com normas pré-estabelecidas, foi, por muitas décadas, a base da formação e do trabalho desenvolvido.

Apesar de se pretender o desenvolvimento de práticas educativas centradas na criança e nas características do seu desenvolvimento, em oposição ao modelo escolar, considerado demasiado rígido e centrado no adulto, a forma de interpretar o desenvolvimento como base da aprendizagem deu lugar, em muitos casos, a uma abordagem demasiado normativa sem considerar as características socioculturais e a especificidade de cada criança.

Ter o desenvolvimento como base da aprendizagem e como única referência da organização do trabalho, muitas vezes a partir de uma interpretação simplista das teorias da Psicologia, implicou a existência de algumas ambiguidades na relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem que ainda hoje se refletem no discurso e nas práticas de muito/as profissionais. Esta forma ambígua de conceber a articulação entre o desenvolvimento e a aprendizagem não é exclusiva da realidade portuguesa sendo assinalada por vários autores e autoras como tendo caracterizado a evolução da educação infantil (Bautier, 2008, p.251).

A sobrevalorização do desenvolvimento relativamente à aprendizagem, sem a existência de orientações curriculares, em muitos casos implicou a existência de práticas pedagógicas sem uma clara intencionalidade educativa. O planeamento centrado nas atividades, sem explicitar as suas finalidades e aprendizagens pretendidas, tende a promover práticas rotineiras e pouco estimulantes para as crianças.

Neste panorama, a avaliação era muitas vezes inexistente, ou centrada em observações informais, ou, frequentemente substituída pela utilização de inquéritos/grelhas de observação adaptados ou construídos a partir de indicadores das teorias da psicologia do desenvolvimento visando unicamente um balanço da adequação ou não adequação desenvolvimental das crianças. Muitas destas grelhas/inquéritos correram o país sendo utilizadas de forma normativa sem ter em conta a diversidade cultural nem os conhecimentos das crianças.

Subjacente a esta realidade evidencia-se a existência de indefinições e contradições relativamente à forma de conceber as finalidades da avaliação, e, conseqüentemente, não ser clara a sua utilidade para o/as profissionais, para as famílias, e sobretudo para a melhoria das

⁴ Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

aprendizagens das crianças.

Relativamente à formação, o trabalho a nível do planeamento com base na caracterização da especificidade de cada contexto foi-se desenvolvendo, nomeadamente na década de 1980. No entanto, a articulação entre a definição do projeto, o seu planeamento periódico e a sua concretização nas práticas educativas, ainda hoje é uma dificuldade. O mesmo acontece em relação à avaliação, que ainda continua a ser sobretudo inspirada pela idade das crianças sem ter efetivamente em conta a diversidade sócio-cultural que as caracterizam.

A definição de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Em 1997, a educação das crianças dos 3 aos 6 anos (idade de entrada na escola obrigatória) é alvo de uma maior atenção política, sendo reconhecida como primeira etapa da educação básica⁵ (Lei 5/97), e tendo sido definidas Orientações Curriculares. Apresentadas “como um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática” (OCEPE, 1997, p. 13), estas Orientações tornaram-se no primeiro referencial curricular para a/os profissionais e foram definidas depois de um grande debate a nível nacional.

Neste documento a par da apresentação de orientações em relação à organização do ambiente educativo, são definidas três grandes áreas de conteúdo: área da formação pessoal e social; área de expressão e comunicação (integrando o domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática); a área do conhecimento do mundo.

A opção pela expressão *áreas de conteúdo* abriu novas perspetivas relativamente à forma tradicional de conceber a educação infantil mas foi também uma das questões que suscitaram mais polémica. Depois de muitos anos em que se falava apenas das necessidades das crianças a nível do seu desenvolvimento, pela primeira vez, num documento oficial, fala-se de conteúdos de aprendizagem defendendo-se a perspetiva que o desenvolvimento e a aprendizagem estão sempre interligados.

‘Área’ é um termo habitual na educação pré-escolar para designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças. Esta organização toma por vezes como referência as grandes áreas do desenvolvimento enunciadas na Psicologia (...) para o desenvolvimento global da criança; outras vezes prefere-se pensar em termos de áreas de atividades, que se baseiam nas possibilidades oferecidas pelo espaço educativo, remetendo para diferentes formas de articulação. A expressão ‘Áreas de Conteúdo’ utilizada neste documento fundamenta-se na perspetiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo. Pressupondo a interligação entre desenvolvimento e aprendizagem, os conteúdos, ou seja, o que é contido nas diferentes áreas, são designados, neste documento, em termos de aprendizagem (OCEPE, 1997, p.47).

Não se restringindo à dimensão desenvolvimentista, as OCEPE salientam a importância de ser valorizada a componente cultural e a aquisição de conhecimentos.

As *Áreas de Conteúdo* apresentadas são consideradas como referências para o planeamento e avaliação das oportunidades educativas, sendo a observação valorizada como um meio privilegiado para fundamentar a planeamento e avaliação do trabalho. Partindo destes princípios fala-se da necessidade de existir uma “organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo-se que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (OCEPE, 1997, p. 18). É

⁵ Em Portugal a educação básica corresponde ao início da escolaridade obrigatória estando organizada em 3 ciclos.

assim reforçada a necessidade do trabalho ser planejado e avaliado, sendo a avaliação a base do processo de planejamento. No entanto as referências à avaliação são pouco aprofundadas.

Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a promover com cada criança. Neste sentido a avaliação é um suporte do planeamento (OCEPE, 1997, p. 27).

É valorizado que a avaliação é um processo de apoio ao planeamento, que deve ser feito com as crianças. Mas não são apresentadas orientações precisas relativamente à forma como a avaliação deve ser feita.

O relevo que passou a ser dado nas OCEPE relativamente ao planeamento e avaliação do trabalho coincidiram com a divulgação de vários estudos internacionais sobre a qualidade dos programas educacionais, que vieram alertar para a importância de existirem mecanismos avaliação “dos contextos e das práticas, que pudessem determinar o impacto positivo e duradouro dos programas pré-escolares (...) o interesse pelo desenvolvimento do currículo e pela avaliação da e na educação de infância (...)” (Coelho, A; Chélinho, J., 2012, p. 116).

A valorização do papel das/os profissionais da educação de infância como construtores do currículo, depois de muito tempo em que a organização do trabalho se centrava apenas na identificação das idades das crianças e nas características do seu desenvolvimento, não foi uma mudança fácil. Para apoiar a implementação das OCEPE o Ministério da Educação organizou atividades de formação e publicações.

A nível do Ensino Básico, pouco tempo depois da publicação das OCEPE foi construído um referencial de competências (definidas como *saberes em uso*) para todas as áreas curriculares (Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 2001).

Paralelamente, a implementação do regime de autonomia e gestão das escolas do ensino não superior (Decreto-Lei 115-A/98), implicou a organização de agrupamentos incluindo todas as instituições educativas da rede pública do ministério da Educação, desde a educação pré-escolar (crianças dos 3 aos 6 anos).

Esta mudança organizacional implicou que o referencial de competências do ensino básico acabasse por ter influências a nível da educação infantil: a expressão *competências* em muitos casos passou a ser utilizada também pelas/os educadoras/es, de forma pouco clara, a par de uma excessiva preocupação com as aprendizagens escolares contrariando as OCEPE.

Já em 2011, perante várias contradições relativamente à utilização do conceito de competências e para clarificar a continuidade pretendida para a globalidade do sistema educativo, o Ministério da Educação organizou um grupo de trabalho para definir Metas de Aprendizagem como “referentes de gestão curricular” para cada área disciplinar de cada ciclo de ensino, desde a educação infantil (3 aos 6 anos). Sem ser de frequência obrigatória as metas para a “educação pré-escolar” foram definidas com base nas OCEPE para apoio aos/às educadores/educadoras no planeamento do trabalho e para facilitar a articulação com a escola de forma mais adequada às características das crianças. Este documento foi definido apenas como sendo orientador sem ser imposta a sua obrigatoriedade (Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2011).

Apesar das boas intenções, sem apoio formativo, esta proposta acabou por ser alvo de interpretações erradas e ter implicações negativas. Depois de muitos anos procurando demarcar-se do modelo escolar, a funcionar em agrupamento com as escolas, as Metas foram interpretadas de forma demasiado rígida nomeadamente em relação à avaliação.

Contrariamente às OCEPE e ao enunciado nas Metas de Aprendizagem, em muitos casos foram construídas grelhas de avaliação diferenciadas para as crianças dos 3, 4 e 5 anos.

A grande influência do modelo desenvolvimentista que durante anos dominou a educação infantil tornou-se evidente, a par de uma interpretação errada e ambígua da interação entre o processo de desenvolvimento e a aprendizagem.

A situação tornou-se preocupante e levou o Ministério da Educação a emitir uma Circular⁶ para reforçar as finalidades e características a que deve obedecer o planejamento e avaliação do trabalho na educação infantil, salientando a dimensão formativa da avaliação, incidindo mais sobre os processos do que sobre os resultados, como forma de apoio ao planejamento do trabalho.

Pouco tempo depois, foram definidas Metas Curriculares (2012) que deixaram de fazer referência à educação infantil. Mas as contradições e interpretações errôneas continuaram a existir.

Só em 2016, quase 20 anos depois da publicação das primeiras OCEPE, foram definidas novas Orientações Curriculares para a “Educação Pré-Escolar”. À semelhança do que aconteceu em 1997, as OCEPE (2016) foram construídas na sequência de um debate desenvolvido a nível nacional.

Estas novas Orientações evidenciam a preocupação em dar continuidade ao que já estava definido, clarificando e aprofundando alguns aspetos, nomeadamente a nível da avaliação.

As Áreas Curriculares sofreram algumas alterações, na sua terminologia e organização, mas a estrutura de base manteve-se. É no entanto de destacar que passou a existir “uma síntese das aprendizagens a promover em cada componente, seguida de um conjunto de sugestões de reflexão, que o/a educador/a poderá utilizar individualmente ou em conjunto com outros profissionais” (OCEPE, 2016, p. 32). Na síntese das aprendizagens a promover, que no documento é explicitado como sendo apenas um referencial de apoio, são apresentados exemplos de como o/a profissional de educação de infância as pode promover e de como cada uma destas aprendizagens pode ser observada e avaliada).

Sem ser um referencial exaustivo, as sugestões apresentadas passaram a ser um apoio importante a nível do planejamento e da avaliação das práticas educativas.

Planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que o/a educador/a observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, bem como sobre o seu contexto familiar e social é condição para que a educação infantil proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades. Através de uma avaliação reflexiva e sensível, o/a educador/a recolhe informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução, falar com as famílias sobre a aprendizagem dos seus/suas filhos/as e tomar consciência da sua ação e do progresso das crianças, para decidir como apoiar melhor o seu processo de aprendizagem. Observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual (OCEPE, 2016, p.13).

A valorização do processo avaliativo, sempre em estreita articulação com o trabalho de planeamento, são reforçados ao longo de todo o documento. Tal como nas OCEPE (1997) é valorizado o papel do/a profissional de educação de infância como gestor/a do currículo, mas é dada muito maior a ênfase ao trabalho de avaliação e à importância do envolvimento das crianças, das famílias e de toda a equipa educativa neste processo.

A avaliação e as orientações para a sua realização surgem de forma muito mais clara e aprofundada ao longo de todo o documento: “(...) avaliar consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática. Assim, considera-se a avaliação como uma forma de conhecimento direcionada para a ação” (OCEPE, 2016, p. 15). Paralelamente são

6 Circular 4/DGIDC/DSDC/2011

apresentadas sugestões diversificadas sobre o processo de avaliação e sobre a necessidade deste ser previsto e organizado desde o início do ano letivo.

É também claramente dito que avaliar na educação infantil não implica “a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos” (OCEPE, 2016, p. 15). Fala-se da avaliação “para a aprendizagem e não da aprendizagem” num processo formativo que tem que envolver as crianças e todos os intervenientes no processo educativo sendo valorizada a observação e documentação do trabalho que vai sendo realizado (OCEPE, 2016, pp.15 e 16).

Sintetizando, podemos sublinhar que se em 1997 a grande preocupação era sublinhar a educação infantil (3 aos 6 anos) como espaço de ensino e aprendizagem e a necessidade do planeamento prévio do trabalho, em 2016, um dos principais destaques é dado à avaliação e ao envolvimento das crianças em todo o processo de planeamento e avaliação das práticas educativas, sendo apresentados exemplos e referências muito mais concretas para apoio do/as profissionais.

As questões da atualidade

Como refere Kramer (2014): “A análise da avaliação na Educação Infantil exige uma discussão conceitual: como está sendo concebida a infância, as crianças e a avaliação? O que em geral se avalia e para quê? Quem é avaliado? Quais as consequências da avaliação?” (2014, p.7)

Em Portugal, estas questões, depois de muitos anos sem resposta e sem integrarem efetivamente os programas de formação do/as profissionais, só começaram a ser clarificadas com a publicação das primeiras OCEPE em 1997. Mas foi sobretudo com as OCEPE de 2016 que as finalidades e processos de avaliação foram aprofundados e explicitados. Passa a ser claramente definido o papel da avaliação como base do planeamento e fala-se de avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem.

Paralelamente o reconhecimento da educação infantil (3 aos 6 anos) como primeira etapa da educação básica, a par da definição das primeiras Orientações Curriculares, foram uma evolução determinante, favorecida pelas mudanças organizacionais - a nível institucional e pedagógico que implicaram uma maior aproximação entre a educação infantil e a educação escolar.

No entanto, sem deixar de considerar os aspetos positivos desta aproximação, como já foi referido, em alguns casos verificou-se uma excessiva apropriação do modelo escolar contrariando as OCEPE, nomeadamente a nível da avaliação.

A dificuldade de conceber a articulação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, a sobrevalorização da adequação desenvolvimental numa perspetiva normativa, continuam a coexistir, de forma contraditória.

Ainda prevalece a diferenciação das crianças por idades (a nível do planeamento e avaliação), muitas vezes sem que os/as profissionais tenham uma clara consciência das contradições que esta prática implica entre aquilo que dizem e o que fazem.

As OCEPE (2016) tiveram o mérito de dar um contributo importante para ultrapassar estas dificuldades. Mas é necessário que seja feita a sua monitorização desenvolvendo apoio e formação.

A avaliação permite a construção de saberes sobre a ação educativa, sendo por isso, uma condição de intencionalidade educativa e de profissionalidade docente. Enquanto forma de construção de saber profissional, a avaliação utiliza processos e instrumentos que são comuns aos da investigação, tais como a observação de vários tipos e ainda outros, como a entrevista, o inquérito.

Há, no entanto, uma distinção fundamental entre investigação

e avaliação (...) pois ao contrário da investigação que procura compreender ou explicar a realidade, o conhecimento produzido pela avaliação é orientado para a ação (...) (LOPES DA SILVA, 2012, pp. 167 e 168).

A avaliação como base para o conhecimento e melhoria das práticas educativas, carece ser trabalhada de forma mais aprofundada a nível da formação e da investigação. A partir da formação e da investigação, para ultrapassar estas questões é também fundamental a construção de documentação de apoio para auxiliarem os/as profissionais da difícil tarefa que é a avaliação.

Referências

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

Coelho, A. & Chélinho, J. (2012). **Conceções educativas e práticas de avaliação.** As preocupações do/as profissionais. In M.J. Cardona & C.M. Guimarães (Orgs.), *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu. Psicosoma (pp. 115-133) (Também publicado em Guimarães, Célia Maria; Cardona, Maria João; Oliveira, Daniele Ramos (Coord.)(2014) *Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil*, S. Paulo: Editora Mediação, pp. 11-127)

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.** Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Lopes da Silva, I. (2012). Problemas e dilemas da avaliação em educação de infância. In M.J. Cardona & C.M. Guimarães (Orgs.), *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu. Psicosoma (pp. 151-170). (Também publicado em Guimarães, Célia Maria; Cardona, Maria João; Oliveira, Daniele Ramos (Coord.)(2014) *Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil*, S. Paulo: Editora Mediação, pp. 145-163)

Lopes da Silva, I. & Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997). **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.** Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (2001). **Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais.** Lisboa: ME/DEB. Disponível em: http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf

Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2011). **Metas de aprendizagem.** Lisboa: ME/DGIDC. Disponível em: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/sobre-o-projecto/documentos-de-referencia/index.html>

Kramer, S. (2014) **"Avaliação na educação infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir"**, *Revista Interações* - v. 10, n. 32 -Número Especial. A Avaliação nas Primeiras Idades, pp. 5-26. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/view/N%C3%9AMERO%20ESPECIAL%20-%20A%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20nas%20Primeiras%20Idades>

Pinto, J. & Santos, L. (2012) **Avaliar para aprender nos primeiros anos.** In M.J. Cardona & C.M. Guimarães (Orgs.), *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu. Psicosoma (pp. 334-352)

(Também publicado em Guimarães, Célia Maria; Cardona, Maria João; Oliveira, Daniele Ramos (Coord.) (2014) **Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil**, S. Paulo: Editora Mediação, pp. 321.339)

Spodek, B., & Brown, P.C. (1996). **Alternativas curriculares na educação de infância: uma perspectiva histórica**. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 13-51). Porto: Porto Editora

Vasconcelos, T. (2012). Prefácio. In M.J. Cardona & C.M. Guimarães (Orgs.), *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu. Psicosoma.,(pp. 8-10) (Também publicado em Guimarães, Célia Maria; Cardona, Maria João; Oliveira, Daniele Ramos (Coord.)(2014) **Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil**, S. Paulo: Editora Mediação, pp. 9-16)

Legislação consultada

Lei n.º 46/86 (1986). Aprova a lei de bases do sistema educativo. Assembleia da República. Diário da República, Série I (N.º 237 de 1986-10-14), 3067-3081. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/34444975/view?q=Lei+n.%C2%BA%2046%2F86>

Lei n.º 5/97 (1997). Lei quadro da educação pré-escolar. Assembleia da República. *Diário da República*, Série I-A (N.º 34 de 1997-02-10), 670-673. **ELI**: <https://data.dre.pt/eli/lei/5/1997/02/10/p/dre/pt/html>

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 (2011-04-11). *Avaliação na educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular_avalicao_epe.pdf

Despacho n.º 5306/2012 (2012). Cria, na dependência direta do Ministério da Educação e Ciência, um grupo de trabalho de reformulação das Metas Curriculares. Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência – Gabinetes dos Ministros de Estado e das Finanças e da Educação e Ciência. *Diário da República*, Série II (N.º 77 de 2012-04-18), 13952–13953. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/3033940/details/normal?q=Despacho+5306%2F2012+Metas+curriculares>

Recebido em 17 de dezembro de 2020.

Aceito em 22 de dezembro de 2020.