

## QUE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA?

**Jesus Maria Sousa**

CIE-UMa - Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira  
angi@uma.pt

**Ana Maria França**

CIE- UMa - Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira  
anakot@uma.pt

### Resumo

Partindo da ideia de que a racionalidade existente na organização intencional de contextos de aprendizagem, na Educação de Infância, exige uma avaliação, esta reflexão procura tornar evidente a forte relação, do ponto de vista conceptual, entre o currículo e a avaliação.

Após a discussão, em termos gerais, da evolução dos modelos curriculares, como referenciais da prática pedagógica, envereda-se pela análise de três modelos pedagógicos específicos de Educação de Infância: o modelo *High Scope*, o modelo do Movimento da Escola Moderna - MEM, e o modelo de *Reggio Emilia*, deles extraíndo o papel fundamental da observação (participante) na avaliação, enquanto ferramenta imprescindível para a promoção de aprendizagens significativas.

**Palavras-chave:** Modelos pedagógicos; Observação; Avaliação.

### Abstract

Starting from the idea that the rationality existing in the intentional organization of learning contexts in Childhood Education requires an evaluation, this reflection seeks to make evident the strong relationship, from the conceptual point of view, between curriculum and evaluation.

After discussing in general terms, the evolution of curriculum models, as benchmarks of teaching practice, the analysis is turned to three specific pedagogical models in Childhood Education: the High Scope model, the model of the Modern School Movement - MEM, and the model of Reggio Emilia, extracting from them the

fundamental role of (participant) observation in the evaluation, while indispensable tool to promote meaningful learning.

**Keywords:** Pedagogical models; Observation; Evaluation.

## Introdução

Falar de avaliação em contexto educacional remete-nos sempre para a questão do currículo, enquanto conjunto de conhecimentos, valores e habilidades a desenvolver nos aprendizes, de forma intencional. Se não nos referirmos ao currículo oculto (apesar de determinante, esta dimensão remete sempre à esfera do inconsciente), podemos dizer que:

*o currículo resulta de uma intencionalidade mais ou menos explícita, que requer uma determinada organização, implicando, por isso mesmo, a sua avaliação: uma avaliação, não apenas como a etapa final de um processo, como os modelos tecnológicos lineares apontavam [...], nem uma avaliação apenas remetendo à verificação da adequação dos objetivos, como indicavam os modelos tecnológicos circulares (Sousa, 2014, p.10).*

De facto, a maneira como a avaliação era encarada, num e noutro modelo curricular, diferia na desresponsabilização institucional ou, então, na assunção da sua quota-parte de responsabilidade pelo sucesso ou fracasso alcançados pelo aluno, pois uma coisa era pensar a avaliação em termos de resultado apenas do esforço, do trabalho e da capacidade deste, isoladamente; e outra coisa seria a avaliação enquanto questionamento da própria organização curricular, o que passaria pelo retomar avaliativo das diversas etapas da construção curricular:

*Seriam os objetivos inadequados ao nível de desenvolvimento psicológico dos alunos daquelas idades? Teriam sido os conteúdos mal seleccionados, porque desfasados da realidade cultural dos aprendentes? Seriam os métodos utilizados impeditivos de uma boa aprendizagem? Faltariam os recursos necessários? Teria sido a avaliação dissonante relativamente à prática metodológica adotada, ao longo das aulas? (Id. Ibid.).*

Colocava-se, a este nível, a grande diferença entre a avaliação da aprendizagem do aluno e a avaliação do próprio currículo. De qualquer modo, uma e outra visão da avaliação enfermavam da mesma ausência de reflexão sobre os fins últimos do



currículo, desencadeada pelas correntes críticas e pós-críticas, que procuram ler de forma mais profunda e menos ingénua, o papel da escola como um aparelho ao serviço do Estado na regulação social, económica e cultural para a manutenção do *status quo*. E, através de que mecanismo melhor do que a avaliação para esse efeito?

A questão assim levantada, quando passada ao campo da Educação de Infância, faz-nos ainda ter maiores cuidados na sua abordagem, dada a natureza particularmente sensível e marcante deste período de vida do ser humano, tornando-se, por isso mesmo, imprescindível que o educador seja de facto um profissional crítico e reflexivo, com sólidos conhecimentos sobre o desenvolvimento psicológico da criança.

Sabendo bem que os contextos propiciados estão mais próximos dos da aprendizagem espontânea e natural, reconhecemos também a existência de uma intencionalidade na organização da aprendizagem nestas idades, distante todavia da tendência atual de curricularização da Educação de Infância, no sentido da fragmentação disciplinar, que rejeitamos. Mas a ação pedagógica é intencional, tem um propósito. Caso contrário, estaríamos perante depósito de crianças em armazéns para mera guarda e assistencialismo em termos de higiene e alimentação.

Com as devidas ressalvas relativamente à utilização da palavra “currículo” na Educação de Infância, baseadas mais no desenvolvimento do que na aprendizagem da criança, a racionalidade existente numa organização intencional exige sempre uma avaliação, conforme descrito:

*As Orientações Curriculares acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças (ME/DEB, 1997, p. 18).*

Mergulhemos então no conceito de avaliação e na sua relação com os diversos “modelos curriculares”.

### **Os “Modelos Curriculares” como Referencial da Prática Pedagógica**

Numa perspetiva histórica, podemos dizer que até aos anos 60 do século XX, predominava a influência da abordagem comportamentalista nos modelos curriculares para a Educação de Infância. A aprendizagem era vista em termos de aquisição de conteúdos, como resultado do ensino. Os educadores transmitiam saberes às

crianças, exigiam resultados e controlavam as suas atividades durante o tempo de instrução. Tínhamos, assim, os programas de educação compensatória, nomeadamente o DISTAR – Direct Instruction System for Teaching Arithmetic and Reading – e o DARCEE – Demonstration and Research for Early Education, que definiam objetivos em termos comportamentais, organizavam as aprendizagens sequencialmente e utilizavam algumas estratégias de recompensa aquando da avaliação dos resultados (Spodek, 2002).

A partir dos anos 60 e 70, os modelos curriculares para a educação de infância acompanharam, naturalmente, a evolução do contexto social, político, económico, ideológico, educativo e investigativo da época, particularmente no debate sobre as teorias críticas do currículo. A criança passou a ser considerada um ser competente em desenvolvimento, privilegiando-se a aprendizagem significativa em determinado ambiente cultural. Assim, o educador passou a ter um papel importante na criação dos ambientes educativos, com a criança a ser protagonista na construção dos seus saberes, num processo de aprendizagem contextualizada.

Oliveira-Formosinho sintetiza esse rompimento com a pedagogia tradicional, sustentado pela investigação sobre a criança e a aprendizagem, ao dizer que:

*Dewey, nos Estados Unidos, Freinet, em França, Malaguzzi, na Itália, Paulo Freire, no Brasil, Sérgio Niza, em Portugal são somente alguns exemplos de pedagogos que procuraram modos alternativos de fazer pedagogia e, para tal, necessitaram de desconstruir o modo tradicional (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 18).*

Nesta linha de pensamento, Maria João Cardona esquematizou o conceito de modelo curricular para a Educação de Infância, com inspiração no pensamento de Bronfenbrenner – teoria ecológica sobre o desenvolvimento humano – considerando que a educação é fruto de um conjunto de processos que não devem ser estudados de forma isolada. A instituição de educação de infância tem de ter em conta o contexto sociocultural específico onde se integra, enquanto espaço aberto à comunidade, com a participação ativa de todos os parceiros do ato educativo. Neste modelo está, ainda, subjacente uma dinâmica institucional flexível que integra a dimensão organizacional, a dimensão curricular e a dimensão profissional. Esta conceptualização implica a convergência de três grandes níveis: o teórico – as conceções teóricas do currículo, do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, e as finalidades da educação pré-escolar; o contexto – a caracterização da comunidade educativa, do grupo, da instituição e dos recursos; e a ação no contexto – os objetivos e os conteúdos a



realizar, a organização do trabalho, a dinamização das atividades e a avaliação (Cardona, 2008).

*Cada vez mais a criança não pode ser vista considerando apenas a sua idade. As influências do meio sociocultural, cada vez mais diversificadas, contribuem para modelar o seu desenvolvimento. As fontes de aprendizagem, cada vez mais numerosas e variadas, implicam que as crianças tragam para o jardim de infância saberes cada vez mais diversificados, evolução que obrigatoriamente acaba por ter reflexos nas práticas educativas, tornando cada vez mais necessária a existência de uma maior reflexão sobre quais os conteúdos mais relevantes, tendo em conta as características dos diferentes contextos socioculturais (Cardona, 2008, p. 26).*

Nos últimos anos, e também por razões de investigação, temos dedicado uma maior atenção a três modelos pedagógicos específicos de Educação de Infância: o modelo do Movimento da Escola Moderna – MEM, o modelo *High Scope* e o modelo de *Reggio Emilia*, amplamente reconhecidos pelos educadores e que Oliveira-Formosinho considera como:

*“três gramáticas pedagógicas que se podem construir em andaimes para desenvolver uma outra pedagogia - uma pedagogia transformativa que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica numa atividade partilhada” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 15).*

Vejamos como cada um se posiciona face à avaliação.

#### *A Pedagogia do Modelo High Scope*

O modelo pedagógico *High Scope* predispõe o ambiente educativo essencialmente para a observação e resolução de problemas. O educador disponibiliza condições e materiais para a criança desenvolver as suas capacidades de pensamento e raciocínio, recorrendo à metodologia de trabalho de projeto onde ela possa estar ativamente envolvida nas suas aprendizagens. Para concretizar o currículo, os educadores e demais atores educativos trabalham em equipa, partilhando os pressupostos e a dinâmica de uma prática pedagógica suportada pelo modelo *High Scope* porque:

*O desenvolvimento curricular é um processo complexo que requer um compromisso com uma filosofia educativa abrangente e bem definida; um conhecimento extenso acerca do crescimento e do desenvolvimento humanos; uma experiência prática com crianças e a*

*compreensão dos seus interesses; e uma capacidade de consolidar e interpretar um corpo de dados de investigação sempre crescente nas áreas de ensino e aprendizagem* (Hohmann, 1997, p. 1).

Para isso, o educador prepara o espaço pedagógico de forma intencional, de maneira a responder aos projetos que decorrem dos interesses das crianças, negociando com estas diferentes formas de realização face aos problemas levantados. Aqui, a estruturação do espaço é sentida como uma mais-valia na ação educativa do educador e condição necessária para que a criança se desenvolva e faça uma aprendizagem ativa (Oliveira-Formosinho, 2007a). Assim, o espaço é uma dimensão que requer uma reflexão sobre a ação educativa, seja ao nível da sala de atividades, ou ao nível da escola como organização.

Deste modo, o conteúdo curricular decorre naturalmente das iniciativas das crianças e das *experiências-chave*, consideradas essenciais para a construção de conhecimento em diferentes contextos, categorizado em dez tópicos: representação criativa; linguagem e literacia; iniciativa e relações interpessoais; movimento; música; classificação; seriação; número; espaço e tempo. Este elenco vai sendo alterado conforme as sugestões oriundas da investigação e da própria prática – equipas de educadores que refletem a Educação de Infância em contexto de formação e intervenção.

Uma vez que as crianças, no seu dia-a-dia, são encorajadas a interagir e a comunicar, de forma significativa e espontânea, com os colegas e adultos da sala, estas experiências sociais são equacionadas no contexto das atividades planificadas pelas crianças. Na continuidade desta abordagem, a aprendizagem acontece pela ação da criança, a qual implica a ação direta sobre os objetos, a reflexão (pensamento/linguagem) sobre as ações realizadas, a sua motivação intrínseca, a criação e produção de artefactos e a resolução de problemas.

Como acontece aqui a avaliação? O processo de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças é realizado sempre em equipa. O educador vai recolhendo diariamente observações das crianças em contexto de atividade, para posteriormente, e com periodicidade, por altura da planificação de nova intervenção, refletirem em equipa sobre o que tiverem anotado. Preenchem então um instrumento de avaliação denominado Child Observation Record (COR), ou seja, o Registo de Observação da Criança (Hohmann, 1997).



### *A Pedagogia do Modelo do Movimento da Escola Moderna*

Quando se fala do Movimento da Escola Moderna – MEM, há uma preponderância na força integrativa e formadora em termos de construção ética e democrática que este modelo representa para a escola. Como propósito do Movimento da Escola Moderna, Niza refere a luta por uma escola inovadora que rompa com o paradigma tradicional, que atravesse a vida autêntica, cultural e social e acolha a diversidade como desafio complexo:

*Uma escola, para corresponder a aspirações sociais do mundo de hoje, tem de romper com a homologia fechada que herdou da Idade Média, a partir da conceção universitária das Humanidades. Tem de lhe contrapor uma lógica aferida por padrões de trabalho intelectual, usando os métodos da construção cultural e da pesquisa científica. Uma escola que aprenda com as instituições reais a organizar o trabalho e que se sirva dos métodos das ciências respetivas, para avançar no seu estudo (em vez dos truques didáticos bafientos da escolástica) (Niza, 2012, p. 135).*

Para a realização da prática pedagógica sustentada por este modelo, a gestão cooperada do ato educativo é fundamental, assegurando assim “a congruência pedagógica e que mais reforça o valor meta formativo da organização” (Niza, 1998, p. 96).

Enquanto cenário educativo, a sala encontra-se organizada em oito áreas principais: biblioteca e centro de documentação; oficina de escrita e reprodução; laboratório(s) das ciências; ateliê de expressão plástica; espaço de construções e jogos; zona do faz-de-conta ou de dramatização; área polivalente e espaço para culinária ou cultura alimentar.

Deste modo, a planificação de projetos parte da formulação de um problema e da procura de soluções para esse mesmo problema, fazendo-se um balanço diagnóstico sobre aquilo que se sabe no âmbito temático do problema e definindo-se aquilo que se quer saber. Em seguida, parte-se para a divisão de tarefas entre todos os elementos do grupo, composto por adultos e crianças, e para a realização de trabalhos de pesquisa e estudo, no sentido de descobrir as respostas. Neste sentido, a comunicação e a partilha em grande grupo são imprescindíveis para sistematizar as pesquisas realizadas. A livre expressão na troca de opiniões suscita uma verdadeira construção e partilha de saberes.

Como forma de sistematizar o trabalho de projeto, o educador, juntamente com

as crianças, elabora geralmente um roteiro onde constem as seguintes componentes: antecipar uma representação mental do que se quer fazer, saber ou mudar; clarificar o significado social do trabalho previsto, com vista à sua utilização, apropriação, intervenção e difusão; elaborar o projeto de atuação, desdobrando-o em ações; conceber um plano de trabalho distribuindo as ações no tempo e atribuindo as responsabilidades; proceder à execução do plano; comunicar os resultados do estudo ou da intervenção, alargando as formas de difusão; proceder à avaliação do processo e da utilização social dos resultados pela reflexão crítica (MEM, 2012).

Como podemos constatar, o modelo pedagógico do MEM considera o processo de avaliação “integrado no próprio processo de desenvolvimento da educação” (Niza, 2007, p. 139), ou seja, como parte da intervenção educativa e da aprendizagem, através de registos de observação que são sistematizados em instrumentos de pilotagem (diários, semanais, periódicos) contemplando a participação das crianças, dos educadores e de outros atores educativos. Todos os instrumentos são conscientemente discutidos e elaborados em conselho de cooperação e formação, espaços promovidos pela própria associação do MEM ou núcleo de formação da(s) escola(s), de forma a espelharem as áreas curriculares, as aprendizagens e os interesses das crianças.

#### *A Pedagogia do Modelo Reggio Emilia*

Nas escolas de Reggio Emilia não existem disciplinas ou conteúdos programáticos, mas sim projetos que emergem das ideias das crianças e são desenvolvidos por meio de diferentes linguagens. Neste contexto, a educação das crianças é desenvolvida através da experimentação, nomeadamente a expressiva, a simbólica, a relacional, a artística, a cognitiva, a ética, a poética, entre outras. Estes espaços educativos desafiam a arte, a ciência, a imaginação, a escola, a cultura, o jogo, o trabalho, o sonho de forma conjunta, através de múltiplas linguagens para comunicar (Malaguzzi, 1999).

Neste modelo, não existe um currículo único a desenvolver, mas vários currículos para descobrir que emergem de diferentes formas e linguagens, nos ambientes educativos construídos pelas crianças e adultos intervenientes no processo educativo. Poder-se-á pensar, em última análise, quase num currículo, por cada criança, relacionado com a sua identidade, vida familiar e cultura.





A planificação por objetivos é, neste modelo, ultrapassada pela metodologia de trabalho de projeto. A este respeito, Gandini (1999) afirma que em *Reggio Emilia* os projetos envolvem uma espiral de experiências de exploração, discussão e análise em grupo, transportando as crianças para uma compreensão dinâmica do mundo que as envolve e as suas relações a ele inerentes. Assim, nesta abordagem, não existem limitações de tempo, uma vez que os projetos evoluem com um ritmo muito próprio originando um sentido de aventura, tanto para as crianças como para os professores (Gandini, 1999).

E dificilmente se consegue antever o resultado final dessas aventuras conjuntas, porque as crianças são chamadas a envolver-se ativamente desde o primeiro momento, assumindo um papel decisivo na sugestão do tema do projeto.

Ao professor e educador compete, neste modelo emergente, realizar observações cuidadosas e elaborar o registo dos interesses e das questões levantadas pelas crianças que se operacionalizam, posteriormente, no desenvolvimento de experiências concretas de aprendizagem. Através da documentação, da reflexão, da repetição e da revisão dos temas a trabalhar, as crianças são paulatinamente guiadas para experiências mais profundas.

Estamos assim perante um modelo integrado que, ligando as experiências das crianças à construção de conexões e conseqüente relacionamento dentro do mundo em que se movimentam, permite que elas sejam ajudadas a encontrar e a extrair um sentido relativamente às realidades do ambiente que as envolve, ou seja:

*Os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com os seus colegas, sobre o trabalho a ser realizado (Katz, 1999, p. 38).*

Nesta perspetiva, a arte e a estética são vistas como uma parte fundamental e reveladora do modo como as crianças percebem e representam o mundo, não se apresentando como uma parte separada do currículo, mas, pelo contrário, sendo vistas como um elemento unificador das aprendizagens e do desenvolvimento cognitivo e simbólico que as crianças desta faixa etária experimentam. Desde a exploração das ideias e materiais, até à apresentação dos resultados e artefactos culturais à comunidade, a criança envereda por uma linha de aprofundamento gerador de novas ideias.

A discussão/representação pelos grupos de crianças, seguida pela expressão, através do uso de muitos meios simbólicos como as palavras, os movimentos, as canções, os desenhos, a construção com blocos, os jogos de sombras e, até mesmo, os exercícios individuais em frente ao espelho, provocam a comparação de ideias iniciais com aquelas que foram entretanto encontradas e estimulam a partilha entre os professores e os mais pequenos (Gandini, 1999). Mais uma vez, a avaliação torna-se parte integrante de todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento, tendo o registo de observações um papel fundamental.

### **Observar para Avaliar**

Da descrição sumária dos três modelos pedagógicos específicos de Educação de Infância, podemos extrair a importância da observação na avaliação do processo educativo nas primeiras idades. Apenas uma observação atenta, interessada, etnográfica, poderá estabelecer uma relação direta da criança com os contextos observados.

*Não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa. É que isso permite ao adulto programar e agir com base na tensão criativa entre uma perspetiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, necessidades, competência e possibilidades da criança (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 59).*

Num paradigma tecnicista, empírico-analítico, absoluto e simples, a avaliação centrar-se-ia em dados empíricos e quantitativos, isto é, mensuráveis. Com objetivos previamente determinados, pretendia-se assegurar o seu cumprimento (ou não), no final do processo, com recurso a instrumentos pressupostamente objetivos. Eficiência, eficácia, certeza e previsibilidade eram as palavras de ordem para uma avaliação objetiva, no âmbito de um processo que a imagem seguinte tenta ilustrar.

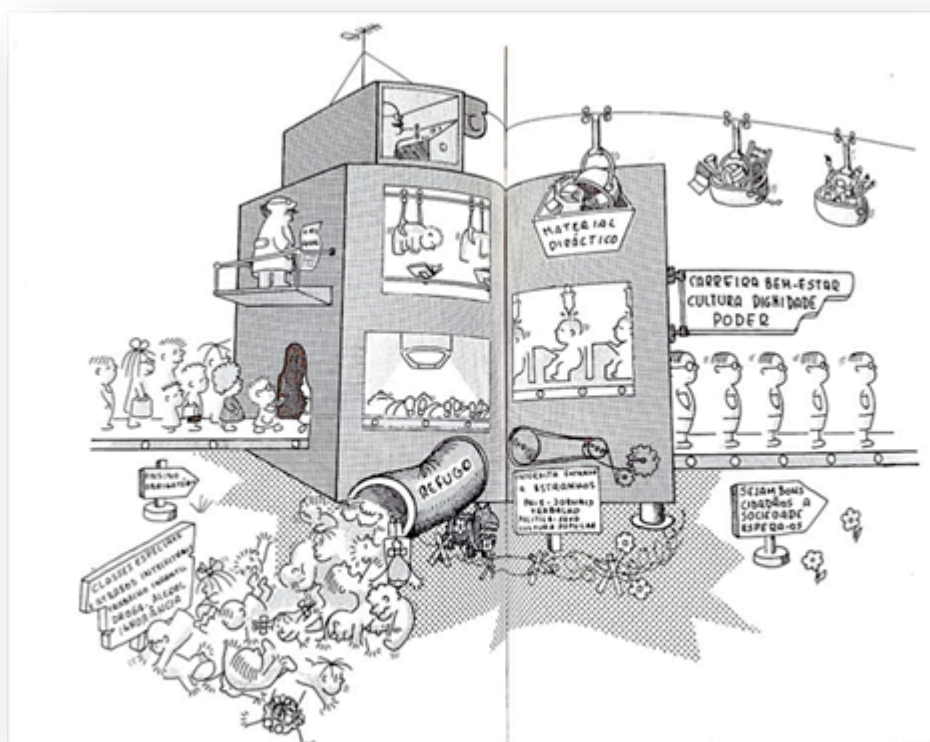


Imagem 1 – A Máquina da Escola (Tonucci, 1988, pp. 94, 95)

Tudo aqui é pensado e medido de forma a anular as diferenças das crianças que entram na escola. Os professores executam o programa curricular, controlando todo o processo, através de materiais didáticos, “injeções de saber” e processos avaliativos constantes, para que os alunos mais aptos tenham sucesso: “carreira, bem-estar, cultura, dignidade, poder”. Segundo esta perspetiva, é necessário que “sejam bons cidadãos, [pois] a sociedade espera-os”.

Caberá, assim, à avaliação “objetiva” direcionar aqueles que não se encaixarem nesta máquina de ensino e organização eficientes, para outros campos da sociedade, rotulados de “classes especiais, atrasos mentais, trabalho infantil, droga, álcool”, votando os mesmos à ignorância. Este tipo de escola está “interdita à entrada de pais, aos jornalistas, aos diversos atores educativos e à cultura popular” (Tonucci, 1988, pp. 94, 95). Temia-se, no fundo, a observação.

É este tipo de avaliação pretensamente objetiva, aliada à classificação, rotulagem e discriminação, que não desejamos, por maioria de razão, particularmente

ao nível da Educação de Infância. Queremos uma avaliação nas primeiras idades assente principalmente nos registos de observação, partilhados e sistematizados pelos diferentes atores do processo educativo, porque avaliar “implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (ME/DEB, 1997, p. 27).

A observação é um ato processual que se desenrola ao longo do acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. O contexto e as interações com os informantes - crianças e adultos - ganham uma dimensão acrescida e necessária para a compreensão das evidências a analisar, avaliar e reformular. Novos projetos e novas abordagens podem surgir, criando-se novas possibilidades para que o educador tenha um papel importante na criação de oportunidades de concretização e comunicação das ideias e fantasias das crianças, num contexto de currículo emergente, que resulta da prática, isto é, que não determina a prática. Na avaliação “há, de facto, uma semelhança entre a ação do educador e a prática de investigação que pelas suas características estariam próximas de uma investigação-ação” (Silva, 2012, p. 168), em que o educador assume, ao mesmo tempo, uma atitude etnográfica, procurando captar os significados que as crianças atribuem às situações vividas.

É óbvio que o processo de recolha de documentação num paradigma “situacional e interpretativo”, que reconhece a complexidade do fenómeno educativo,

*(...) envolve observação e esta não é totalmente objetiva, não é neutra, reflete os sentimentos, as crenças, e os valores daquele que observa e documenta. A relevância do que deve ser documentado depende do contexto pedagógico onde se enquadra, o que é importante num contexto pode não ser valorizado noutra (Lino, 2007, p.114).*

Não é, no entanto, de desprezar a subjetividade que envolve o processo de avaliação que procura ouvir as pessoas, tentando compreender o seu ponto de vista como se fosse uma delas, participando e experienciando os problemas que enfrentam, de maneira a encontrar em conjunto as melhores soluções.

É este sentido formativo, em contexto de reflexão e partilha dos registos de observação, que gostaríamos de sentir nos ambientes de aprendizagem da Educação de Infância.



### Referências Bibliográficas

- Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. *Da investigação às práticas - estudos de natureza educacional, VIII n° 1*. Retrieved from [http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2008/02\\_M\\_Joao\\_Cardona.pdf](http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2008/02_M_Joao_Cardona.pdf)
- Gandini, L. (1999). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Org.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia da educação da primeira infância* (pp. 145-158). Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M. W. D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (1999). O que podemos aprender com Reggio Emilia. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Org.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia da educação da primeira infância* (pp. 37-55). Porto Alegre: Artmed.
- Lino, D. (2007). O modelo pedagógico Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (3ª edição atualizada), (pp. 93-121). Porto: Porto Editora.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Org.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia da educação da primeira infância* (pp. 59-104). Porto Alegre: Artmed.
- ME/DEB. (1997). Orientações curriculares para a educação pré-escolar Retrieved from [http://www.oei.es/inicial/curriculum/orientacoes\\_portugal.pdf](http://www.oei.es/inicial/curriculum/orientacoes_portugal.pdf)
- MEM. (2012). Movimento da Escola Moderna. Retrieved 9-11, 2012, from [http://www.movimentoescolamoderna.pt/mod\\_ped/index.htm](http://www.movimentoescolamoderna.pt/mod_ped/index.htm)
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação, n°11*, 77-98.
- Niza, S. (2007). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (3ª edição atualizada), (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2012). A escola pensa-se e organiza-se ainda em função dos professores. In A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. Ramos do Ó (Ed.), *Sérgio Niza escritos sobre educação* (pp. 134-135). Lisboa: Tinta da China.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projecto infância. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos*

- curriculares para a educação de infância* (3ª edição atualizada ed., pp. 43-72). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (3ª edição atualizada ed., pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Silva, I. (2012). Problemas e dilemas da avaliação em educação de infância In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Org.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 151-168). Viseu: psicossoma.
- Sousa, J. M. (2014). Avaliação Curricular e Paradigmas. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 11, 9-16.
- Spodek, B., & Brown, P. (2002). Alternativas curriculares em educação de infância: uma perspectiva histórica In B. Spodek (Ed.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 193-223). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tonucci, F. (1988). *Com olhos de criança*. Lisboa: Instituto Piaget.