

Portfólios digitais na educação pré-escolar: análise de uma experiência focada na participação dos pais

Cristina Mateus, Maria P. Figueiredo, Belmiro Rego

Escola Superior de Educação de Viseu
Portugal
brego@esev.ipv.pt

Resumen: Apresenta-se um estudo de implementação de portfólios digitais com um grupo de 12 crianças e 24 pais em contexto de educação pré-escolar. O estudo foi desenvolvido como mudança de práticas da educadora de infância, incrementando a participação dos pais na avaliação das crianças. Discutem-se dados de acesso das famílias e aspetos da construção e dinamização dos portfólios pela educadora, na plataforma Moodle. As famílias participaram de forma distinta, mas com interesses específicos e reconhecimento da relevância do instrumento de avaliação em formato digital. Algumas famílias assumiram uma participação proativa. A Moodle revelou-se adequada para as necessidades dos portfólios e das famílias.

Palabras clave: portfólios digitais, educação pré-escolar, avaliação, participação dos pais.

Abstract: A study about e-portfolios with a group of 12 children and 24 parents in an early childhood context is presented. The study was developed as professional development with a focus on parental involvement in children's evaluation. Data from the families' access to the platform and portfolios are discussed together with the process of creating and maintaining the portfolios in the Moodle. The families participated in different ways but showed specific interests in the portfolios as well as overall recognition of the relevance of the digital version. Some families were proactive. Moodle responded to the needs of both the portfolios and the families.

Keywords: e-portfolios, early childhood education, evaluation, assessment, parental involvement.

1. Introdução

Dada a importância da educação de infância para o bem-estar das sociedades e dos indivíduos, têm sido concretizados estudos e projetos que pretendem compreender e promover a qualidade das práticas nesse nível de educação. Para o nosso estudo, realçamos o trabalho desenvolvido por Bertram e Pascal [09] que propõem dez dimensões da qualidade, das quais destacamos duas: a que engloba a avaliação e a que se refere à participação dos pais. O referencial Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, desenvolvido pelos autores, foi introduzido em Portugal pelo Ministério da Educação através da aferição dos processos de avaliação e desenvolvimento da qualidade que propõe, tendo integrado a matriz

formativa do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Viseu.

Neste estudo, que foi conduzido como desenvolvimento de práticas de uma educadora de infância, pretendemos explorar as potencialidades das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), nomeadamente na construção de portfólios (digitais), na medida em que se afiguram como um recurso que potencia o desenvolvimento profissional do educador de infância [Munro 11] e permitem à criança mais momentos de partilha e colaboração [Barret 07; Love et al. 04; Tosh et al. 04]. Essa partilha e colaboração pode ser com outras crianças, seus educadores ou pais [Bolstad 04]. Amante afirma que as TIC devem ser entendidas “como um instrumento cultural que seja

utilizado na prática pedagógica com finalidades sociais autênticas que lhe confirmam significado” [Amante 04:139]. É importante que a integração das mesmas ocorra de “forma adequada, para que essa integração e utilização promovam ambientes educativos assentes numa filosofia de aprendizagem construtivista” [Amante 07:113].

O papel das TIC na educação pré-escolar surge assim evidenciado, uma vez que podem apoiar o envolvimento parental na aprendizagem das crianças (incluindo na planificação e na avaliação) e permitir aos educadores conhecer e compreender melhor o contexto familiar das crianças, incluindo as experiências e as aprendizagens que acontecem no mesmo [Lee et al.02; Whalley & the Pen Green Centre Team 01; Wilson et al. 03, cit. por Bolstad 04]. Na experiência aqui descrita, as TIC apresentaram-se como um recurso fundamental, através do qual crianças, pais e educadora construíram oportunidades que lhes permitiram desenvolver a sua “capacidade de comunicar, interagir e colaborar, usando ferramentas e ambientes de comunicação em rede como estratégia de aprendizagem individual e como contributo para a aprendizagem dos outros” [Ministério da Educação 10].

2. Avaliação e participação de famílias na educação pré-escolar

O Ministério da Educação de Portugal tem elaborado vários documentos orientadores referentes à avaliação na educação pré-escolar. Destacamos alguns dos aspetos elencados. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) mencionam as funções da avaliação realçando que: avaliar o processo e os efeitos implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma atividade 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 desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento [Ministério da Educação 97].

Em 2011, o Ministério elaborou a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 que sintetiza as orientações

normativas relativas à avaliação na educação pré-escolar dos documentos anteriormente referidos e realça que o educador deve considerar também o Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias [Bertram 09]. Esta circular aponta como finalidade da avaliação, entre outras: “conhecer a criança e o seu contexto, numa perspetiva holística, o que implica desenvolver processos de reflexão, partilha de informação e aferição entre os vários intervenientes – pais, equipa e outros profissionais – tendo em vista a aferição do processo educativo” (para. 11). Esclarece que a família tem um papel relevante na avaliação, considerando que os encarregados de educação são intervenientes, uma vez que “a troca de opiniões com a família permite não só um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação, como também promove uma ação concertada entre o jardim de infância e a família” (para.14). Dada a importância atribuída ao papel desempenhado pela família, é indicado ainda que o educador ao avaliar o ambiente educativo, dado que o mesmo é promotor das aprendizagens da criança, deve avaliar, entre outros aspetos, o envolvimento parental.

Gullo [94] inscreve a avaliação de crianças pequenas no paradigma da avaliação alternativa ou autêntica. O movimento da avaliação alternativa surgiu na década de 1980 [Parente 04] e pretendia afastar-se da avaliação tradicional suportada por testes. Afirmava-se a necessidade de observar a criança através de vários pontos de vista e ao longo do tempo, recorrendo a diferentes instrumentos de avaliação. Segundo Gullo [94], a avaliação alternativa apresenta vantagens em relação às formas tradicionais de avaliação, concretamente: 1) a utilização da informação recolhida permite adaptar o currículo a cada criança, considerando as suas características individuais; 2) os progressos da criança são observados e analisados individualmente, ao longo do tempo e em várias situações e contextos, ou seja analisa-se o progresso de cada criança individualmente ao longo do tempo e não as aquisições de todo o grupo de crianças num dado momento ou numa situação específica; 3) existe uma estreita correspondência entre os objetivos do currículo e os resultados da avaliação porque a informação contínua recolhida através de várias evidências e em diferentes contextos fornece meios concretos e sistemáticos para o desenvolvimento do currículo. Na avaliação autêntica destaca-se, ainda, “o processo de recolha sistemática de informações, feito

por adultos próximos e que conhecem bem as crianças, sobre os seus comportamentos nos seus contextos naturais de vida (casa ou jardim de infância), sendo considerada a funcionalidade desses comportamentos e as crianças encorajadas a demonstrar competências em diversas e múltiplas situações (*versus* procedimentos estandardizados e descontextualizados)” [Neisworth et al. 04, cit. por Portugal 12: 596].

Parente [04] realça que na avaliação alternativa os educadores partilham todo o processo de avaliação com os alunos e pais, pelo que a avaliação deixa de ser uma atividade solitária e conseqüentemente o educador passa a estar mais empenhado e envolvido na mesma. Esta investigadora afirma que os pais passam a estar mais envolvidos no processo de avaliação dado que a mesma lhes fornece informações mais claras e precisas acerca da evolução do seu filho. Os pais possuem informações únicas, recolhidas através de diversas observações concretizadas em diferentes situações, pelo que podem participar diretamente na avaliação. Os pais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento dos seus filhos, no entanto, os pais necessitam de apoio para poderem estar mais envolvidos na aprendizagem e na avaliação (nomeadamente através da construção de portfólios) em suma, para se tornarem coeducadores [Walley 07].

3. Portfólios na educação pré-escolar

A Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 apresenta a avaliação como sendo “um elemento integrante e regulador da prática educativa” (para. 1) na qual devem ser utilizados técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados, nomeadamente “abordagens narrativas” (para. 18) e “portfólios construídos com as crianças” (para. 18). Para o nosso estudo, os portfólios surgem como um dos instrumentos de registo privilegiado, uma vez que a “utilização do portfólio para avaliar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças é uma resposta educacional ao desafio de aperfeiçoamento de procedimentos de avaliação alternativa e/ou autêntica” [Parente 04:52-53]. Nesse sentido, será o principal foco das reflexões seguintes, a par da relevância dos novos formatos de portfólio, nomeadamente os digitais.

Os portfólios começaram a ser utilizados na educação no final da década de 1980 e no início da década de 1990. De um modo geral, portfólio em educação pode definir-se como sendo uma compilação estruturada de modo intencional de elementos que permitem documentar os progressos do aluno durante um período de tempo [McAfee et al. 97]. O portfólio possibilita à criança refletir sobre acontecimentos e situações que ocorreram em diferentes contextos e também a oportunidade de narrar as suas próprias experiências e “pensar sobre o seu próprio progresso e tomar decisões sobre o próximo conteúdo a aprender. Esse tipo de autoavaliação e de tomada independente de decisão é crítico para o ensino centrado na criança” [Shores et al. 01:21]. Assim, o portfólio “afigura-se como uma estratégia de avaliação que se insere no movimento avaliação alternativa e que apresenta componentes adequadas para a avaliação de crianças mais pequenas” [Grubb et al.96, cit. por Parente 04:52].

Gullo [94] identifica três tipos de portfólio: 1) portfólio de trabalhos atuais, no qual são inseridos todos os trabalhos realizados; 2) portfólio geral ou do ano contém trabalhos representativos, segundo critérios definidos; 3) portfólio contínuo ou permanente, onde constam itens recolhidos de forma representativa ao longo do tempo. Shores e Grace [01] também identificam três tipos de portfólios: 1) portfólio particular inclui informações consideradas confidenciais por dizerem respeito a aspetos de saúde e do contexto familiar, pelo que deve ser assegurada privacidade aos intervenientes; 2) portfólio de aprendizagem, bastante utilizado com crianças e reúne registos e esboços de projetos em decurso; 3) portfólio demonstrativo, que apresenta produções das crianças referentes às suas conquistas e às suas dificuldades, a seleção dos itens pode ser concretizada pelas crianças, educadores e pais. Pode ser apresentado por qualquer um dos intervenientes e pode ter um papel relevante para o educador ou professor do ano seguinte.

A construção de portfólios apresenta-se como um grande desafio para os educadores, dado que em função das reflexões acerca da sua prática pedagógica, terão de desenvolver um conjunto de competências, nomeadamente referentes a: observação, registo, compreensão, documentação, planificação, informação e comunicação com os outros profissionais e com os pais. Relativamente aos pais, os educadores

podem partilhar com os pais os resultados do processo de avaliação provenientes do portfólio ou podem motivá-los a participar na sua construção. “Os pais podem ser convidados a partilhar os seus pontos de vista criando as condições para que possa existir uma troca de informações relativas à criança, de grande utilidade quer para as educadoras quer para os pais” [Parente 04:47]. Azevedo afirma que a participação dos pais nos portfólios, pode ocorrer “no processo de documentação e de organização das aprendizagens da criança”, no “processo de seleção da documentação” e ainda “na partilha de momentos importantes na vida do seu filho” [09:112]. Os pais têm necessidade de compreender os propósitos do portfólio, deste modo é relevante que a educadora coloque no portfólio as metas e os objetivos do currículo [Grace et al. 94].

O portfólio permite comunicar e partilhar a diversidade de documentação da aprendizagem com vários interlocutores, no entanto as crianças não serão apenas consumidoras de informação, serão também criadoras e produtoras de informação [Downes et al.95, cit. por Bolstad 04: 8]. Assim sendo, e considerando a faixa etária em questão, isso pode incluir a utilização de meios tecnológicos para registar informação, pensamentos e sentimentos acerca de si próprias, das suas atividades, do meio que as rodeia e partilhar isso com outras crianças, com os seus educadores ou pais [Bolstad 04]. Nos últimos anos, a potencialidade das TIC para registar vários formatos de itens e de partilha alargada foi explorada através do conceito e prática de e-portfólios ou portfólios eletrónicos. Parente considera que estamos perante “um novo formato de portfólio, cada vez mais frequentemente utilizado e construído com recurso a tecnologia multimédia” [Bolstad 04: 60].

3.1. Portfólios digitais

O e-portfólio, também referido como portfólio eletrónico ou portfólio digital, tal como os portfólios de papel, “constitui-se como uma forma alternativa de avaliação que se integra claramente numa conceção construtivista da aprendizagem” [Amante 11:1705]. Segundo Barret [05], o e-portfólio permite a inclusão de elementos em diversos formatos, nomeadamente em formato texto, em formato gráfico, vídeo ou áudio. Recorrendo a hiperligações é possível navegar no portfólio. Os conteúdos podem facilmente ser

alterados ou atualizados. Pode ser publicado na Internet e ser facilmente consultado, pelo que se promove a partilha e a interação entre pares e outros intervenientes no processo de aprendizagem. Estes aspetos tornam o e-portfólio mais dinâmico do que os portfólios em formato de papel. Alguns autores [Barret 07; Love et al. 04; Tosh et al. 04] referem que a construção de e-portfólios apresenta potencialidades específicas, comparativamente com a construção de portfólios de papel: a) melhor documentação do trabalho do aluno, b) melhor organização dos portfólios dos alunos, c) desenvolvimento de competências TIC para os professores e alunos, d) melhor acessibilidade e visibilidade do portfólio do aluno, e) melhor feedback ao trabalho do aluno, f) mais momentos de partilha e colaboração, g) constituição de portfólios mais reflexivos, e h) maior motivação e maior envolvimento dos alunos na construção do portfólio.

A tecnologia atual apresenta várias opções para concretizar o armazenamento dos artefactos e a apresentação do e-portfólio. A seleção da tecnologia mais apropriada deverá ser tida em conta pelo professor, assim como as considerações que a literatura apresenta acerca do desenvolvimento de projetos multimédia e do desenvolvimento de portfólios, com relevância para os cinco estágios de desenvolvimento de um e-portfólio [Barret 00]:

- 1) definir o contexto e os objetivos do portfólio;
- 2) definir o que se pretende com o working portfolio;
- 3) definir o que se pretende com o portfólio reflexivo;
- 4) definir a conexão ao portfólio;
- 5) definir a apresentação do portfólio.

No e-portfólio é importante que as ferramentas tecnológicas disponíveis e o seu design não perturbem os intervenientes de estarem focados no essencial, o processo avaliativo, “multimédia portfolio is not expected to be a graphic designer’s dream, the emphasis should be on learning” [Hartnell -Young et al. 99, cit. por Amante 11:1706]. Nos últimos anos, foram desenvolvidos vários softwares de gestão de aprendizagem e trabalho colaborativo. Entre os mesmos destaca-se, novamente, a plataforma Moodle que permite a criação de cursos online, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem, tendo como filosofia uma abordagem social construtivista da educação. Aparece nomeado de várias formas, das quais Course Management

System (CMS), Learning Management System (LMS) ou Virtual Learning Environment (VLE) [Pimentel 09:41].

Face à realidade tecnológica em que vivemos, Barret defende que é necessário explorar a implementação de e-portfólios nas escolas [05: 5]. A iniciativa de utilizar o portfólio em formato eletrônico, que deveria acompanhar o aluno ao longo e todo o seu percurso escolar, surgiu em 2003, através do consórcio europeu EifEL (European Institute for E-Learning). “Portugal aderiu formalmente ao mesmo através da iniciativa Ligar Portugal e pretende, entre outras coisas, promover a adoção de e -portfólios para que, em 2010, todos os cidadãos europeus tenham um e-portfólio” [Alves et al. 09]. De acordo com um estudo realizado por Cruz [09] sobre portfólios digitais em Portugal, quase todas as escolas do ensino básico e secundário têm plataformas de e-learning que possibilitam a integração de e-portfólios. Ainda segundo Cruz [09:54], “A mais utilizada, devido à sua disponibilização por parte da RCTS (Rede Ciência, Tecnologia e Sociedade), é o LMS Moodle, que (...) permite a integração de ferramentas para a criação, edição e gestão de e-portfólios, que disponibiliza o RePe”.

O RePe é um módulo concebido para o Moodle e que permite a construção e a gestão de portfólios integrado na referida plataforma. Foi desenvolvido pelo Centro de Competência da Escola Superior de Educação de Santarém, num trabalho de parceria com a Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular no âmbito do Plano Tecnológico da Educação (PTE) e da iniciativa Ligar Portugal. No entanto, no seu estudo, Cruz [09:84] constatou “a pouca utilização de e-portfólios. O que não é alheio a pouca disseminação do que existe (RePe), uma vez que é difícil mudar métodos e procedimentos se não existir o acompanhamento formativo do docente.”

A experiência da RePe terá sido em Portugal a que envolveu mais docentes e alunos na experimentação e utilização de portfólios. De acordo com Gomes e Alves [09], só no agrupamento de escolas Dr. Francisco Sanches em Braga, nos anos letivos 2007/2008 e 2008/2009, foram envolvidos cerca de 300 alunos no primeiro ano e cerca de 800 alunos (7.º, 8.º e 9.º anos) no segundo ano. Este tipo de experiência multiplicou-se por vários agrupamentos ao nível do

país não existindo, no entanto, um estudo global com os resultados dessas experiências.

No ensino superior, a maioria das instituições acabou também por adotar o LMS Moodle embora algumas continuem com outras plataformas nomeadamente o Blackboard, tendo portanto, condições para a implementação de portfólios digitais.

Apesar de existirem, nas escolas portuguesas, as condições para a implementação de e-portfólios, não se verifica uma utilização generalizada destes recursos educativos. A utilização tem sido sobretudo no âmbito de estudos estreitamente ligados a investigações de mestrado ou doutoramento.

Para além da experiência RePe, em Portugal, destaca-se que, na Nova Zelândia, ao longo da última década, os e-portfólios começaram a fazer parte da realidade de várias escolas de 1.º ciclo do ensino básico e jardins de infância. Nestas escolas e jardins de infância, as instituições e os profissionais foram-se adaptando a esta nova realidade, iniciando aprendizagens e experiências. Munro [11] apresenta o processo de implementação de e-portfólios em 11 escolas com diferentes níveis de ensino. As ferramentas tecnológicas utilizadas foram muito distintas: Commercial – KnowledgeNET; My Classes; Ultranet; Web 2.0; MyPortfolio (Mahara); Google; Microsoft – Office 365; Blended. As escolas referiram várias dificuldades, consoante as características do seu contexto: adaptar os e-portfólios a crianças muito pequenas; envolver os pais no processo de avaliação; dotar os professores e educadores de competências tecnológicas; selecionar as ferramentas tecnológicas mais adequadas à faixa etária; a falta de tempo de professores e educadores; trabalhar com diversos departamentos do Ministério. O trabalho desenvolvido é considerado muito positivo e todas as escolas afirmaram que pretendiam continuar a explorar e desenvolver as ferramentas tecnológicas que se adequam mais às suas características [Munro 11].

Não obstante estas experiências positivas, é necessário que se investigue mais profundamente este instrumento, nomeadamente no que se refere às boas práticas, associadas à sua utilização. Não basta pensar nas potencialidades que a tecnologia põe à nossa disposição. Importa compreender como e em que medida estas potencialidades podem ser exploradas de

forma relevante do ponto de vista pedagógico, contribuindo para a construção do conhecimento nos mais diversos contextos de aprendizagem [Amante 11:1708]. Apesar de existir ainda muito por explorar na implementação dos e-portfólios na educação (pré-escolar), as experiências atrás referidas elencam, entre outras, potencialidades na aprendizagem e na avaliação das crianças assim como no envolvimento dos pais. Como afirmam Gomes e Alves [10:6], “O desenvolvimento de portefólios pode ser uma oportunidade de aproximar as famílias do trabalho realizado na escola, promovendo um melhor acesso e conhecimento por parte das famílias relativamente às produções e desempenhos dos estudantes”.

4. Apresentação do estudo

Considerando a questão orientadora, “De que forma os portefólios digitais podem ser implementados de modo a concretizar práticas de avaliação participadas pelos pais?”, pretendeu-se com este estudo fundamentar, implementar e analisar um processo de mudança de práticas ao nível das dimensões avaliação e participação da família [Bertram et al. 09] concretizado na introdução de portefólios digitais na sala de jardim de infância.

Decorrendo da questão de investigação, foram definidos os seguintes objetivos para a realização deste estudo: a) explorar práticas de avaliação, recorrendo a ferramentas TIC, nomeadamente portefólios digitais, de cujos princípios e instrumentos resulte maior participação dos pais; b) cartografar incentivos, constrangimentos, dificuldades e concretizações dos pais na participação na construção dos portefólios digitais; c) identificar vantagens e limitações na utilização da plataforma Moodle como suporte para a construção de portefólios digitais em colaboração com os pais no âmbito da educação pré-escolar.

A investigação realizada assumiu a forma de estudo de caso. Considerou-se, como caso, a implementação de portefólios digitais por uma educadora, com um grupo de crianças e respetivos pais. Este estudo utiliza uma amostra intencional por conveniência [Patton 90], pelo que os participantes deste estudo são: a educadora de infância, o grupo de crianças e os pais da sala de três anos de um jardim de infância de uma instituição de ensino particular e cooperativo do distrito de Viseu. O

grupo de crianças era constituído por doze crianças todas com três anos de idade, na altura do lançamento do estudo, matriculadas e a frequentar o jardim de infância no ano letivo em causa. O grupo de crianças tem maioritariamente meninas. Relativamente ao grupo de pais, era constituído por 24 elementos.

A abordagem ao contexto específico onde decorreu o nosso estudo baseou-se na implementação de processos de acesso ao campo [Gomez et al. 99]: a) pedido de autorização à direção pedagógica do estabelecimento de ensino; b) pedido de autorização aos pais; c) pedido de autorização às respetivas crianças, verbalmente. Foi realizada uma reunião de pais para informar, esclarecer e motivar, assim como obter as autorizações. Os pais mostraram-se de imediato interessados e motivados a participar. Todas as crianças gostaram da possibilidade de ver os seus trabalhos com os pais em casa, no entanto, a maioria ficou muito cética relativamente ao modo como íamos conseguir colocá-los “dentro do computador” de suas casas.

O processo de recolha de dados foi contextualizado numa situação naturalista, inserida no quotidiano do jardim de infância. Procedeu-se à recolha de dados através da observação de situações de aprendizagem: observação direta, diário de bordo, notas de campo, grelhas de registos e dos próprios portefólios digitais, assim como de registos fotográficos. Para se considerar a perspetiva de vários atores envolvidos, recorreu-se a entrevistas, à análise da Ficha do Educador de Infância, adaptando-as do guião do Manual DQP [Bertram et al. 09]. No sentido de completar a recolha de dados, foi ainda analisado o Projeto Educativo da Instituição e as fichas de inscrição das crianças. A própria plataforma do Moodle forneceu vários dados, tanto de acessos como registo de alterações e visionamento de peças específicas dos e-portfólios.

Os dados recolhidos foram analisados de modos distintos no sentido de respeitar a natureza dos mesmos. As entrevistas foram transcritas, lidas e permitiram a organização de categorias, processo que Esteves identifica como análise de conteúdo e que define como sendo “um conjunto de técnicas possíveis para o tratamento de informação previamente recolhida” [06: 107]. As reflexões do diário de bordo, os registos das observações -participantes, as notas de

campo e as grelhas de registo também foram submetidas a uma análise de conteúdo e organizadas por categorias. A análise dos portfólios digitais permitiu compreender o percurso de cada família e da educadora ao longo da implementação do respetivo portfólio. Assim, foi possível analisar estatisticamente como foi a participação dos pais no que se refere à frequência de acessos aos portfólios digitais, aos itens mais acessados (tópicos, fóruns) ao tipo de colaboração nos portfólios (criação e edição de tópicos e fóruns, postagem de situações de aprendizagem dos filhos, upload de vídeos e fotografias, comentários nos tópicos e fóruns).

5. Apresentação de resultados

Neste ponto, iremos proceder à descrição e justificação do processo de implementação dos portfólios digitais: a escolha e estruturação da plataforma Moodle para dar resposta às necessidades da educadora, das crianças e dos pais; a tentativa de conciliar o acesso restrito e a participação ativa das crianças e dos pais; o empenhamento da educadora e dos pais [Bertram et al. 09] num processo em que inicialmente são coconstrutores e no qual pretendem transformar -se em coeducadores [Whalley 07].

5.1. Construção dos portfólios digitais: a opção pela Moodle

Nas entrevistas iniciais aos pais, estes consideraram importante a existência do blogue do jardim de infância que permitia ir acompanhando, em casa ou no trabalho, algumas das atividades que as várias salas iam realizando. No entanto, os pais referiram que o blogue não permitia conhecer as aprendizagens de cada criança. Os pais também não pretendiam que esse percurso fosse exposto publicamente, pelo que sugeriram que fosse criada uma alternativa de cariz reservado, com que só pudessem contactar os pais de cada criança e a educadora.

A educadora teve contacto com a plataforma Moodle durante a frequência da parte curricular do mestrado. A Moodle, numa primeira análise, parecia ter as características necessárias para o desenvolvimento do estudo. Alguns dos argumentos a favor da sua

utilização foram analisados: apresentava-se como estando gratuitamente disponível na Internet e a sua utilização também gratuita; é desenvolvida em código de fonte aberta (open source); permite ter acesso protegido; a interface é bastante simples e está traduzida em 75 línguas, entre as quais, o português. Aliando o interesse dos pais à sua própria motivação de mudança sustentada de práticas, a educadora informou a Direção do estabelecimento de ensino que estava empenhada em explorar a plataforma Moodle do colégio, que até à data não tinha tido qualquer tipo de utilização, no sentido de perceber se a mesma poderia dar resposta à construção de portfólios digitais. O desafio foi aceite e inscrito no Projeto Educativo de Escola, no qual foram elencadas metas e objetivos referentes à dinamização da plataforma Moodle. O passo seguinte era perceber quais seriam os recursos da Moodle mais apropriados para construir portfólios digitais com os pais.

Numa primeira fase, foram analisadas as características que se pretendiam encontrar nos portfólios que iriam ser concretizados, considerando que deveriam permitir a participação de crianças de três anos e as respetivas famílias que nunca tinham tido experiências com portfólios digitais nem com a Moodle. Assim, numa perspetiva de fácil utilização foram considerados alguns aspetos a ter em conta numa fase inicial: a) facilidade na utilização dos recursos; b) existência de poucos separadores; c) possibilidade de os pais e as crianças alterarem esses separadores, a sua ordem e os seus títulos, em conjunto com a educadora; d) possibilidade de colocação de ficheiros em vários formatos (texto, fotografias, áudio, vídeo); e) possibilidade de os pais e as crianças colocarem ficheiros em vários formatos em casa ou no jardim de infância com a colaboração da educadora; f) possibilidade de os pais e a educadora terem um espaço/separador de registo das dúvidas, dificuldades e conquistas, com vista a superar eventuais obstáculos que pudessem surgir.

Foram testados vários recursos disponíveis para a Moodle. Entre as pesquisas realizadas destacam-se: RePe, Portfólio Sophia e Mahara. O RePe e o Portfólio Sophia tinham algumas das características que se procuravam, nomeadamente facilidade na utilização dos recursos, a existência de poucos separadores e a possibilidade de colocação de ficheiros em vários formatos (texto, fotografias, áudio, vídeo). Apesar

destas aplicações também permitirem a participação dos pais, esta ficava limitada à possibilidade de escrever comentários acerca das aprendizagens dos filhos. As crianças, os pais e a educadora tinham pouca liberdade para fazer alterações na estrutura dos portfólios e os pais não tinham possibilidade de poder comentar uma atividade especificamente nem de colocar ficheiros. A estas limitações acrescia a dificuldade, por parte da educadora, de gerir as permissões de participação dos pais, se todos os portfólios estivessem dentro da mesma Disciplina.

Simultaneamente, a educadora fez uma abordagem ao Mahara, pesquisando e tentando compreender o seu funcionamento, vantagens e desvantagens para o projeto em curso. As vantagens do Mahara eram evidentes e ainda permitiam outras funcionalidades que a Moodle por si só não permitiria, como a criação de blogue, jornal, grupos, ligação ao Facebook, MySpace, etc. No entanto, a educadora enfrentou dificuldades de integração do mesmo na plataforma Moodle do estabelecimento de ensino. Também considerou que nesta primeira abordagem à criação de portfólios digitais, os constrangimentos do fator tempo e a não familiarização das crianças e dos pais com este tipo de tecnologia apontavam para que realizasse os portfólios no formato e com as ferramentas que considerava dominar melhor, no sentido de se comprometer com uma tipologia de portfólios que fosse mais simples/básica, mas exequível, para depois, numa abordagem posterior, poder eventualmente aplicar as competências desenvolvidas num projeto mais complexo.

Optando pela Moodle, decidiu-se que cada Disciplina seria um portfólio, servindo os Tópicos da Disciplina como separadores. Foram realizadas várias experiências que demonstraram a exequibilidade de cada Disciplina ser um portfólio, desde que fosse criada com o formato Tópicos. Desse modo, cada criança e respetiva família poderiam ter acesso restrito à sua Disciplina/Portfólio e aos mesmos poderia ser atribuído um cargo equivalente ao de Professor Não Editor, permitindo participar com a educadora (com cargo de Professor Editor) na elaboração da estrutura, uma vez que os Tópicos, transformados em separadores, seriam editáveis e mobilizáveis dentro da Disciplina. Surgia também a possibilidade dos pais e crianças poderem, por exemplo, entrar em todos os Fóruns, iniciar novos Temas ou editar e responder aos

Temas já existentes através de comentários, da inserção de imagens ou vídeos.

5.2. Criação de portfólios digitais por criança

Após terem sido tomadas as grandes decisões relativas ao ambiente virtual que suportaria a construção dos portfólios e sua estruturação, importava operacionalizar o funcionamento das disciplinas. Dentro da “Sala dos 3 anos”, foram criadas doze Disciplinas. A cada Disciplina foi atribuído um nome associado a cada criança e ao respetivo portfólio, por exemplo: Portfólio Joana ou Portfólio Rui. Na estruturação destes portfólios, assumiu-se uma tipologia de portfólio de crescimento [Rolheiser et al. 00], contínuo ou permanente [Gullo 94:1997] e demonstrativo [Shores et al. 01].

Importa agora referir como foram criadas essas Disciplinas/Portfólios. Num primeiro momento, foi criada e estruturada uma disciplina à qual foi atribuído o nome Portfólio Joana. Foram editadas as configurações da Disciplina. Num segundo momento, foram editados os Tópicos da disciplina, atribuindo-lhes o nome dos separadores que foram considerados os mais adequados para iniciar os portfólios e que a qualquer momento podiam ser editados/modificados. Estas decisões foram tomadas considerando a faixa etária do grupo de crianças e as informações retiradas das entrevistas iniciais com os pais, bem como a análise de outras experiências de portfólios na educação pré-escolar [Azevedo 09]. Assim, os oito tópicos/separadores selecionados são os que constam na Figura 1.

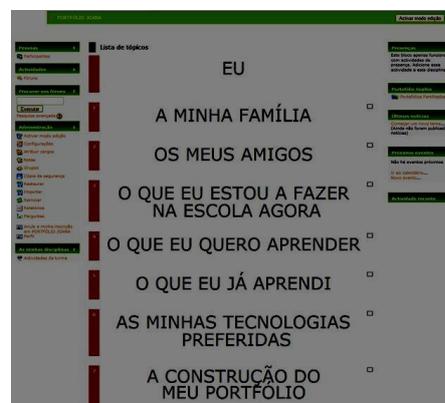


Figura 1. Tópicos/separadores selecionados para os portfólios

Nesta fase inicial, não foram pedidos contributos aos pais e às crianças, uma vez que foi considerado necessário criar uma estrutura básica na qual pudessem ser feitos os primeiros esclarecimentos e as primeiras experiências, para depois fazer as necessárias adequações e adaptações a cada situação/criança/família.

Após estar concluída, esta Disciplina permitiu criar todas as outras, fazendo primeiro uma cópia de segurança da Disciplina e de seguida o restauro da mesma. Ao realizar o restauro, foi atribuído a cada nova disciplina o nome correspondente a um portfólio pretendido.

5.3. A participação dos pais nos portfólios

Na reunião de apresentação dos portfólios, os pais mostraram-se um pouco inseguros com os primeiros passos a dar. Ficou, assim, decidido que a inscrição de cada família seria concretizada na escola com a educadora que explicaria individualmente o funcionamento de cada portfólio. Deste modo, os pais foram inscritos manualmente pela educadora. As famílias tiveram liberdade para definir quantos participantes pretendiam: um participante para toda a família (famílias A, B, D, E, I); só um participante para a mãe (família J1); só um participante para o pai (família M2) ou dois participantes: um para a mãe e outro para o pai (famílias C1 e C2, F1 e F2, G1 e G2, H1 e H2). De acordo com as escolhas efetuadas, foi-lhes atribuído o cargo de Família, Pai, Mãe. No momento em que era feita a inscrição e a atribuição dos cargos, a educadora apresentava aos pais o portfólio personalizado do seu filho e, considerando que era de acesso restrito, explicava aos pais que passavam a ter a oportunidade real de participar na avaliação, através de opções como propondo alterações e/ou melhoramentos da estrutura do portfólio, em conjunto com a educadora, modificando os tópicos/separadores; criando fóruns; iniciando temas nos fóruns e respondendo aos temas existentes; escrevendo e editando texto; inserindo imagens e vídeos; comentando e enriquecendo as descrições de situações de aprendizagem que ocorriam no jardim de infância e que eram inseridas pela educadora; ou descrevendo situações de aprendizagem que se verificassem quando a criança estava em contexto familiar. Deste modo pretendia-se promover a

participação dos pais na construção dos portfólios [Grace et al. 94; Parente 04; Bolstad 04] e que essa participação pudesse ocorrer, como afirma Azevedo, “no processo de documentação e de organização das aprendizagens da criança”, no “processo de seleção da documentação” e ainda “na partilha de momentos importantes na vida do seu filho” [09:112].

O período de inscrição dos pais foi mais longo do que o previsto. Deste modo, os primeiros pais foram inscritos no dia 8 de fevereiro e os últimos em 15 de março. A maior parte dos pais, quando fez a inscrição junto da educadora, quis logo entrar com o seu nome de utilizador e senha. Todos os pais consideraram, naquele primeiro contacto, que o acesso e a navegação no portfólio era bastante simples e fácil, sendo necessário depois em casa explorar com mais tempo. Alguns pais mostraram-se apreensivos, uma vez que tinham receio de não conseguirem em casa, sozinhos, colocar fotografias e vídeos. A educadora mostrou aos pais total disponibilidade para acompanhá-los e apoiá-los neste processo, no jardim de infância ou online no tópico “A construção do meu portfólio”.

As primeiras participações dos pais consistiram sobretudo no visionamento do portfólio com os seus filhos. O feedback dessa participação era dado pessoalmente quando vinham trazer o filho ao jardim de infância no dia seguinte e comentavam o que tinham visto: “Educadora Cristina, ontem à tarde eu e a H, quando chegámos a casa, estivemos a ver o portfólio. A H explicou-me o desenho que tinha feito para o tópico “A minha família” e porque tinha escolhido aquela fotografia para o tópico “Eu”. Já combinamos que logo vamos esperar pelo papá e ver com ele também”. (Mãe da H, 8 de fevereiro). Apesar dos portfólios digitais estarem acessíveis 24 horas por dia, alguns pais tinham dificuldades em visionar o portfólio com os filhos.

5.3.1. Colaboração entre Educadora e Pais através dos portfólios digitais

Depois dos portfólios digitais estarem personalizados pelas crianças e dos pais estarem inscritos, tornava-se importante colocar nos portfólios informação relevante e pormenorizada acerca de cada criança para ir de encontro às necessidades e aos interesses enunciados pelos pais nas entrevistas iniciais.

Apesar das dificuldades de tempo, a educadora e as crianças utilizaram o portfólio digital para colocar informação em formatos bastante diferentes e em dias significativos para algumas ou para todas as famílias. Dos vários registos efetuados, destacam-se a prenda do Dia do Pai e o projeto Refashion, atividades que pela sua importância e dimensão, pretendiam envolver todas as crianças e todas as famílias e simultaneamente promover a participação dos pais nos portfólios.

A prenda do Dia do Pai começou a ser preparada várias semanas antes da data de celebração. O professor de expressão musical apresentou às crianças uma canção dedicada ao pai. As crianças, por vezes individualmente, outras vezes em conjunto, mostravam interesse e cantavam muitas vezes. A educadora questionou as crianças sobre colocar a canção no portfólio. No seguimento desta sugestão, as crianças ensaiaram e gravaram um ficheiro áudio com a canção, com o objetivo de ser colocado nos portfólios digitais. No seguimento desta gravação, a educadora perguntou às crianças se queriam gravar também um ficheiro com imagens/fotografias ou vídeos que cada criança poderia recolher para colocar no seu portfólio no Dia do Pai. Deste modo, e com a colaboração das mães, recolheu-se uma média de 10 fotografias por criança, sozinha ou acompanhada pelo pai. A educadora auxiliou cada criança a gravar um vídeo com uma mensagem para o pai. Apesar das crianças terem apenas três anos, todas conseguiram realizar a gravação com bastante facilidade. Assim, em frente ao espaço de reunião do grande grupo, foi colocada uma mesa pequena e, sobre a mesa, a máquina digital. Foi colocada uma cadeira para que no momento de gravar, cada criança pudesse estar confortável e ajustada com o ângulo de gravação da máquina. Apesar de algumas crianças terem dificuldades em articular alguns fonemas e em falar perante todo o grupo, verificou-se que todas se sentiram felizes e à vontade. Ao estarem a gravar algo que os respetivos pais iriam visualizar em casa, sentiam alegria, segurança e confiança.

A criança J e a criança H quiseram também fazer desenhos dos respetivos pais e escrever, copiando, a palavra Pai. As restantes crianças quiseram também ensaiar as primeiras tentativas de escrita. Com auxílio da educadora, fotografaram e digitalizaram os desenhos e os registos escritos previamente selecionados.

A educadora através do programa MovieMaker, procedeu à edição dos vídeos e das imagens. No Dia do Pai, disponibilizou-se o resultado final no portfólio digital da respetiva criança, criando para tal, o fórum “Dia do Pai” e, dentro deste, o tema “Prenda para o Pai”. Desenvolveu-se assim um dos papéis que as TIC podem desempenhar na educação pré-escolar: utilização das TIC pelas crianças com o apoio da educadora, para documentar e refletir acerca das aprendizagens das crianças ou para partilhar essa aprendizagem com os pais e outros educadores [Bolstad 04].

Os níveis de envolvimento e de bem-estar das crianças [Portugal et al.10] mantiveram-se bastante altos durante todo o processo de preparação da prenda e também nos dias seguintes ao do Dia do Pai. As crianças assumiram o portfólio com algo muito significativo para elas, por um lado porque o que lá estava era o pai (nas fotografias), uma pessoa muito importante, e ao mesmo tempo era para o pai (a mensagem, a canção, os desenhos, as palavras). Face a isto podemos afirmar que o portfólio digital passou a ser percecionado como um instrumento cultural e foi “utilizado na prática pedagógica com finalidades sociais autênticas” [Amante 04:139].

As crianças falavam direta ou indiretamente acerca do que estavam a fazer na escola e essa poderá ser uma das justificações para o aumento significativo do número de dias de acesso e do número de acessos por dia, dos pais ao portfólio nos dias anteriores e seguintes ao Dia do Pai.

Os pais deram feedback muito positivo e as reações foram imediatas, algumas nos portfólios criando respostas ao tema criado para esse dia, outras pessoalmente e outras ainda por sms. No dia seguinte ao Dia do Pai, as crianças chegaram ao jardim de infância felicíssimas pois todos os pais se mostraram agradavelmente surpreendidos com o resultado final exposto no portfólio digital mas também com as diversas competências que os filhos haviam demonstrado. Os pais aperceberam-se que os filhos demonstraram dominar muito bem as tecnologias e sentiam-se muito à vontade a utilizá-las e simultaneamente tornaram-se mais capazes, mais confiantes, confirmando que as TIC, designadamente os portfólios digitais, facilitam a emergência de “novas

literacias” ou de “multiliteracias” nas crianças [Bolstad 04].

O Refashion consistiu num projeto do Plano Anual de Atividades da instituição que pretendia sensibilizar as crianças para a necessidade de respeitar o meio ambiente e de reciclar através da criação de roupa com materiais reutilizados e a organização de um desfile desses modelos. Nesta situação, a educadora tentou que o portfólio digital fosse o principal meio de contacto educadora-crianças-pais e reunisse toda a informação referente ao projeto individual de cada criança. Assim, numa primeira fase, a educadora, no tópico “O que eu estou a fazer na escola agora” dos portfólios, criou um novo fórum, “Desfile de Moda Refashion”. Dentro deste Fórum criou dois temas: “Projeto Refashion” e “O meu Projeto para o Desfile”. No tema “Projeto Refashion”, a educadora apresentou uma descrição das várias fases do projeto e os objetivos que se pretendia atingir, considerando as Metas para a Educação Pré-Escolar. As metas das áreas focadas estavam identificadas e a educadora deixou também o link da página do Ministério da Educação, onde as mesmas estavam disponíveis para consulta. Os pais têm necessidade de compreender os propósitos do portfólio, deste modo é relevante que a educadora coloque no portfólio as metas e os objetivos do currículo [Grace et al. 94].

No dia seguinte, no mesmo tema, a educadora informou os pais das várias crianças que nesse dia no jardim de infância tinham explorado o livro “A Dor de Barriga do Recicladinho” e que, a partir dessa exploração, tinha sido decidido, em conjunto com as crianças, criar ecopontos para a sala do jardim de infância. Ainda neste post, a educadora deixou algumas questões para os pais: O seu filho conversou consigo acerca deste livro? Em casa, também demonstra interesse pela reciclagem? No sentido das crianças identificarem melhor a localização do fórum alusivo ao projeto Refashion a educadora inseriu junto deste uma fotografia dos ecopontos da sala. Foi interessante verificar que essa imagem possibilitou às crianças identificarem o fórum e também que surgissem diálogos e registos muito enriquecedores para pais e para a educadora. Poucos pais deram feedback imediato acerca do livro que foi lido e dos ecopontos, uma vez que estavam mais focados e preocupados com as roupas que iriam ser confeccionadas, no entanto os pais mostravam que

estavam informados acerca do que estava a acontecer no jardim de infância.

No tema “O Meu Projeto para o Desfile”, a educadora deixou uma imagem com várias roupas recicladas, vestidas por crianças e deixou também uma pasta com diversas imagens alusivas ao tema que os pais podiam descarregar e visualizar. O objetivo era auxiliar os pais no diálogo em casa com as crianças acerca da peça de roupa que as mesmas pretendiam fazer e que materiais reciclados se poderiam utilizar. Neste tema, a educadora desafiou os pais a fazerem, em conjunto com as crianças, alguns registos das decisões que entretanto fossem tomadas. Verificou-se que a maioria dos pais respondia pessoalmente e não no portfólio. Mostravam agrado por saberem o que ia acontecer, o que estava a ser pensado para os filhos e qual era o resultado esperado. Neste tema, as crianças com a colaboração da educadora foram colocando os primeiros desenhos/projetos das peças de roupa que se pretendia elaborar e alguns comentários referentes às decisões que se iam tomando, selecionando alguns materiais e refutando outros, justificando.

O projeto Refashion apresentado e parcialmente desenvolvido nos portfólios digitais permitiu melhorar e aumentar a comunicação entre o jardim de infância e a educadora, assim como promover a participação dos pais na avaliação dos seus filhos [Bolstad 04; Munro 11). Possibilitou também que a educadora e os pais fizessem circular a informação referente à criança, em duas direções simultaneamente, à semelhança do que foi referido por Whalley [07] relativamente ao Pen Green Loop e à pedagogia articulada na qual pais e educadores partilham informação relevante acerca da aprendizagem das crianças no contexto do jardim de infância e no contexto familiar e a utilizam para estruturar o currículo individual, através de uma pedagogia diferenciada. O longo deste processo pais e educadora deram os primeiros passos no sentido de se poderem tornar coeducadores.

5.3.2. Análise da participação dos Pais nos portfólios digitais

Neste ponto apresentaremos os dados referentes à participação dos pais nos portfólios digitais, considerando vários indicadores: número de dias de acesso, número total de acessos, distribuição dos

acessos no tempo e relação com as iniciativas da educadora e produções das crianças e, ainda, os contributos dos pais. Apesar do projeto de implementação dos portfólios digitais ter sido iniciado em setembro, o período de recolha de dados nos portfólios digitais decorreu entre fevereiro e maio. O número de dias de acesso das famílias, o número total de acessos e o tipo de participação que tiveram foi bastante distinto e será apresentado, analisado e discutido de seguida, considerando alguns dados automaticamente produzidos pela plataforma Moodle.

5.3.2.1. Análise do conjunto de dias de acesso por família

Todas as 12 famílias acederam ao portfólio digital pelo menos num dia. Verifica-se que cinco famílias acederam até 6 dias, quatro famílias acederam entre 6 a 12 dias e três famílias acederam mais o que doze dias. O número de dias de acesso mais elevado, foi 19 – Família G, 23 – Família I e 43 – Família H. Estes dados estão presentes na figura 2.

Estatisticamente, a média de dias de acesso é de 11,5. A moda é 8 e a mediana também é 8. A análise do gráfico permite afirmar que a família que acedeu menos dias foi a Família L, apenas um dia. A família que acedeu mais dias, 43, foi a Família H. Estes dados refletem as possibilidades de acesso das famílias. Durante o período de recolha de dados, as mesmas foram informando a educadora acerca das suas possibilidades de acesso ao portfólio digital e dos constrangimentos que condicionavam esse acesso: pouca disponibilidade de tempo, crianças ou familiares diretos doentes. As famílias que referiram estes constrangimentos correspondem às famílias que acederam menos dias. A família L, que acedeu apenas um dia, afirmou desde o início do projeto que tinha muito pouco tempo disponível para aceder, ainda que valorizasse o projeto. A criança B esteve doente durante vários períodos de tempo, pelo que a família B acedeu menos dias. A mãe da criança D esteve doente durante algumas semanas e esse facto também influenciou o número de dias de acesso desta família.

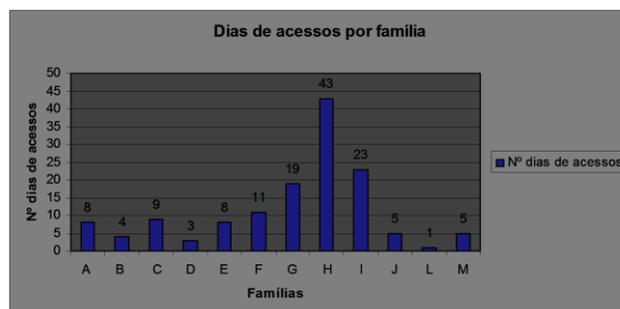


Figura 2. Dias de acesso por família

Opostamente, as famílias que acederam em maior número de dias, a H e a G, mostraram mais disponibilidade desde o início do projeto. O número de dias de acesso de cada família não está diretamente relacionado com a data de inscrição das mesmas. Por exemplo, a família I só foi inscrita no dia 14 de março e acedeu 23 dias, ao passo que a família J foi inscrita no dia 9 de fevereiro e acedeu apenas 5 dias.

Apesar das diferenças no número de dias de acesso aos respetivos portfólios digitais, importa afirmar que as atividades do Dia do Pai e o Projeto Refashion motivaram os pais a participar. Nos dias antecedentes e subsequentes ao Dia do Pai observou-se um aumento do número de famílias que acederam nesses dias. Entre os dias 16 e 20 de março, inclusive, verificou-se que uma família (G) acedeu 5 dias, cinco famílias (A, C, F, G e I) acederam 3 dias, duas famílias (E e M) acederam 2 dias, duas famílias (B e J) acederam 1 dia e apenas uma família (D) não acedeu. A família D acedeu ao portfólio para ver a prenda do pai no dia 21 devido ao estado de saúde da mãe da criança D. Relativamente ao projeto Refashion, também se verificou um aumento do número de dias de acessos mas em menor número de famílias devido a diferentes condicionantes.

Sintetizando, podemos afirmar que as famílias que acederam maior número de dias durante este período (a família G acedeu 6 dias e a H acedeu 7) correspondem às famílias e crianças que cooperaram com a educadora em todas as fases do processo e que utilizaram o portfólio digital como recurso facilitador dessa cooperação. Quando a plataforma esteve indisponível, as famílias que tentaram aceder (E, G, e H) recorreram ao e-mail e ao telemóvel para poderem continuar a partilhar, com a educadora, informação referente ao projeto. As famílias D e L, apesar de não

terem acedido ao portfólio digital, recorreram ao telemóvel para contactar com a educadora e desse modo poderem participar nas decisões que era necessário tomar. Estes factos confirmam que as TIC permitem apoiar e reforçar a relação e a comunicação entre os jardins de infância, pais e outros adultos que cooperem com os mesmos [Bolstad 04].

5.3.2.2. Análise dos acessos das famílias ao portfólio digital

Ao longo do estudo, as famílias tiveram diferentes percursos, apresentando regularidades e frequências de acesso distintas. Importa ainda conhecer no que consistiram esses acessos.

De seguida, apresentam-se os dados referentes à participação das Famílias nos portfólios. Os mesmos foram retirados dos registos automáticos fornecidos pela plataforma Moodle. No conjunto das famílias foi possível identificar seis categorias de participação distintas: a) visualização da página principal, de fóruns, temas, perfis de utilizadores e subscritores de fóruns; b) criação de tópicos, fóruns, temas e respostas a temas; c) edição de tópicos, fóruns, temas e perfis de utilizadores; d) upload de fotografias, imagens/desenhos, vídeos e apresentação em formato PowerPoint; e) eliminação de tópicos, fóruns, temas e respostas a temas; f) pesquisa de fóruns.

A participação de cada família tendo em conta as categorias de acesso foi definida considerando o que as famílias concretizaram no portfólio. Assim, identificou-se a participação das famílias como sendo passiva (a família concretizou essencialmente visualizações), ativa (a família concretizou sobretudo visualizações e criações ou na impossibilidade de o fazer auxiliou a criança em casa a selecionar artefactos para colocar no portfólio no jardim de infância com a educadora) e proativa (estas famílias de um modo geral, para além da visualização e da criação, participaram no processo de construção do portfólio através de algumas edições, criações ou eliminações de tópicos, fóruns, temas ou respostas a temas). A família que apresenta maior número de categorias de acesso é a família H e a que apresenta menor número de categorias de acesso é a L. Quatro famílias tiveram uma participação passiva, seis famílias tiveram uma

participação ativa e três famílias tiveram uma participação proativa.

Os dados recolhidos permitem caracterizar a participação das famílias segundo duas dimensões: número de dias de acesso e categorias de acesso. A conjugação destes dados apresenta-se no quadro 2.

Quadro 2. Síntese da análise da participação das famílias por dias de acesso e por categoria de acesso

Família	Participação por dias de acesso	Participação por categoria de acesso
A	Intermitente	Passiva
B	Esporádica	Passiva
C	Intermitente	Ativa
D	Esporádica	Ativa
E	Intermitente	Ativa
F	Intermitente	Proativa
G	Continuada	Proativa
H	Continuada	Proativa
I	Continuada	Passiva
J	Esporádica	Ativa
L	Esporádica	Passiva
M	Esporádica	Ativa

A análise destes dados permite-nos afirmar que a totalidade das famílias participou no portfólio digital proposto pela educadora, encontrando-se diversidade de intensidade em termos de acesso e contributo e verificando-se que o percurso de cada família foi único e distinto de todas as outras. Ao longo das descrições dos pontos anteriores verificou-se que as atividades propostas pela educadora influenciaram os percursos das famílias. O Dia do Pai motivou as famílias a participar, ainda que grande parte dessa participação tenha sido passiva, consistindo sobretudo em visualizações. Através do projeto Refashion, a educadora motivou os pais a participar continuamente e de forma mais ativa. Os dados anteriormente apresentados e analisados permitem afirmar que este projeto também deu às famílias mais oportunidades de participar de forma mais ativa, respondendo às questões que a educadora colocou relativamente ao livro explorado na sala e à reciclagem que as crianças iniciaram no jardim de infância, pesquisando, analisando, selecionando e excluindo possíveis peças de roupa a confeccionar e materiais necessários para essa confeção. Deste modo a educadora pretendeu promover a participação das

pessoas mais significativas para a criança, a família [Parente 04].

6. Conclusões

Este estudo considerou pertinente investigar possíveis formas de implementação dos portfólios digitais, de modo a concretizar práticas de avaliação participadas pelos pais. Pretendeu-se com este estudo fundamentar, implementar e analisar um processo de mudança de práticas ao nível das dimensões avaliação e participação da família [Bertram et al. 09] concretizado na introdução de portfólios digitais na sala de jardim de infância [Munro 11].

Tendo em consideração os objetivos definidos para este estudo, foca-se a utilização das TIC como um recurso fundamental, através do qual crianças, pais e educadora construíram oportunidades de desenvolvimento da sua “capacidade de comunicar, interagir e colaborar, usando ferramentas e ambientes de comunicação em rede como estratégia de aprendizagem individual e como contributo para a aprendizagem dos outros” [Ministério da Educação 10].

Inicialmente, a educadora tomou decisões informadas referentes à escolha e estruturação da plataforma Moodle para dar resposta às necessidades da educadora, das crianças e dos pais e à tentativa de conciliar o acesso restrito e a participação ativa das crianças e dos pais. De seguida, proporcionou oportunidades de participação das crianças e dos pais nos portfólios que fossem promotoras do envolvimento das crianças e do empenhamento dos adultos [Bertram et al. 09], deste modo os intervenientes do estudo (educadora, crianças e pais) tornaram-se conconstructores dos portfólios digitais.

Com o decorrer da implementação, não obstante os constrangimentos relativos ao tempo disponível para concretizar o estudo, a educadora colocou nos portfólios informação relevante e pormenorizada acerca de cada criança para ir ao encontro das necessidades e dos interesses enunciados pelos pais nas entrevistas iniciais, assim como relativa às atividades do Dia do Pai e ao projeto Refashion. Estas atividades tiveram como propósito sensibilizar os pais para as potencialidades do portfólio digital, na medida em que era possível colocar informação em formatos

bastante diferentes e simultaneamente promover a participação dos pais nos portfólios.

Algumas famílias destacaram-se porque participaram continuamente no portfólio, de forma ativa e três famílias participaram mesmo de forma proativa. Significa que estas famílias utilizaram o portfólio para informar a educadora acerca dos gostos, preferências e competências que a criança demonstrava em casa. Estas famílias referiram-se também a situações de aprendizagem que ocorreram no contexto familiar e simultaneamente concretizaram edições, criações e eliminações de tópicos e/ou fóruns e/ou temas, o que revela uma participação na construção do próprio portfólio digital. Concretizaram-se assim melhorias significativas no processo de avaliação e na participação das famílias, através da documentação das aprendizagens das crianças, recorrendo à construção de portfólios digitais, numa caminhada na qual educadora e pais construíram os alicerces indispensáveis para simultaneamente se tornarem coeducadores [Whalley 07].

Este estudo permitiu também verificar a viabilidade da plataforma Moodle no desenvolvimento de portfólios digitais, sendo necessária a concretização de outros projetos que permitam melhorar essa adequação. Importa também compreender em futuros estudos quais as necessidades que os educadores sentem para que possam estar mais preparados e disponíveis para prestar um apoio adequado aos pais no sentido de promover o seu envolvimento na aprendizagem das crianças.

Referências

- [Alves et al.09] A. Alves, M. Gomes. ‘Portfólio eletrónico do aluno: experiências com o RePe’. En B. Silva, L. Almeida, A. Barca, M. Peralbo (Ed.), Actas do X congresso internacional galego-português de psicopedagogia, pp. 5934-5950. Braga: Universidade do Minho. (2009).
- [Alves 07] M. Alves. ‘Portfólio na educação pré-escolar - uma abordagem supervisiva de investigação, ação, formação’. Dissertação de mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação não publicada, Porto: Universidade Portuguesa. Recolhido em novembro, 2011, de <http://repositorio.uportu.pt/dspace/handle/123456789/43>. (2007).

- [Amante 04] L. Amante. 'Explorando as novas tecnologias de educação pré-escolar: A actividade de escrita', Doutoramento em Ciências da Educação, Lisboa: Universidade Aberta. (2004).
- [Amante 07] L. Amante. 'As TIC na escola e no jardim de infância: motivos e fatores para a sua integração'. Sísifo. Revista de ciências da educação, (3). (2007).
- [Amante 11] L. Amante. 'A Avaliação das aprendizagens em contexto Online: o E-Portefólio como instrumento alternativo'. En P. Dias, A. Osório, (Orgs) Aprendizagem (InFormal) na Web Social, pp. 1701-1710. Braga: Ed. Centro de Competências da Universidade do Minho. (2011).
- [Barret 00] H. Barret. 'Electronic Portfolios = Multimédia Development + Portfolio Development – The electronic Portfolio Development Process'. Recolhido em setembro, 2011, de <http://electronicportfolios.org/portfolios/aahe2000.html>. (2000).
- [Barret 05] H. Barret. 'White paper: researching electronic portfolios and learner engagement'. Recolhido em setembro, de 2011, de <http://www.electronicportfolios.org/reflect/whitepaper.pdf>. (2005).
- [Barret 07] H. Barret. 'Voice and interactivity in eportfolios: Digital stories and Web 2.0 Workshop', Hawaii International Conference on Education, Honolulu, Hawaii, January, 2007. Recolhido em setembro, 2011, de <http://electronicportfolios.org/portfolios/Hawaii2007.pdf>. (2007).
- [Bertram et al. 09] T. Bertram, C. Pascal. 'Desenvolvendo a qualidade em parcerias'. Lisboa: Ministério da Educação. (2009).
- [Bolstad 04] R. Bolstad. 'The role and potential of ICT in early childhood education'. A review of New Zealand and international literature. Wellington: Ministry of Education. Recolhido em setembro, 2011, de <http://www.nzcer.org.nz/system/files/ictinecefinal.pdf>. (2004).
- [Cruz 09] J. Cruz. 'Portefólio digital (e-portefólio)'. Recolhido em setembro, 2014, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11380/1/tese.pdf>. (2009).
- [Grace et al. 94] C. Grace, E. Shores. 'The portfolio and its use: Developmentally appropriate assessment of young children'. Little Rock: Southern Early Childhood. (1994).
- [Gullo 94] D. Gullo. 'Understanding assessment and evaluation in early childhood education.' New York: Teachers College Press. (1994).
- [Love et al.04] D. Love, G. McKean, P. Gathercoal. 'Portfolios to webfolios and beyond: levels of maturation'. Educause Quarterly. 27, 2, 24-27. Recolhido em outubro, 2011, de: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/EQM0423.pdf>. (2004).
- [McAfee 97] O. McAfee, D. Leong. 'Assessing and guiding young children's development and learning'. Boston: Allyn and Bacon. (1997).
- [Ministério da Educação 97] Ministério da Educação. 'Orientações curriculares para a educação pré-escolar.' Lisboa: Ministério da Educação. (1997).
- [Ministério da Educação 01] Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República nº 201/01 de – I Série A. (2001)
- [Ministério da Educação 10] Ministério da Educação. 'Metas de aprendizagem.' (2010).
- [Ministério da Educação 11] Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011.
- [Munro 11] I. Munro. 'Digital Portfolios – Guidelines for beginners. Wellington: Ministry of Education.' Recolhido em setembro, 2011, de www.minedu.govt.nz/.../ITAdminSystems/DigitalPortfoliosGuidelinesForBeginnersFeb11Word.doc (2011).
- [Parente 04] M. Parente. 'A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem.' Tese de doutoramento em Estudos da Criança não publicada, Universidade do Minho, Braga. Recolhido em outubro, 2011, de: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_UM.pdf. (2004).
- [Portugal et al.10] G. Portugal, F. Laevers. 'Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das crianças.' Porto: Porto Editora. (2010).

- [Portugal 12] G. Portugal. 'Uma proposta de avaliação alternativa e "autêntica" em educação pré-escolar: O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)'. *Revista Brasileira de Educação*, 17 (593-607). Recolhido em novembro, 2014, de: <http://www.redalyc.org/pdf/275/27524689006.pdf>. (2012).
- [Shores et al. 01] E. Shores, C. Grace. 'Manual de portfólio - um guia passo a passo para o professor.' São Paulo: Artmed. (2001).
- [Tosh et al. 04] D. Tosh, B. Wermuller. 'Creation of a learning landscape: weblogging and social networking in the context of e-portfolios'. Recolhido em setembro, 2011, de: <http://benwerd.com/wpcontent/uploads/2012/07/learning-landscape.pdf>. (2004).
- [Whalley 07] M. Whalley. 'Involving Parents in their Children's Learningc' (2ª Ed.). Londres: SAGE Publications. (2007).