



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**Entre o Pré-Escolar e o Primeiro Ciclo:
Descrição de um processo supervisiivo entre pares**

**Dissertação Apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa
para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação
- Especialidade Supervisão em Educação -**

MARIA DE LURDES PIRES COSTA

2010



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**Entre o Pré-Escolar e o Primeiro Ciclo:
Descrição de um processo supervisoivo entre pares**

**Dissertação Apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa
para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação
- Especialidade Supervisão em Educação -**

**Sob a orientação de: Professora Doutora TERESA MARIA SENA de
VASCONCELOS**

MARIA DE LURDES PIRES COSTA

2010

Não nos desenvolvemos isoladamente mas sim através das nossas relações, especialmente as que mantemos com aqueles que são significativos para nós. Estes outros significativos funcionam como espelhos para nós.

(Fullan e Hargreaves, 2001)

RESUMO

O presente estudo realizou-se em duas escolas do primeiro ciclo com jardim-de-infância. Pretendeu compreender, de que modo o Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parceria (DQP), poderá proporcionar uma estratégia de supervisão validada, entre pares, sobre o trabalho de articulação desenvolvido entre o pré-escolar e o 1ºciclo, funcionando como um instrumento de desenvolvimento profissional. A revisão da literatura, exposta em três capítulos, apresenta o ponto de vista de diversos investigadores sobre a problemática da articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, sobre a supervisão, como atitude reflexiva, formativa e promotora de mudança. Apresentando o projecto DQP como instrumento de investigação-acção-formação.

Por se tratar de um estudo de reflexão sobre a própria acção e de desenvolvimento de práticas entre pares, foi escolhida uma metodologia qualitativa de formação-investigação-acção. Utilizaram-se métodos mistos, a partir dos instrumentos do projecto DQP e da narrativa supervisoiva, elaborada e analisada pela própria autora no decorrer do processo investigativo.

O estudo conclui que o projecto DQP funcionou como instrumento de formação e supervisão das práticas em parceria. Proporcionou a reflexão sobre os respectivos contextos, envolvendo todos os parceiros. Promoveu práticas de reflexão sobre a articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, verificando-se um maior enfoque neste aspecto, por parte de todos os intervenientes. O estudo contribuiu para o desenvolvimento profissional dos gestores intermédios, dos docentes envolvidos nas duas escolas, e da própria supervisora. Sugere-se a continuação do trabalho iniciado e a realização de outros estudos dentro da mesma área.

Palavras-chave: Supervisão; DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias); Investigação – Acção – Formação; Articulação Pré-Escolar / Primeiro Ciclo; “Amigo Crítico”.

ABSTRACT

This study undertaken on the grounds of educational supervision, took place in two primary schools with pre-school. It aimed at understanding in which way the project “Developing Quality in Partnership” (DQP) may offer a strategy for certified supervision between work partners with regards to the work developed around articulation of pre and primary schools, as a means for professional development.

The literature review, delivered in three chapters, presents various perspectives of researchers on the problem of the articulation between pre and primary schools. It looks at supervision as a reflective, formative and change-promoting process whereby the DQP project is a tool for research-action-formation.

Considering this as a reflection study of the self-action and development of practices between work-pairs, a qualitative methodology was chosen namely, formation-research-action. Mixed methods were used from the tools provided by the DQP project and from the supervised narrative, self-made and analysed by the author during the research process.

This study concludes that the DQP Project has worked as an instrument of formation and supervision of practices in partnership. It has enabled the reflection about work contexts, involving all partners. Likewise, it promoted reflection practices about the articulation between pre and primary schools, giving evidence for a greater focus by every stakeholder on this subject. Furthermore, the study also contributes for the professional development of the intermediate managers, of the involved teachers from both schools and of the supervisor. It is finally suggested the continuation of the work started and the production of further studies within this field.

Keywords: Supervision; DQP (Developing Quality in Partnership); Research-Action-Formation; Articulating Pre and Primary Education; “Critical Friend”

AGRADECIMENTOS

Aos colegas da turma de mestrado em supervisão, pelos momentos de tertúlia pedagógica que vivemos em conjunto.

Aos docentes participantes que comigo colaboraram na realização deste estudo, pela confiança com que aceitaram entrar neste projecto e pela oportunidade que me deram de experienciar a iniciação de uma comunidade de aprendentes, colaborativa e em parceria.

Àqueles que, com as suas obras e saber, concorreram para a minha reflexão, contribuindo para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

À professora Doutora Teresa Vasconcelos que, com o seu saber, disponibilidade, entusiasmo e estímulo, “andaimou” este processo, tornando possível e aliciante a minha caminhada na supervisão.

À minha família, pela compreensão e carinho com que me apoiou, aguardando pacientemente a minha disponibilidade.

ÍNDICE

Resumo	II
Abstract.....	III
Agradecimentos.....	IV
Índice de quadros	VIII
SIGLAS	IX
Código das escolas e dos participantes Intervenientes no estudo	X
Introdução	1
Capítulo 1 – Articulação Curricular entre o Pré-Escolar e o Primeiro Ciclo	7
1.1. Articulação entre Pré-escolar e Primeiro Ciclo - Aspectos Conceptuais	7
1.2. A Educação dos zero aos oito Fundamentação Teórica	15
1.3. Referências Legais à Articulação entre os Dois Ciclos	19
1.4. Estudos Elaborados no Início do Novo Milénio sobre Articulação Curricular	21
Capítulo 2 – Supervisão: A Acção Transformadora em Escolas que Reflectem e Aprendem em Colaboração	23
2.1. Definição do Conceito de Supervisão	24
2.2. O Supervisor como Agente de Transformação	24
2.3. Supervisão no Contexto de uma Escola que Reflecte e Aprende.....	26
2.4. A Escola como Comunidade e Organização Aprendizente	27
2.5. Investigação-Acção na Supervisão de uma Escola Reflexiva	30
2.6. O Supervisor como Amigo Crítico	31
Capítulo 3 – O Projecto DQP-Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias	33

3.1. Definição de Qualidade.....	33
3.2. Apresentação do Projecto DQP	35
Capítulo 4 - Metodologia	43
4.1. Enquadramento Metodológico: Natureza do estudo.....	43
4.2. Objectivos	46
4.3. Questões e Sub-Questões da Pesquisa.....	46
4.4. Caracterização dos Contextos e dos Intervenientes	47
4.5. Opções e Procedimentos Metodológicos.....	49
Capítulo 5 – Discussão, interpretação e apresentação dos dados.....	57
Tema 1. O Projecto DQP como Processo Superviso de Desenvolvimento entre Pares	57
1.1. Projecto de Formação.....	58
1.2. Projecto de Investigação-Acção.....	59
1.3. Sustentação Teórica do Projecto	61
1.4. Dificuldades e Facilidades do Processo Superviso	63
Tema 2. Enfoque na Articulação entre o Pré-Escolar e o Primeiro Ciclo - Supervisão sobre o Desenvolvimento da Qualidade	66
2.1. O Papel da Liderança na Articulação entre o Pré -Escolar e o Primeiro Ciclo	66
2.2. Conhecimento Recíproco sobre o Pré-Escolar e o Primeiro Ciclo.....	70
2.3. Interesse e Atitudes sobre as Práticas do Pré-Escolar e do Primeiro Ciclo	75
2.4. Impedimentos à Articulação.....	76
Tema 3. O Papel do Supervisor no Desenvolvimento Profissional entre Pares.....	78

3.1. Formador entre Pares.....	78
3.2. Construtor de uma Comunidade Colaborativa de Aprendentes.....	80
3.3. Amigo Crítico.....	83
Tema 4. Desenvolvimento Profissional do Supervisor	87
4.1. A Narrativa como Processo Auto-Reflexivo e Meta-Reflexivo	87
4.2. A Pesquisa e a Reflexão no Processo de Auto-Formação.....	91
4.3. Desenvolvimento de Competências Inter-Pessoais do Supervisor	93
CAPÍTULO 6 – Considerações finais	97
Referências bibliográficas.....	101
Referências legislativas.....	107
Anexos	109

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação das Áreas de Conteúdo da Educação Pré-Escolar e do Primeiro Ciclo.	20
Quadro 2 - Caracterização das instalações das escolas participantes	47
Quadro 3 - Recursos existentes nas escolas.....	48
Quadro 4 - Descrição do nº de docentes, assistentes e alunos existentes na escola; identificação do nº de docentes e alunos participantes no estudo.....	48
Quadro 5 - Caracterização dos docentes intervenientes no estudo	48

SIGLAS

DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

NEE- Necessidades Educativas Especiais

DEB- Departamento da Educação Básica

NEP- Núcleo de Educação Pré-Escolar

DGIDC- Direcção Geral da Inovação Curricular e do Desenvolvimento

NAYEC- National Association for the Education of Young Children

CÓDIGO DAS ESCOLAS E DOS PARTICIPANTES INTERVENIENTES NO ESTUDO

B1; B2 – Escolas do primeiro ciclo com pré-escolar onde foi desenvolvida a investigação

D1 e D2 – Coordenadoras de departamento do pré-escolar e do primeiro ciclo

C1 e C2 – Coordenadores de escola sem turma

E1, E2, E3, E4 – Educadoras de infância com turma

P1, P2, P3, P4 – Professores do 1º ciclo com turma

INTRODUÇÃO

O presente estudo decorreu durante um ano lectivo e situa-se no âmbito da supervisão da prática pedagógica entre pares, utilizando o projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP), (DGIC, 2009a) como instrumento de supervisão. Enquadrado na nova organização administrativa dos agrupamentos, este estudo poderá também funcionar como suporte aos novos coordenadores de departamento e de escola, contribuindo para a formação e reflexão sobre as novas funções de supervisão e orientação curricular que lhes estão atribuídas. Oliveira (in Sá-Chaves, 2000) mencionou que se “reconhece hoje o papel determinante do desempenho de cargos especializados que, numa relação articulada com os órgãos de gestão, colaboram na concretização do projecto educativo com vista ao desenvolvimento de uma escola de qualidade” (p.49). Nesta perspectiva, o estudo incidiu sobre duas escolas do primeiro ciclo com pré-escolar, inseridas num agrupamento vertical de escolas, na área da Grande Lisboa. Envolveu dois coordenadores de escola sem turma e os coordenadores do departamento do pré-escolar e do primeiro ciclo. O registo do estudo foi efectuado e analisado pela supervisora, enquanto investigadora participante, através de uma narrativa do tipo diário supervisivo (Zabalza, 1994), que acompanhou todo o processo.

A problemática que nos propomos estudar, a partir da narrativa elaborada pela investigadora, assenta no pressuposto que o Projecto DQP, poderá funcionar como um instrumento supervisivo de desenvolvimento profissional, proporcionando uma estratégia de supervisão validada, entre pares, sobre o trabalho de articulação desenvolvido entre o pré-escolar e o 1ºciclo.

Tendo por base o pressuposto anteriormente citado, propusemo-nos verificar como é que a implementação do projecto DQP, poderá supervisionar as práticas de comunicação e articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, validando-as, dando-lhes visibilidade e promovendo o desenvolvimento profissional dos respectivos docentes. Neste sentido, foram colocadas as seguintes questões e sub questões:

1ª Questão: Poderá a implementação do projecto DQP reforçar as práticas de comunicação e articulação entre o nível pré-escolar e o primeiro ciclo, dando-lhes visibilidade e promovendo o desenvolvimento profissional dos respectivos docentes?

Sub-questão:

- Quando se fala de articulação no âmbito do DQP, todos os intervenientes terão a mesma definição deste conceito? Que potencialidades, possibilidades e/ou dificuldades vêem os docentes no trabalho em conjunto?

2ª Questão: Como é que um processo supervisivo entre pares permite um olhar investigativo ao autor deste estudo, utilizando como instrumento o projecto DQP?

Sub-questões:

- Como é que um processo supervisivo se transforma num processo de desenvolvimento profissional para os professores envolvidos?

- Como é que esse mesmo processo contribui para o desenvolvimento profissional do supervisor?

Sendo um projecto de auto-supervisão e investigação-acção sobre as próprias práticas pedagógicas, escolheu-se uma metodologia qualitativa definida por investigação-acção-formação, tal como é descrita no projecto DQP, “os papéis do investigador e do educador de infância surgem interligados em todo o processo” (Bertram, 2000: 19). Corey, citado por Afonso (2005: 74), também referiu que o processo de acção-investigação-formação caracteriza-se por ser “um processo através do qual os “práticos” procuram estudar os seus problemas cientificamente, com o objectivo de orientar, corrigir e avaliar as suas decisões e acções”.

A relevância do estudo assenta em abordagens efectuadas por autores como Vasconcelos (2009), quando menciona que em Portugal ainda existem alguns problemas a colmatar, quando se pensa na articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, apresentando como exemplos, o isolamento dos educadores, que não favorece o trabalho em grupo, a nova gestão dos agrupamentos de escolas, que está a causar de algum modo uma colonização da educação pré-escolar e do primeiro ciclo e a falta de supervisão pedagógica que pudesse regular a qualidade dos estabelecimentos.

Serra (2004) também referiu que “nem sempre existe uma articulação activa, uma vez que nem sempre parece existir um empenhamento profundo dos docentes em conhecer as potencialidades e possibilidades do trabalho em conjunto” (p. 113).

Canário (1997), no seu texto “Escola: o lugar onde os professores aprendem”, escreveu que a “escola será não só o local onde os professores ensinam e os alunos aprendem, mas o local onde todos os intervenientes ensinam e aprendem” (p. 9). A investigadora considera pertinente este estudo na medida em que pode permitir aos docentes suportar a investigação com e sobre as suas próprias práticas.

A escolha do enfoque na articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, corresponde também ao interesse pessoal da supervisora, tendo para si um significado particular, na medida em que, ao longo do seu percurso profissional, sentiu necessidade de desenvolver a sua prática, encontrando parceiros na comunidade, nos docentes e alunos dos diferentes graus de ensino. Enquadra-se na perspectiva filosófica e pessoal de educação e de ensino, em que a investigadora acredita. Todos nos desenvolvemos e aprendemos em conjunto com os que nos rodeiam, corroborando com a ideia de Dom José Ortega y Gasset em que "Eu sou eu e minha circunstância, e se não a salvo a ela, não me salvo a mim", ou, citando Freire (1974), "já agora, ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (p. 97). E ainda, como proferiu Vygotsky, aquilo que hoje fazemos acompanhados, amanhã seremos capazes de fazer sozinhos.

A primeira parte deste estudo é constituída por três capítulos, referentes à revisão da literatura.

No primeiro capítulo são apresentadas, com recursos a diversos investigadores, diferentes ópticas sobre articulação curricular das crianças entre os zero e os oito anos de idade, numa perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis. Apresentando uma criança activa (Katz, 1995), competente (Edwards, 2008), com direitos (Vasconcelos, 2009), capaz de criar a sua própria agência relacional. É feita referência a diferentes conceitos que por vezes são usados como sinónimos, mas que na realidade têm significados diferentes que podem completar ou não o conceito de articulação.

O segundo capítulo aborda os conceitos de supervisão, supervisão como reflexão e desenvolvimento entre pares. Segundo Tavares (2003), "a supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática e serena de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois. Ou seja, de quem entra no processo para ver por fora e por dentro" (p. 45).

No desenvolvimento deste tema consideramos também que a escola actual implica que se pense na sua melhoria e na qualidade das aprendizagens, na sala de aula, e em toda a escola, não só nos professores isoladamente, mas nos professores em toda a sua dinâmica. Como referiram Fullan & Hargreaves (2001), "existem amplas evidências que mostram que a colegialidade e a colaboração entre os docentes são efectivamente parte integrante de um aperfeiçoamento sustentado" (p. 24).

No terceiro capítulo abordamos o conceito polissémico de qualidade e apresenta-se o projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, a partir dos conceitos apresentados pelos

autores do projecto inicial, Pascal e Bertram (in: DGIC 2009a). Este é apresentado como projecto de investigação-acção-formação, democrático, ecológico e sistémico, de avaliação da qualidade entre pares (Bertram e Pascal, 2000). Recorrendo às palavras dos autores, o projecto visa “ajudar os profissionais da educação de infância a olharem para o processo de ensino/aprendizagem de uma forma crítica, reflexiva e informada” (Pascal, 1999: 21).

Na segunda parte do estudo são expostos os três capítulos referentes à metodologia, ao desenvolvimento do estudo e às considerações finais.

A metodologia apresentada no quarto capítulo, insere-se no paradigma qualitativo. Tem como instrumentos de recolha de dados os previstos no projecto DQP e a narrativa tipo diário (Zabalza, 1994) de acompanhamento do processo, elaborada pela própria supervisora enquanto investigadora participante. A análise do processo foi efectuada pela supervisora a partir da análise de conteúdo da sua própria narrativa.

No quinto capítulo são apresentados os temas identificados a partir da análise de conteúdo.

No Tema Um - Formação, aprendizagem, reflexão pela utilização do projecto DQP apresenta-nos a utilização do projecto DQP como processo supervisivo de desenvolvimento entre pares, como escreveram os autores, “Os elos existentes entre o processo de investigação e a prática são muito evidentes neste projecto. O projecto está alicerçado na prática educativa; a investigação é informada pelos educadores de infância ao mesmo tempo que os informa.” (Bertram, 2000: 19).

O tema Dois - A supervisão sobre o desenvolvimento da qualidade tem como enfoque a articulação, apresenta-nos como o projecto DQP permitiu uma visão partilhada sobre a articulação curricular entre o pré-escolar e o primeiro ciclo. Esta tarefa implica uma reflexão mútua e um trabalho persistente. É importante o ambiente que se estabelece entre os intervenientes e o reconhecimento do supervisor como alguém mais conhecedor e experiente. “ Se combinarmos num só processo as pessoas com o desenvolvimento da organização, a aprendizagem organizacional torna-se natural se for ao encontro do trabalho quotidiano dos actores na escola, através das interacções o desenvolvimento individual integra-se mais facilmente no desenvolvimento organizacional” (Santiago in Alarcão, 2000: 39).

O tema Três - A supervisão sobre o desenvolvimento em parceria, através da figura do supervisor, demonstra qual o papel deste, no desenvolvimento profissional entre pares. Como escreveu Sá-Chaves (in Oliveira, 2000), “a escola poderá questionar as suas formas tradicionais de organização e procurar incentivar o aparecimento de estruturas facilitadoras do exercício de reflexão crítica sobre as suas experiências e de partilha de práticas profissionais diversificadas” (p. 49)

No tema Quatro - O desenvolvimento do próprio supervisor, a supervisora aborda o seu próprio desenvolvimento enquanto supervisora e investigadora participante, numa análise e interpretação de reflexão sobre a própria acção.

O Sexto capítulo integra um conjunto de considerações finais. Recomenda-se que sejam elaborados outros estudos neste âmbito, uma vez que este tipo de investigação, poderá proporcionar o desenvolvimento dos profissionais e ter influência positiva na mudança das práticas nas escolas, como é referido por Hargreaves (2001), “ este tipo de conhecimento adquirido informalmente, através da observação e, mais normalmente, da avaliação e da supervisão, pode constituir uma rampa de lançamento para o crescimento profissional” (p. 148).

A investigadora considera ainda, que o trabalho iniciado nestas escolas necessita de continuação para criar sustentabilidade na prática dos docentes. Todos são responsáveis por construir comunidades aprendentes, assim podemos acreditar que contribuímos para a construção de uma escola melhor.

O estudo será descrito no plural, uma vez que, a investigadora considerou que, sendo uma investigação desenvolvida em parceria, ela se apresenta como co-autora do estudo realizado.

CAPÍTULO 1 – ARTICULAÇÃO CURRICULAR ENTRE O PRÉ-ESCOLAR E O PRIMEIRO CICLO

1.1. Articulação entre Pré-escolar e Primeiro Ciclo - Aspectos Conceptuais

“Em quase todas as épocas e em quase todas as partes do mundo os primeiros oito anos de vida têm sido encarados como a primeira e muito importante fase da existência” (Bruce, in Bertram e Pascal 1999: 11).

Neste período as crianças aprendem quem são, quem são as pessoas mais importantes para elas e como é o mundo à sua volta. Como referiu Bruce (in Bertram e Pascal, 1999), “aprendem a participar nesse mundo e contribuem para ele com a sua criatividade, imaginação, sensibilidade e espírito crítico” (p. 11).

Algumas perspectivas de ensino apresentadas nos últimos anos, começam a considerar a educação de infância, dos zero aos oito anos ou dos zero aos doze anos (Spodek e Saracho, 1998; OCDE 2006).

O reconhecimento sobre a importância desta faixa etária na vida futura das crianças, é a razão pela qual procuramos entender, como é que o pré-escolar e o primeiro ciclo se poderão desenvolver, colaborativamente, em estabelecimentos de ensino onde coabitam diariamente, contrariando a descontinuidade educativa, amplamente estudada, que ainda hoje se continua a verificar. Vasconcelos (2009), considerou que em Portugal, para que a articulação aconteça, salvo exceções, ainda existem alguns problemas a colmatar, entre eles o isolamento dos educadores, que não favorece o trabalho em grupo, a nova gestão dos agrupamentos de escolas, que está a causar, de algum modo, uma colonização da educação pré-escolar e do primeiro ciclo e a falta de supervisão pedagógica que pudesse regular a qualidade dos estabelecimentos.

Formosinho (1997), ao analisar o que aproxima a educação pré-escolar da educação básica primária, considera que “quase tudo aproxima a educação básica primária e a educação pré-escolar” (p. 25). Para este autor a conceptualização da educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica arrasta imediatamente a questão da sua articulação com a segunda etapa - o ensino primário ou elementar” (p. 24). “A consideração em conjunto da educação básica é mais lógica em termos curriculares e pedagógicos, é mais adequada em termos normativos e relacionais e dá mais garantia ao êxito” (p. 25). Numa perspectiva de desenvolvimento conjunto, Formosinho (2000), considera importante que na formação inicial, os docentes do primeiro ciclo e

pré-escolar aumentem os seus conhecimentos sobre a educação básica até aos doze anos, como hoje se começa a equacionar. Também Silva (2004), referiu que “aparentemente, poder-se-ia pensar que há algumas características comuns ao jardim-de-infância e ao 1º ciclo do ensino básico que seriam facilitadoras da transição, tais como, correspondem ambos a um regime de monodocência...” (p. 90). No entanto, como é reconhecido, esta passagem é marcada pelas características próprias do sistema educativo de cada país, “pelo contexto social e, também, por tradições das culturas profissionais dos docentes dos vários níveis de ensino” (Silva, 2004: 89).

Com o objectivo de clarificar o que se entende por articulação, seguidamente, propomo-nos reflectir sobre alguns conceitos que, são utilizados, muitas vezes, como sinónimos de articulação, mas que no rigor dos termos, não o são verdadeiramente.

1.1.1. Conceito de Transição

No dicionário de Língua Portuguesa poderemos ver que a transição é definida como o “acto ou efeito de passar de um lugar para outro, mas também correlação, interdependência” (Grande Dicionário da Língua Portuguesa, Círculo de Leitores).

Esta definição de correlação e interdependência, permite a utilização destes conceitos indistintamente, apesar de a problemática amplamente abordada, assentar mais na questão da passagem de um lugar para outro.

Estas transições e/ou articulações entre ciclos, têm sido amplamente abordadas e continuam a ser identificadas, por diferentes autores, em estudos nacionais e internacionais, como uma descontinuidade na aprendizagem, sendo apresentada como uma dificuldade ou um potencial obstáculo ao sucesso educativo dos alunos.

No estudo da OCDE (2006), as transições na educação básica, são consideradas como cruciais. Petriwsky e Thorpee Taylor (2005), consideram que “as transições na vida das crianças e dos jovens, ou mesmo dos adultos, podem provocar distúrbios emocionais, afectivos e sociais e causar descontinuidades nas aprendizagens. Ao contrário, as transições bem conseguidas poderão contribuir para o bem-estar dos indivíduos e para uma maior auto-confiança e aprendizagem” (in Vasconcelos, 2009: 49).

António Torrado chama a atenção para que “a noção de tempo, percebida pela criança como um contínuo infragmentável, não se compatibiliza com a distinção entre recreio e escolaridade (Torrado, 1994: 11). E continua, “por altura do ingresso no ensino primário, o antagonismo entre os dois tempos será sempre conflitual, quer à criança tenha sido proporcionada uma boa iniciação ao espaço da escolaridade pelo acesso ao ensino infantil, quer não” (Torrado, 1994: 11).

Este autor, reflecte sobre o modo como se organizava, naquela altura, como ainda hoje em muitas situações, o tempo escolar, baseado em metodologias que resistem desde o século XIX, ultrapassadas pelas novas teorias que concebem a aprendizagem activa e interactiva e que definem a criança como actor da sua própria aprendizagem e ensino. Torrado (1994), sobre o que ele chamou «ensino infantil», escreveu, “embora recebida com alguma desconfiança e hirto distanciamento, a institucionalização do ensino infantil projectou sobre as subsequentes fases da educação da criança as mais salutareis inquietações” (Torrado, 1994: 11). E continua afirmando: “Poder-se-á mesmo afirmar que o ensino infantil tem sido, nas últimas décadas, o grande catalisador da inovação” (Torrado, 1994: 11).

Segundo Vasconcelos (2009), as transições “lembram ritmos de passagem, tempo de passagem” (p. 50) ou o “atravessar a fronteira” (Vasconcelos, 2009).

Torrado (1994), neste sentido, continua dizendo que a criança quando entra na escola ou no jardim-de-infância, já vem «apetrechada» com o essencial e o “mais consistente da sua aprendizagem de pessoa” (Torrado, 1994: 47). O autor, partindo do conceito de transição, começa a definir o que entendemos ser o trabalho de articulação. Torrado (1994) escreveu:

“Todos nós, que participamos nas tarefas educativas que enquadram a criança a partir da 3ª infância ou da 2ª infância, no caso do ensino infantil, temos um pouco a tendência de esquecer os nossos antecessores. Aliás, chamá-los antecessores já denuncia um desajuste e uma incomunicabilidade entre competências, que se desejaria assumidas em partilha” (p. 47).

Esta frase explícita a necessidade de um trabalho de parceria entre a família e a escola/pré-escolar, desenvolvido como um contínuo, prevendo-se a cooperação entre aqueles que em diferentes contextos se ocupam da criança. Escreveu o autor “Criança não é pau de testemunho em corrida de estafetas” (ibidem: 47). Continuando, no entanto, assim a têm representado, quando, de descontinuidade em descontinuidade, “a transportam do ensino infantil para o ensino primário, do ensino primário para o preparatório, do preparatório para o secundário” (Torrado, 1994: 47).

Mas, as transições nem sempre são prejudiciais ou causadoras de danos, no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Niza (2002) considerou que nos são naturais, “É-nos próprio, portanto, próprio é natural, a «transição»” (p. 63). “Vivemos para o trânsito. E às vezes, incomodamo-nos excessivamente, não acreditando nos efeitos vantajosos das discrepâncias” (p. 63). Segundo este autor, as transições não têm de ser vividas apenas como algo

de negativo. Dão-nos a consciência do movimento das nossas vidas. Niza (2002) acrescenta, “Essa força de acomodação dá-nos novas forças” (p. 63). Mas, como contrapõe Santos (2002), “as transições não têm que ser negativas, pelo contrário, podem constituir uma oportunidade de crescimento. Mas temos que considerar que “são momentos em que ficamos mais frágeis” (p.67).

A diferente abordagem de um mesmo conceito, leva-nos a concluir que as transições merecem um cuidado e atenção especiais, para que ocorram de modo natural, não pondo em perigo o sucesso educativo das crianças.

Também Bronfenbrenner (1979), ao descrever-nos “transições ecológicas”, que acontecem dentro do meio sociocultural, considera que, para que estas sejam bem sucedidas, necessitam de apoio e acompanhamento por parte de figuras de referência, afectivamente significativas, sejam estas membros da família, amigos e/ou professores.

1.1.2. Definição de Articulação

Não é fácil encontrar na literatura da especialidade uma definição clara de “articulação curricular”. Por isso, mais uma vez, recorreremos à definição do dicionário, onde articulação é definida como a “juntura por onde partes contíguas se separam facilmente, em dada época, sem ruptura.” (Grande Dicionário da Língua Portuguesa, 1991: 393). O acto de Articular é o mesmo que “unir, ligar, relacionar, discutir” (Grande Dicionário da Língua Portuguesa, 1991: 393).

De acordo com a definição dos dois conceitos, articulação e articular, podemos considerar que a articulação curricular, se não pretendemos que ocorram rupturas, seja entendida como um trabalho, em que os docentes do pré-escolar e do primeiro ciclo, enquanto gestores dos currículos, estabelecem pontes, discutem e se relacionem em equipa, ampliando o conceito de transição ecológica abordada anteriormente.

1.1.3. Continuidade Educativa

Outro conceito que surge muitas vezes associado com transição e articulação é o de continuidade educativa. Zabalza refere-se à noção de continuidade curricular na perspectiva da necessidade de articulação entre os diferentes ciclos, com incidência nestes dois que abordamos neste trabalho. Para este autor “la idea básica es que no hay una escola infantil y luego una escuela primaria. Está la escuela, sin más o la escolarización cuyo proceso vive el niño como un apoyo a su desarrollo” (Zabalza, 2004: 8).

Este conceito, reflecte também sobre uma nova compreensão do papel do professor, consoante este entende o seu trabalho como limitado ao que se passa no seu espaço de sala de aula ou o encara como um trabalho de equipa. “Si el papel de los profesores se reduce a atender aisladamente a su clase, la continuidad no constituye un problema puesto que no existe. Si uno piensa que forma parte de un equipo que trata de desarrollar un programa formativo que transcende un trabajo individual en el aula, ahí sí que la continuidad empieza a cobrar sentido y exige un montaje particular del trabajo didáctico” (Zabalza, 2004: 9).

Tal como Serra (2004), recorreremos a uma metáfora utilizada por Dinello (1987), imaginando uma fila comprida de carruagens, que para se deslocar necessita que entre as carruagens exista uma peça de união. No entanto, esta metáfora, tal como também é referido por Serra (2004), é um pouco limitativa do papel da educação pré-escolar, que não se limita a ser o tempo preparatório da etapa seguinte. A educação pré-escolar não prepara tão somente para a etapa seguinte, exerce a sua função no momento presente e, tem repercussões na aprendizagem de cada criança ao longo da vida. Como referiu Malaguzzi (2008), “se a escola para crianças pequenas precisa ser preparatória e oferecer continuidade com a escola elementar, então nós, como educadores, já somos prisioneiros de um modelo que termina como um funil” (p. 101).

Como considerou Dinello (1987), citado por Serra (2004), também nós consideramos que a continuidade educativa “é uma percepção exterior do fenómeno, enquanto numa observação mais profunda se compreende a necessidade de uma articulação para maior aproveitamento dos ciclos, certamente ligados, mas intrinsecamente diferenciados. Na visão da continuidade aparece uma imagem de produto objectivado, na articulação, é o processo que se dimensiona” (p. 76).

Como referimos anteriormente, também este autor, referido por Serra (2004), considera que a existência de diferenças metodológicas entre as duas etapas e a transição, entre estas, poderão ser benéficas para as crianças, proporcionando um crescimento maior do que se não houvesse quaisquer diferenças. O fundamental é que a criança tenha conhecimento dessas diferenças e seja incluída no processo como participante.

A este propósito as OCEPE (1997), referem que quando se aborda a importância da continuidade educativa entre ciclos “alude-se a um processo de desenvolvimento contínuo sem “cortes” nítidos e bem precisos” (p. 90). Se em cada ciclo se deve ter em conta as aprendizagens realizadas, é igualmente importante não esquecer que cada criança tem ritmos de aprendizagem próprios.

Nesta perspectiva de escolas promotoras de desenvolvimento/aprendizagem, Zabalza (in editorial Cardona 2004: 1) refere “más que de escenarios desconectados, los niños se benefician

de sistemas de atención y educacion que estén bien conectados entre si, que no solo no neutralicen cortocircuiten las influencias de cada uno los contextos sinno que lleguen a complementar-se mutuamente y a propiciar una oferta de servicios y oportunidades educativas más ricas y polivalente”.

1.1.4. Transversalidade e Especificidade no Currículo

Roldão (2004) também nos apresenta outro conceito de “transversalidade no currículo”, que não sendo o mesmo que articulação curricular, liga-se, no entanto, com este conceito de continuidade no saber e de construção contínua em rede, que se completa e complementa ao longo do percurso educativo das crianças. Este conceito foi reforçado com a publicação das metas de aprendizagem para toda a educação básica, do pré-escolar ao terceiro ciclo.

Roldão (2004) propõe-nos que reflectamos sobre «A questão como se constrói o conhecimento?» Questão central para todos quantos se ocupam das aprendizagens das crianças e dos conhecimentos que estas deverão construir (...), o conhecimento que desejavelmente permitirá àqueles que atravessam o sistema, compreender melhor, agir melhor, viver melhor” (p. 62).

Consideramos que esta reflexão, transporta-nos para outra dimensão da necessidade de articular. Permite-nos compreender como, aprendendo em conjunto, poderemos atribuir mais significados ao aprendido. Não articulamos porque estamos em carruagens contíguas, como referimos anteriormente. Articulamos porque, em conjunto, podemos aprender mais, e dar mais significado ao que aprendemos. Este entendimento de aprendizagem em conjunto, contrapõe-se ao conceito de união pontual entre duas etapas.

Roldão (2004) referiu que “aparentemente, na infância e nos níveis de escolarização iniciais, a especificidade dos saberes constituídos, do conhecimento, não é, diz-se, tão pesada assim. E contudo, eu penso que devemos discuti-la desde o início” (p. 66).

Como Roldão (2004) entendemos também, que “sempre que produzimos conhecimento, do pré-escolar ao superior, a sua construção prende-se em torno de duas operações: analisar e imaginar” (p. 67), ou seja, “reflectir sobre o que é específico, pormenorizado, para compreender, relacionar o global, problematizar sobre o aprendido, encontrar respostas” (p. 67). Aprender desde o princípio em conjunto poderá facilitar um modo de aprendizagem em que “desde o início, se associe a dimensão da análise com a dimensão da integração, progredindo assim, as articulações e modos de elaboração e expressão que se vão especificando e complexificando” (ibidem: 69).

Se o específico e o integrado, são inerentes a qualquer conhecimento, em qualquer momento da vida, como afirmou Roldão (2004), então poderemos considerar que estes são dois princípios básicos que dão sentido a todas as formas de articulação.

O conhecimento ganha sentido quando construído e partilhado socialmente, como referiu Dewey (in Roldão 2004), o conceito de *continuum* de experiência, tem todo o significado nos níveis de escolaridade da infância, que prevê uma continuidade do conhecimento.

Nesta perspectiva Roldão (2004) escreveu, “ Penso que é impossível continuar a trabalhar o currículo como este jogo de antíteses, estes pêndulos não resolvidos que se traduzem em empobrecimento de conhecimento, quer numa fase quer na outra da oscilação pendular, entre o global e o especializado” (p. 70).

1.1.5. Perspectiva Sistémica e Ecológica

No modelo organizacional actual, em que a educação pré-escolar coabita com o primeiro ciclo, é importante que a escola seja entendida como um todo, um espaço sistémico, onde todos contribuem para a aprendizagem de cada um, de acordo com as características, a individualidade e os ritmos dos envolvidos. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), doravante OCEPE, baseadas no modelo de desenvolvimento humano sistémico e ecológico, concebido por Bronfenbrenner (1979), consideram que o “sujeito/criança vai construindo uma ideia mais alargada, diferenciada e válida do ambiente onde se desenvolve, na sua relação com este, influenciando e sofrendo influências do mesmo” (p. 32).

Na perspectiva da articulação entre as duas etapas de ensino/aprendizagem (Vasconcelos, 2009: 52), citando Britt e Sumsion (2003), deixa-nos um convite em nome das autoras, “as autoras convidam-nos a tornar-nos inclusivos em alternativa a sermos exclusivos, começando a pensar em conjunto a educação de infância e o primeiro ciclo.”

Este pensar em conjunto, leva-nos a reflectir sobre o que Vasconcelos (2009) referiu, “uma educação de qualidade deve ainda desenvolver-se em estreita articulação (trabalho em rede) com o 1º CEB” (p. 18). Mas, a autora vai mais longe quando coloca a questão, se a “qualidade no pré-escolar não estará directamente relacionada com a qualidade do 1º ciclo e vice-versa?” (ibidem, p. 18). Vasconcelos (2009), nesta perspectiva sistémica, considera que uma educação pré-escolar de qualidade pressupõe, não só um trabalho de articulação com o primeiro ciclo do ensino básico, mas com todos os graus de ensino, numa perspectiva de “educação permanente”, ou numa perspectiva actualizada de aprendizagem ao longo da vida.

1.1.6. Conceito de Agência Relacional

Surge então uma nova imagem de criança, como pessoas que influenciam e sofrem influência das comunidades onde vivem. Como escreveu Vasconcelos (2009), “Preferimos encarar criança e famílias enquanto membros de comunidades, para as quais elas contribuem e simultaneamente, comunidades que as apoiam. As crianças são pois, parte de uma ampla rede de relações” (p. 52). Este novo conceito de articulação, transporta-nos para uma nova concepção de escola, como ‘agências relacionais’, ‘comunidades de aprendizagem’, apresentado por Moss e Petrie (2002 in Vasconcelos, 2009).

Estes dois autores, ao referirem-se a espaços para a primeira infância, consideram que, em vez de se falar de serviços para as crianças, se deve antes falar de instituições das crianças, definidas como “fóruns da sociedade civil, onde crianças e adultos se reúnem e participam juntos de projectos de importância cultural, social, política e económica” (Dahlberg, Moss e Pence, 2003: 17). Estes projectos desenvolvem uma democracia participante e uma cidadania activa. Os autores referem-se a espaços físicos, mas também sociais, culturais, discursivos e de vida cívica. As crianças encontram-se entre elas, mas também com adultos. Imaginamos estes espaços de Fórum, Praça, alargados a uma nova concepção de Escola Experiencial, Laboratorial, Investigativa, onde as crianças aprendem em interacção com os seus pares e os adultos de forma mais activa e competente como nos é sugerido por Vigotsky, Bruner, Laevers, e Vasconcelos.

Como referiram Moss e Petrie (2002 in Vasconcelos, 2009), estes espaços ocupam-se do presente e não preparam apenas para o futuro. Não excluindo as “agendas intencionais” dos adultos, estes espaços ocupam-se dos temas de interesse das crianças. As crianças são reconhecidas como cidadãs com direitos, co-construtoras de saberes, de identidade e de cultura, “crianças que coexistem e convivem com as outras crianças, na base do que são, mais do que aquilo que possam vir a ser” (p. 53). Este pode vir a ser um novo conceito de articulação, onde se considera que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem em comunidades de aprendizagem. Esta perspectiva inclui-se no conceito de “agência relacional” defendido por Edwards e apresentado por Vasconcelos, (2009) “a agência relacional sublinha a competência colectiva da comunidade, incidindo nas interacções que compõem a rede de competências. Trata-se da capacidade de reconhecer os outros como recursos, fazer despontar as suas interpretações e negociar acções colaborativas” (p. 54). Consideramos que é nas palavras de Vasconcelos (2009) que o conceito de articulação encontra o seu significado mais amplo, numa perspectiva de Educação de Infância e de ‘Agência Relacional’. “Encaramos jardins-de-infância e escolas do primeiro ciclo envolvidos em projectos comuns, em que as crianças se encontram para equacionar

questões e distribuir tarefas e se reencontram mais tarde para apresentar resultados e conclusões das pesquisas” (Vasconcelos, 2009: 54). Toda a escola, nesta óptica, como foi descrita por Vasconcelos (2009), “deveria ser uma grande oficina onde fazer, reflectir, agir, perceber sensorialmente, conjuntamente com o virtual, o local e o global – uma escola que se transforma num grande laboratório de investigação e reflexão” (p. 58). Nesta perspectiva, o outro, é entendido como um recurso e uma potencialidade a desenvolver.

Voltando a citar Torrado (1994), “não se contestará que o sonho maior da pedagogia moderna seja o de tornar as paredes da escola tradicional, alicerçadas na rigidez dos programas escolares, mais porosas, permeáveis ao clima e ao espírito da escola infantil” (p. 11) e ainda, “a escola deixará de ser talvez tal como nós a compreendemos, com estrados, bancos, carteiras: será talvez um teatro, uma biblioteca, um museu, uma conversa” (Tolstoi in Torrado, 1994: 29).

Esta nova maneira de percepção da escola e as aprendizagens leva-nos a ter uma visão diferente do que é articular. Já não falamos em unir pontualmente e em determinado tempo, mas proporcionar uma aprendizagem em conjunto, aproveitando e potenciando os saberes e capacidades de todos os intervenientes. Questionando-nos mais uma vez, será que é este o conceito que todos os intervenientes têm de articular? Será que o conceito de articulação é igual para todos os intervenientes?

É possível que a articulação, como a entendíamos no passado, que previa uma preparação para a transição entre ciclos, não esteja actualizada no panorama de uma nova “Sociedade do Conhecimento”, onde se projecta a escola, como espaço aberto ao mundo, onde se desenvolvem e envolvem, todos os que nela participam, sejam crianças ou adultos, constituindo verdadeiras comunidades de aprendentes.

1.2. A Educação dos zero aos oito Fundamentação Teórica

Sendo a educação pré-escolar a primeira etapa da educação básica, tentamos compreender, neste momento, quais são os pontos de convergência e divergência que permitirão, ou não, desenvolver um trabalho em articulação, entre as duas etapas (pré-escolar e primeiro ciclo).

De acordo com Spodek & Saracho (1998), para desenvolvermos um ensino de qualidade, com repercussões no futuro das crianças, quando “analisarmos a educação para a primeira infância, precisamos separar o conteúdo da educação - o que ensinamos, do processo da educação - como ensinamos.

Estes autores apresentam uma análise comparativa entre a organização dos espaços e dos currículos, no jardim-de-infância e no primeiro ciclo. Segundo estes, o currículo no jardim-de-infância desenvolve-se e organiza-se em actividades, enquanto no primeiro ciclo se desenvolve por tempos (aulas). As actividades podem ter um final aberto, enquanto as aulas são organizadas com princípio e fim (Spodek & Saracho, 1998).

No pré-escolar e no primeiro ciclo os espaços também têm disposições diferentes, de acordo com o que se pretende, um espaço facilitador de aprendizagem ou “um modo de instrução basicamente verbal, na qual as crianças trabalham todas juntas, ou em pequenos grupos sob a supervisão do professor” (Spodek & Saracho, 1998: 126). Os autores consideram que, “uma sala de aula primária dirigida para actividade, na qual os indivíduos e pequenos grupos se envolvem em diferentes actividades, beneficiava de uma organização que lembrasse uma sala de pré-escolar. Uma biblioteca, um espaço para actividades em matemática, ciências, estudos sociais, linguagem e outras áreas” (Spodek & Saracho, 1998: 126).

Segundo estes autores, os professores deveriam equacionar a organização do espaço da sala de aula, de acordo com o currículo e o modo como o pretendem trabalhar. Spodek & Saracho (1998), referindo-se aos alunos do primeiro ciclo consideraram que, “os centros dirigidos a temas ou projectos que mobilizem a atenção das crianças também são úteis” (Spodek & Saracho, 1998: 131).

Vasconcelos (2009), reflectindo sobre a organização do espaço no jardim-de-infância, considerou a organização, “não nos tradicionais cantinhos estáticos e estereotipados, mas em oficinas de experimentação” (p. 58). Podendo ainda alargar este conceito de oficina de experimentação a todo o espaço escolar, tornando-o num “espaço inclusivo”, interactivo, de escola, onde todos aprenderiam e ensinariam em conjunto, de acordo com as suas capacidades e interesses. Zabalza (2006) apresenta-nos os desafios fundamentais do sistema educativo para os próximos anos como sendo o currículo concebido como, “projecto formativo integrado” a desenvolver durante toda a escolaridade obrigatória. A Escola como “unidade institucional formativa” com identidade própria. Uma nova cultura de professor, “ampliando o seu espaço de conhecimento e intervenção além daquilo que é a sua disciplina ou área de especialidade e a sua aula, para passarem a ser profissionais do currículo (ou seja membros da equipa docente que, em cada escola, desenvolve um projecto formativo integrado)” (Zabalza, 2006: 13).

1.2.1. NAYEC (Associação Nacional de Educação das Crianças Pequenas) Práticas Adequadas aos Níveis de Desenvolvimento em Currículos para a Infância (Dos zero Aos oito Anos)

A NAYEC é uma associação internacional que se tem preocupado com o bem-estar das crianças e jovens. Neste âmbito, elaborou uma declaração que prevê a melhoria dos currículos académicos das crianças entre os zero e os oito anos de idade, descrevendo-as como “Práticas Adequadas ao Desenvolvimento” que se contrapõem a “ Práticas Inadequadas ao Desenvolvimento” (NAYEC, 1986).

Esta declaração pretende contribuir para a concepção e certificação de “ Currículos de Alta Qualidade”, partindo de uma nova visão sobre a criança, sobre o conhecimento, a família e a sociedade. Diz esta Associação que “são currículos da Primeira Infância todos aqueles que são oferecidos por centros, creches, jardins-de-infância ou escolas que atendam crianças entre os zero e os oito anos de idade” (Spodek, 1998: 403).

Consideram que nas “práticas de desenvolvimento apropriadas”, as diferenças são aproveitadas para enriquecer o processo. A criança é incentivada a apreciar e a tirar proveito da diversidade cultural, social, étnica e religiosa. As diferenças no desenvolvimento têm um lugar apreciado no processo, através da aprendizagem activa, participativa e cooperativa. O professor está pronto a modificar as actividades do programa de acordo com as necessidades individuais e do grupo. Esta abordagem tem no entanto recebido críticas. Spodek (1998), referiu que a dimensão desenvolvimental de um programa é apenas uma das três dimensões. É importante considerar também os aspectos do conhecimento e da cultura. Alguns educadores e investigadores consideram este currículo demasiado restritivo (Spodek, 1998: 41), uma vez que começam a surgir outro tipo de currículos e programas, como os programas de educação para a paz, que habitualmente são diferentes da norma.

1.2.2. A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos - Relatório do CNE (Conselho Nacional de Educação)

Tendo subjacente a ideia de estabelecer uma unidade educativa com identidade própria para a faixa etária dos 0 aos 12 anos, o Dec-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, vem introduzir alterações à definição e ao enquadramento jurídico da formação de professores prevendo uma licenciatura em educação básica comum como ponto de partida para a formação profissional pós-graduada para educadores de infância, professores do 1º CEB e professores do 2º CEB.

Neste novo enquadramento, o Conselho Nacional de Educação (CNE), considerou importante dar continuidade à reflexão sobre a educação dos 0 aos 12 anos, “integrando-a numa visão mais global da infância e perspectivando-a na relação com os vários agentes que intervêm na educação das crianças”.

Diz o referido relatório que não sendo consensual a delimitação do final do período designado por infância, torna-se imperioso esclarecer que, ao assumir-se o período dos 0 aos 12 anos, se teve em conta uma lógica de desenvolvimento – até à puberdade – e uma lógica educativa – a oferta de uma formação de base a partir da qual se podem e devem construir percursos alternativos de formação com alguma flexibilidade e orientação de interesses. Pensar na criança activa,

“(…) Se emocionalmente seguras, naturalmente as crianças exploram o seu contexto e estão altamente motivadas para novas descobertas e para busca de informação significativa. Consequentemente, importa assegurar que as escolas sejam experienciadas como locais seguros, estimulantes e motivantes, de construção de conhecimentos significativos e não como locais de aborrecimento…” (Portugal, 2007: 17).

“Neste continuum dos 0 aos 12 anos, todos os ciclos se aproximam da assunção de modelos curriculares baseados na globalização e na iniciação (portanto ainda distantes da compartimentação disciplinar do saber), comungando de uma organização pedagógica baseada na monodocência ou na monodocência “coadjuvada” (Vasconcelos, 2007: 87).

Fthenakis (2002), citado por Vasconcelos (2007), escreveu que se entende “o grande objectivo da educação básica como o de reforçar a competência de aprender a aprender como organizar o seu próprio conhecimento e como usá-lo para a resolução de problemas e em situações de responsabilidade social “ (Vasconcelos, 2007: 87). São espaços para a “criança total” (Dewey), não para a criança seccionada de muitos “serviços para as crianças” (Vasconcelos, 2007: 88).

O relatório conclui ainda que esta proposta de “espaços das crianças”, recentemente introduzida na literatura da especialidade, pode revelar-se crucial ao entendermos a infância como um *continuum* dos zero aos doze anos.

1.3. Referências Legais à Articulação entre os Dois Ciclos

Embora se reconheça que, nos últimos anos, têm havido uma maior preocupação na tentativa de incluir a educação pré-escolar no sistema educativo português, como é referido na Lei de Bases, artº 4º, em que é referido que o sistema educativo compreende a educação pré-escolar...ou como é mencionado na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97, 10/2) em que considera que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”. Numa leitura atenta e crítica da legislação, podemos ainda encontrar, algumas contradições que não facilitam a articulação entre ciclos e que por vezes são utilizadas como argumentos justificativos para a não realização da articulação. Consideramos que existe ainda alguma ambivalência, quando por exemplo, a mesma Lei de Bases, no art 8º, ao referir-se à articulação entre ciclos, menciona que esta “obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico”, não incluindo a educação pré-escolar no ensino básico. Considerando-a como “etapa de educação facultativa que no seu “aspecto formativo, é complementar e/ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.” Cardona (2004), também chamou a atenção para o facto de ser necessário continuar a reflectir sobre a articulação e as transições, pois existem muitas contradições, a começar pela legislação em vigor, que se reflectem no trabalho entre os diferentes ciclos.

Na circular 17/DSDC/DEPEB/2007 do ME, a sequencialidade entre as várias etapas do percurso educativo, é considerada como sendo fundamental para o sucesso educativo. Propondo-se como estratégias facilitadoras da articulação entre as etapas, momentos de diálogo envolvendo docentes, pais e crianças; o desenvolvimento de actividades conjuntas ao longo do ano lectivo e a organização de visitas guiadas aos respectivos estabelecimentos.

O Despacho 240/2001, também define um perfil comum para os docentes do pré-escolar e dos restantes docentes ensino básico. Especificando apenas naquilo que cada etapa ou ciclo tem de distinto. Recentemente foram apresentadas metas de aprendizagem para toda a educação básica, onde numa perspectiva de articulação e continuidade entre ciclos também se incluiu a educação pré-escolar.

As Orientações Curriculares para a Educação de Infância, publicadas pelo despacho nº 5220/97, constituem-se como um documento de referência para todos os educadores de infância, tal como o Despacho nº 139/ME/90 , acrescentado pelo Dec-Lei 6/2001 e pela rectificação nº

4/2001, da Organização Curricular para o 1º ciclo, se constituem como documento de referência para os docentes do 1º ciclo.

Segundo Silva (1997), as Orientações Curriculares não são um programa, “ pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que numa previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (p. 13).

Também na introdução ao programa do primeiro ciclo, se chama a atenção para o seu aspecto inovador, “apresentando-se não como um corpo mais ou menos estruturado de matérias a assimilar, mas como, instrumentos reguladores do processo ensino aprendizagem” (DEP, 2001: 12). Acrescenta ainda, como aspecto que importa salientar “os programas são documentos prescritivos que, intencionalmente, se fixaram num nível de grande generalidade, na convicção, por um lado, de que é forçoso deixar em aberto um vasto campo de possibilidades alternativas de desenvolvimento curricular, a eleger de acordo com as condições concretas do terreno pedagógico.” (DEP, 2001: 12).

Fazendo uma análise comparativa entre os dois documentos, apesar de um programa ser um documento mais prescritivo e determinante, como a própria definição do conceito indica, ambos os documentos fazem referência às perspectivas teóricas e metodológicas mais recentes, sobre o modo como as crianças e jovens aprendem, ao longo da vida. Têm como horizonte, a necessidade de preparar os futuros cidadãos para uma sociedade global que exige uma capacidade de mudança e adaptação vertiginosa. Expõem como princípios orientadores da acção educativa, que as crianças realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente o direito ao sucesso escolar de cada aluno.

Como podemos observar através do quadro comparativo entre as áreas de conteúdo para a educação pré-escolar e para o primeiro ciclo, as semelhanças são mais do que as diferenças, apesar das especificidades de cada nível ou etapa de ensino.

Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar: áreas de conteúdo	Plano Curricular do 1º ciclo do Ensino Básico
Área de Expressão e Comunicação	Expressão e Educação:
Dominio das Expressões - Motora, Musical, Dramática e Plástica	Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica
Dominio da Matemática	Matemática
Dominio da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita	Língua Portuguesa Comunicação escrita Comunicação Oral Funcionamento da Língua, análise e reflexão
Área de Conhecimento do Mundo	Estudo do Meio
Área de Formação Pessoal e Social	Desenvolvimento Pessoal e Social
Componente de Apoio à Família	Actividades de Enriquecimento Curricular

Quadro 1 - Comparação das Áreas de Conteúdo da Educação Pré-Escolar e do Primeiro Ciclo.

Silva (1997) referiu que a concepção de áreas de conteúdo das OCEPE, em vez de áreas de desenvolvimento ou de actividades, decorreu precisamente “da intenção de acentuar a natureza educativa da educação pré-escolar e facilitar a sua articulação com os outros níveis do sistema educativo, nomeadamente o primeiro ciclo” (p. 42).

1.4. Estudos Elaborados no Início do Novo Milénio sobre Articulação Curricular

Castro e Rangel (2004) Apresentam-nos o trabalho de projecto como elemento de continuidade, tal como é referido por Katz (1997) e por Vasconcelos (2009a). Os autores referem que “do ponto de vista das práticas pedagógicas, e de acordo com a nossa experiência, a abordagem de projecto tem-se revelado como um elemento com grande capacidade para reduzir as descontinuidades e aproximar as práticas dos dois níveis” (Castro e Rangel, 2004: 135). Estes investigadores, tal como Silva (2004) e Serra (2002), atribuem a existência de descontinuidades, às diferenças nas práticas entre os dois níveis, que se evidenciam nas relações interpessoais e nas relações e posturas quanto às aprendizagens e aquisição de saberes. As causas dessa discrepância, nas suas opiniões, têm a ver com diferenças de formação; a ausência de trabalho em conjunto dos dois grupos profissionais; a existência ou não de programa; a tradição de cada um dos níveis.

Silva (2004), no estudo sobre a transição entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, em que foi utilizado o referencial DQP, concluiu que “se a comunicação entre educadores e professores é uma condição fundamental para a continuidade educativa, não se pode esquecer que há obstáculos, tradições e hábitos difíceis de ultrapassar porque a situação não é fácil de resolver”.

Sobre as questões da articulação, como escreveu Serra (2004), “em termos de conteúdos há uma correspondência que poderá ser facilitadora da articulação curricular, permitindo um trabalho de continuidade entre os dois níveis, salvaguardando as idades das crianças em cada etapa do seu desenvolvimento” (p.84). Considerando, tal como Formosinho (1997) que, a formação inicial pode promover um conhecimento mútuo sobre as realidades educativas de cada ciclo. Considerou também que seria interessante que se realizassem estudos sobre a educação de infância, entendendo por infância a criança até aos 10 anos, que se envolvam mais os pais nas questões da articulação e transição entre ciclos, fazendo da “transição uma festa”, em que os filhos participem com entusiasmo (Serra, 2004: 122).

CAPÍTULO 2 – SUPERVISÃO: A ACÇÃO TRANSFORMADORA EM ESCOLAS QUE REFLECTEM E APRENDEM EM COLABORAÇÃO

“ Salientamos em primeiro lugar, as ideias de aprendizagem, de formação e de desenvolvimento percebidos como actos de auto implicação, ou seja que ninguém poderá fazer na vez de ninguém, mas que também dificilmente alguém poderá fazer sozinho”

(Sá-Chaves, 2000: 130).

Se por um lado, numa sociedade do conhecimento, a educação é definida como uma prioridade, por outro, a sociedade, os media e a opinião pública em geral, têm recusado e desvalorizado o saber educacional e a investigação que o produz. O que levou Hargreaves (2003), Nóvoa (2007) e Canário (1997) a apelidarem-na de profissão paradoxal. Segundo Hargreaves (2003), “mais do que quaisquer outros profissionais, espera-se que os professores construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam capacidades que permitam a inovação, a flexibilidade e o empenhamento na mudança” (p. 23). No entanto, em simultâneo, também se lhes pede que contribuam para minimizar muitos dos problemas que emergem desta sociedade do conhecimento, como o consumismo, os desequilíbrios ecológicos, ou o aumento da diferença entre pobres e ricos.

Para além de todas estas controvérsias, os professores, vêm-se ainda envoltos numa contestação social e económica que preconiza a desvalorização e o seu prestígio enquanto profissionais.

Como se torna compreensível, este tipo de pensamentos têm reflexos na escola, na formação de professores e na reserva que alguns professores têm em manifestar a sua opinião. Mas se, por outro lado, a escola deve ser vista e sentida como um valor, uma mais-valia para a sociedade em geral, então a ideia a ser contraposta, deve ser a defendida por Roldão (2005), devemos recusar a ideia, que parece generalizar-se, de que o conhecimento educacional não só não faz falta, como é prejudicial. Como referiu Hargreaves (2003), “é vital que os educadores se envolvam em conjunto na acção, no questionamento e na relação de problemas, em equipas colegiais ou em comunidades de aprendizagem profissional” (p. 48).

É nesta perspectiva de reflexão sobre a profissão, e a escola em equipas colaborativas que alguns investigadores consideram que a supervisão entre pares poderá vir a desempenhar um papel fundamental. Como mencionou Alarcão (2000) o supervisor, nesta situação, desempenha o papel de um líder de “comunidades aprendentes e qualificantes”.

Estes autores redefinem o objecto da supervisão, considerando-a como instrumento para a construção de uma escola que se reflecte e aprende colaborativamente, como foi mencionado por Alarcão (2000) a supervisão “visa o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes” (p. 13).

2.1. Definição do Conceito de Supervisão

O conceito de supervisão inicialmente importado dos países Anglo saxónicos surgiu entre nós em alternativa à expressão “orientação da prática pedagógica”, na formação inicial de professores, como referiu Tavares, (2003). No entanto, actualmente este abrange um espectro mais lato, definindo-se por supervisão de professores “um processo, em que em princípio, um professor mais experiente e mais informado, orienta um professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Tavares, 2003: 16).

Nesta definição enfatizamos os termos humano e profissional. Parece-nos pertinente, que este desenvolvimento profissional terá que ser de natureza intrínseca e indissociavelmente humano, como consideraram os próprios investigadores. Segundo Alarcão e Tavares (2007), a supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável livre, experiencial, acolhedora, empática e serena de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois. Ou seja, de quem entra no processo para ver por fora e por dentro. Esta tarefa implica uma reflexão mútua e um trabalho persistente. É relevante, para o resultado e aceitação do processo, o ambiente que se estabelece entre os intervenientes e o reconhecimento do supervisor como alguém mais conhecedor e experiente.

Tavares (2003) enumera três princípios que devem presidir à supervisão de professores, seja ela numa perspectiva de formação inicial ou contínua: O professor é uma pessoa, um adulto em desenvolvimento com um passado e um futuro; o professor ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio num processo de aprendizagem e o supervisor, é também ele, um adulto, em processo de ensino e aprendizagem.

2.2. O Supervisor como Agente de Transformação

Alarcão (2000) defendeu que, na redefinição do novo papel do supervisor, a sua acção pode desenrolar-se na integração de novos docentes na escola ou na profissão, bem como ao nível dos

que se preparam para exercer outras funções docentes, como o exercício de funções de coordenação de departamento curricular ou de qualquer outro grupo que venha a constituir-se, numa comunidade de “profissionais em desenvolvimento e em aprendizagem” (p. 19).

A função principal do supervisor será a de “fomentar ou apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem num desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem” (Alarcão, 2000: 19).

A supervisão, na perspectiva de Smith citado por Tavares (2003), poderá inserir-se no tipo de formação contínua, do que se pretende como formação para a construção da nova profissionalidade, reflexiva e construtora da própria investigação sobre a sua prática, num modelo de investigação-acção.

Enquadra-se também na concepção dos processos de desenvolvimento de adultos segundo Willie e Howey citados por Tavares (2003), na medida em que “devem combinar acção e reflexão, assentar numa relação de confiança e abertura entre os colegas, entusiasmo e satisfação no trabalho e descoberta da razão de ser das actividades que se praticam” (p. 123).

Tavares (2003) refere que, para que este tipo de formação tenha êxito, os professores têm que ter vontade de participar livremente; haver a certeza que não se trata de um processo de avaliação; haver elementos que possam prestar apoio, esclarecer dúvidas. Os horários devem ser elaborados tendo em vista este tipo de trabalho.

Tavares e Alarcão referem também que “um pouco por toda a parte temos vindo a assistir a este fenómeno de constituição de grupos de professores que, com base na escola ou nas instituições de ensino superior, ou em colaboração institucional, se envolvem empenhadamente em processos que, sendo de investigação-acção, são também de formação” (Tavares, 2003: 127).

Como diz Giroux citado por Tavares (2003), os supervisores devem ser “intelectuais transformadores”. A supervisão, nesta perspectiva, não pode ser considerada, uma função meramente técnica, requer que o supervisor tenha, para além de um completo conhecimento do meio, dos espaços e das pessoas, uma boa aceitação e reconhecimento das suas capacidades, um conhecimento teórico e estratégico sobre desenvolvimento das instituições, metodologias de avaliação da qualidade, conhecimento de metodologias de investigação-acção e noção das problemáticas referentes à aprendizagem e à qualificação.

2.3. Supervisão no Contexto de uma Escola que Reflecte e Aprende

A supervisão na escola, numa perspectiva mais inovadora e construtivista, deve interessar-se pelo trabalho colectivo, desenvolvido a longo prazo, escutando e questionando os envolvidos, contribuindo para a formação e informação de profissionais mais reflexivos. Uma escola que aprende é entendida por Alarcão (2000), “como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (p. 13). Esta investigadora diz ainda que a aprendizagem organizacional se torna natural se tiver em atenção o trabalho diário que se desenvolve nas escolas. “Nesta perspectiva, a aprendizagem organizacional pode ser considerada como um processo facilitador de trocas intersubjectivas, no qual, através da mediação do grupo, conhecimentos e atitudes individuais interagem uns com os outros” (Santiago, 2000: 39).

Uma escola reflexiva tem história de vida, como referiu Sá-Chaves (2000), pensa-se no presente para se projectar no futuro. É feita com pessoas também elas reflexivas, que sabem o que querem e para onde vão. Ou como escreveu Tavares (2003), “uma escola que se pensa a si própria através dos seus actores”(p. 133).

A escola como organização que reflecte e aprende baseia-se na convicção de Senge que “só a mudança organizacional se traduz em mudança eficaz” (Alarcão, 2002: 220). Esta ideia tem sido também desenvolvida por Shulman (1997) e Schon (1987), numa abordagem de desenvolvimento de profissionais reflexivos, de auto-formação e de comunidades de aprendizagem reflexivas.

O supervisor numa escola que reflecte e aprende contribui para a mudança, colaborando na construção de um pensamento colectivo. “É ao nível do pensamento colectivo coerente e partilhado, da compreensão do que deve ser, do que é e como funciona a escola, que será possível introduzir a mudança através de uma acção concertada e apoiada no diálogo, na reflexão e na avaliação contínua e construtiva (Tavares, 2001: 133). A supervisão pode enquadrar-se no que alguns investigadores têm definido como a necessidade de construir uma nova profissionalidade docente, Canário (1997), Roldão (2007) e Nóvoa (2007), onde não será necessário um docente mais qualificado, não será preciso um avaliador e um avaliado. “Podem encontrar-se ambos numa situação mais ou menos semelhante; basta-lhes o desejo de reflectirem sobre a prática do seu ensino e a possibilidade de desfrutarem do conhecimento de processos metodológicos que lhes permitam analisar e reflectir sobre o que fazem, porque fazem e com que objectivos e resultados” (Tavares, 2003: 121).

Os supervisores, entre os membros do colectivo da escola, devem ajudar a pensar o desenvolvimento institucional, mas devem sobretudo empenhar-se na implementação do processo reflexivo e formativo da escola.

Uma escola reflexiva constrói-se em equipa, os professores desta nova escola, agem em equipa para poderem dar resposta à complexidade de situações com que se deparam diariamente. Esta nova escola surge em oposição a uma escola onde o exercício do professor é isolado e solitário. Canário (1997), numa análise muito interessante sobre a profissionalidade docente referiu que “a escola é habitualmente pensada como o sítio onde os alunos aprendem e os professores ensinam” (p. 9). No entanto, como o investigador, também consideramos esta ideia simplista, pois os professores na escola também aprendem e aprendem segundo ele, “aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão.” (p. 9). No âmbito de uma escola de aprendentes, onde se pretende que toda a escola, e já não só os docentes, reflectam sobre o contexto em que desenvolvem as suas actividades, reforçando-as como boas práticas, faz sentido que os supervisores, possam surgir como professores experientes, aceites pelos seus pares e pela comunidade, como elementos capazes de dinamizar a escola e promover a melhoria da sua qualidade, a partir da motivação dos próprios intervenientes. Como mencionou Sá-Chaves (2000), “a supervisão e a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às interpretações possíveis, aos sentidos culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade de concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir” (p. 127).

Como defendem alguns investigadores, é urgente e desejável que os professores, a exemplo de outras profissões, assumam os saberes próprios da sua profissão, como ensinantes e facilitadores ou promotores da aprendizagem e, se constituam como formadores dos seus pares. Estes novos formadores, funcionarão como consultores e apoiantes, como profissionais que se unem, para responder a problemas postos pela sua prática, contribuindo para a construção de teorias que não se pretende generalizáveis.

2.4. A Escola como Comunidade e Organização Aprendente

Na definição de Senge, referenciado por Alarcão (2002) “reconhece-se à organização a capacidade de se conceptualizar através do pensamento original dos seus membros, livremente expresso, e de evoluir, no seu desenvolvimento, através da sua própria aprendizagem. Mas,

também, condições de aprendizagem colectiva e individual. Daí a expressão também hoje utilizada de organização qualificante” (Alarcão, 2002: 138). Senge, estendeu o conceito de “organizações aprendentes” à Escola enquanto organização, apresentando-a como a escola do futuro que se começa a construir no presente, como organização aprendente que se pensa a si própria através dos seus intervenientes. A Escola nesta perspectiva está para além da sua dimensão física e material. A Escola entendida como um conjunto de indivíduos que cooperam entre si, reflectindo e envolvendo toda a comunidade que se organiza como aprendente. O supervisor, nestas escolas, é simultaneamente um líder, um dinamizador, um impulsionador e um aprendente.

Esta escola manifesta-se através de uma actuação de forte dinâmica interpessoal. Senge (2005), considerou cinco componentes estruturantes, do pensamento e relacionamento social, destas organizações aprendentes que apresenta como cinco disciplinas: liderança e equilíbrio pessoal; modelos mentais; visão partilhada; aprendizagem em grupo; pensamento sistémico. Este autor considera como capacidades para a construção de comunidades aprendentes a autonomia, ser capaz de tirar conclusões, liderar para além de seguir, questionar problemas complexos, arriscar o fracasso para encontrar soluções. “Escolas que treinam as pessoas para obedecerem à autoridade e seguirem regras de forma inquestionável não estarão preparando os seus alunos para o mundo em evolução em que vivemos” (Senge, 2005: 17).

Roldão (2003) referiu-se aos chamados gestores intermédios, considerando que estes podem trazer para as escolas implicações muito relevantes. Mas, há no entanto, necessidade de reconverter o habitual funcionamento burocratizado, em termos de gestão real do trabalho curricular da escola e dos professores, e construção de dispositivos de supervisão adequados que a suportem. Para esta investigadora, “tal concepção de uma gestão do currículo na e pela escola e seus professores é orientada por dois conceitos-chave que sustentam esta reflexão: liderança e trabalho colaborativo - a primeira como mecanismo global de orientação, concepção, dinamização e regulação de qualquer projecto institucional, a segunda como cimento organizacional essencial à eficácia do desenvolvimento do mesmo (Roldão, 2008: 83).

Ainda segundo Roldão (2008), “estes dois conceitos articulam-se com as dimensões de supervisão, de formação e da própria liderança formal, tomadas agora no plano da sua operacionalização dentro do contexto organizativo da escola” (p. 83).

A escola reflexiva, como comunidade aprendente, é uma instituição onde os professores constroem a sua profissionalidade num colectivo, em equipas e, não apenas como indivíduos isolados, com base no diálogo e em objectivos comuns.

Como escreveu Alarcão (2002), “considero vantajoso estabelecer relações conceptuais entre a metodologia de investigação-acção, com as implicações formativas e o modelo de aprendizagem experiencial, numa escola que se quer em permanente aprendizagem reflexiva qualificante, isto é, numa escola em permanente aprendizagem e desenvolvimento” (p. 227). Esta investigadora considerou, de acordo com Kolb, que a aprendizagem experiencial implica dois tipos de conhecimentos: a apreensão mais intuitiva e instantânea, e a compreensão mais reflectida e distanciada. Ambas as experiências são válidas e importantes para compreender a complexidade das situações e o desenvolvimento das pessoas e das instituições. A aprendizagem experiencial situa-se na interacção entre o sujeito e a acção. Valoriza a aprendizagem pela experiência e pela reflexão. Através deste modelo, que se encontra na linha da investigação-acção, os docentes reflectindo na e sobre a sua prática Schon (1990), num processo meta-reflexivo, poderão melhorar as suas práticas.

Este tipo de abordagens concede aos professores e à comunidade em geral, incluindo o supervisor, a capacidade de se afirmarem como profissionais reflexivos, detentores de um conhecimento próprio, profissionais em aprendizagem e desenvolvimento.

Shulman (1997) identificou “seis características presentes nas comunidades de aprendizagem: Abordagem de conteúdos geradores de novos saberes; Aprendizagem activa; Pensamento e práticas reflexivas; colaboração; paixão; e sentido de comunidade ou cultura comum” (in Alarcão, 2002: 222).

Estas seis características estão na mesma linha das defendidas por Senge (2005) para as organizações aprendentes. A liderança foi-nos apresentada em Shulman através da paixão, da colaboração e da cultura comum. Se analisarmos estas características e pensarmos em algumas escolas, como referiu Tavares (2003), rapidamente encontramos esses professores referenciais, que, pela sua paixão, pelo seu empenho, fazem com que os colegas se dinamizem e colaborem na organização de actividades inovadoras e enriquecedoras de experiência e aprendizagem. Verdadeiros líderes que pela sua dinâmica e entusiasmo, impulsionam todos os que estão à sua volta.

Neste espírito, como mencionou Tavares (2003) não há lugar a estruturas burocráticas, as dinâmicas têm que ser de colaboração e as hierarquias têm que ser reconhecidas pela comunidade em geral, pela sua capacidade em comunicar, partilhar pensamentos, reflectir, avaliar e apoiar as acções necessárias à melhoria da qualidade da educação.

Ao pensarmos na escola do futuro, cada vez mais a identificamos com instituições autónomas, lideradas como organizações em que todos aprendem e se desenvolvem. Como

escreveu Tavares (2003), esta nova concepção de Escola implicará certamente que “se definam novas competências cívicas, técnicas e humanas para os supervisores” (p. 151). Alarcão (2002) definiu quatro tipos de competências, que relacionou com as novas funções previstas para os supervisores, as interpretativas - que implicam ser capaz de ler a realidade em diferentes níveis; as de análise e avaliação – que se relacionam com questões de desempenhos individuais e das instituições; as de dinamização da formação – no apoio às comunidades de aprendizagem colaborativa e as de comunicação e relacionamento profissional - na visão partilhada da escola, como análise estratégica.

O-Formosinho (2002), também apresentou a sua perspectiva de supervisão do futuro, referindo que esta deve ter em atenção que “a escola é uma comunidade constituída por elementos que são aprendizes ao longo de toda a sua vida” (p. 84).

Ainda segundo esta investigadora, as pessoas, nas escolas, são capazes de assumir responsabilidades pelo seu desenvolvimento e de se auto-supervisionarem, quando têm acesso a recursos e mecanismos de acompanhamento adequados. Aprendem melhor e são mais motivadas pela colaboração com outros.

Enquanto aprendizes adultos têm as suas próprias necessidades, distintas das necessidades das crianças. Se pretendermos melhorar o desempenho de qualquer indivíduo, devemos ter em consideração o ambiente organizacional global no qual essas pessoas trabalham.

Na perspectiva da supervisão do futuro, nestas comunidades aprendentes, o supervisor não agirá sozinho ou a pares mas inserido numa equipa. Como referiu O-Formosinho (2002) “Provavelmente, estas pessoas serão, na sua maioria, pares, e não indivíduos designados por um qualquer título formal de supervisor” (p. 84).

2.5. Investigação-Ação na Supervisão de uma Escola Reflexiva

Após a descrição desenvolvida, parece-nos importante reflectir sobre as características da investigação-acção interligando-a com a supervisão.

Quando relacionamos a investigação-acção com a supervisão temos por referência as palavras de Alarcão (2000) sobre a supervisão da escola reflexiva, uma vez que esta se realiza “num espírito de pesquisa, em que os actores individuais se integram no colectivo, empenhados na melhoria da qualidade, numa atitude de investigação-acção de que resulta, por inerência, a formação por aprendizagem experiencial e o desenvolvimento em situação de trabalho” (p. 19)

Silva (1996) citando Mialaret (1990: 140), mencionou que poderão ser consideradas formas dinâmicas de investigação que se opõem a formas estáticas, “em que se pode determinar como objectivo da investigação pedagógica a criação de situações educativas ou o aperfeiçoamento das existentes, em relação com as condutas escolares provocadas por essas mesmas situações” (p. 242).

Esta investigadora considerou que “a presença de uma equipa e o apoio de elementos exteriores, parece ser um factor favorável, quer no processo de mudança, quer no de investigação. Admitindo-se que o professor pode fazer investigação-acção na sala de aula, o grupo tem um papel de relevo como mediador do processo de mudança e na construção dos saberes” (Silva, 1996: 242).

Considerou ainda que “não dissociar a investigação da mudança social, nem esta do processo de transformação pessoal, é uma das características fundamentais da investigação-acção, em que a construção de saberes não é separável da modificação das práticas” (Silva, 1996: 243).

A supervisão nesta perspectiva, interliga-se com a investigação-acção, surgindo esta metodologia como suporte ao processo reflexivo que se pretende desenvolver no âmbito da supervisão entre pares.

Silva (1996) deu-nos uma perspectiva mais alargada da investigação-acção quando, esclareceu que “existindo um certo consenso quanto à necessidade dos professores terem uma atitude de investigação em relação a práticas que lhes permita, eventualmente, a produção de investigação, as funções de investigação na produção de mudança não se limitam ao campo da escola e da formação de professores. A investigação-acção é uma forma de abordar a educação de adultos e o desenvolvimento comunitário” (p. 243).

Alarcão (2002 citando Zeichener, 2000), alerta para as “condições para que a investigação-acção-formação seja eficaz: criação de uma cultura de comunidades reflexivas; carácter de voluntariado; autonomia concedida aos membros dessas comunidades reflexivas para decidirem sobre o que querem investigar; colaboração sistémica durante um período alargado de tempo (não inferior a um ano); nível intelectual estimulante das discussões de grupo; organização estável de rotinas e estruturas de modo a que as discussões não tenham de prender-se com problemas menores; ambiente de apoio e sustentação” (p. 230).

2.6. O Supervisor como Amigo Crítico

Decidimos inserir neste capítulo o conceito de amigo crítico que nos é descrito no âmbito do projecto que nos propomos desenvolver por considerarmos que este se insere no âmbito do que

entendemos pelo papel do supervisor e que apresentámos anteriormente na definição de supervisão de Alarcão e Tavares (2003: 16).

MacBeath, Schratz, Meuret, Jakobsen (2005) definiram as competências do amigo crítico como sendo um conselheiro científico, um organizador no apoio que dá aos seus pares. Como tal deve ser motivador e encorajador ajudando a encontrar novas ideias. Ajuda a avançar por pequenos passos, dá uma ideia do rumo a seguir, ajuda a ultrapassar conflitos, ajuda a focalizar a atenção, encoraja uma atitude positiva em relação ao trabalho colaborativo. Dá ênfase aos aspectos de contexto no processo de aprendizagem da escola, faz perguntas sobre relações interpessoais.

Como elemento externo, apresenta diferentes perspectivas, ocasionalmente contra-argumenta, melhora a coerência entre diferentes pontos de vista, questiona a escola sobre aspectos organizacionais. Um profissional, a desempenhar funções supervisivas, enquanto amigo crítico, deverá também auto-reflectir sobre um conjunto de qualidades que facilitarão o seu papel. Deverá ser um bom ouvinte, facilitador da comunicação, apoiante na gestão de conflitos, mantendo uma atitude atenta e compreensiva enquanto profissional, na relação com todos os intervenientes. No entanto não podemos deixar de equacionar que um “amigo crítico” com todos estes atributos, poderá ser considerado utópico, quase impossível. Mas, se considerarmos a hipótese de as escolas se conseguirem organizar em comunidades aprendentes, como nos diz Oliveira (2000), “cabe também aqui aos gestores intermédios servir de agentes catalisadores da formação contínua dos professores, numa perspectiva mais formal, na medida em que poderão, a partir das actividades de apoio e acompanhamento dos colegas, identificar áreas de necessidade de formação específicas” (p. 47). Poderemos então, talvez considerar, tal como é sugerido, que os professores com funções de gestão intermédia nas escolas e agrupamentos, poderão ter um papel essencial no desenvolvimento da qualidade das instituições, contribuindo através da sua acção para a construção de comunidades reflexivas e aprendentes, funcionando como amigos críticos.

Não podemos deixar de, considerar tal como Canário (1995) que “esta nova concepção de escola como organização aprendente pressupõe dispositivos e dinâmicas formativas” (in Oliveira, 2000: 52).

CAPÍTULO 3 – O PROJECTO DQP-DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS

Neste capítulo apresentaremos o referencial do projecto DQP. Princípios e teorias que o suportam e a metodologia que lhe está subjacente.

“ É nossa convicção que profissionais fortes e confiantes que trabalham num espírito de abertura e autocrítica, são capazes de criar condições favoráveis ao desenvolvimento e à mudança a longo prazo” (Pascal e Bertram, 1999: 185).

3.1. Definição de Qualidade

A designação de apresentação deste projecto, por si só, pode levantar alguma perplexidade, uma vez que a palavra qualidade é passível de múltiplas definições.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) mencionaram que vivemos na “Era da Qualidade”. A qualidade usada como termo abstracto é utilizada em referência a inúmeros produtos e serviços. “Não passa um dia sem que a palavra surja em inúmeros lugares, ligada a inúmeras actividades e instituições, bens e serviços. É o que todos querem oferecer e que todos querem ter ” (Dahlberg, Moss e Pence, 2003: 13).

Estes autores referiram que, para a maioria das pessoas, a qualidade persiste como “algo a ser atingido, em vez de um problema a ser questionado” (Dahlberg, Moss e Pence, 2003: 12), e reconhecem existir um problema no uso generalizado e sem sentido do termo.

Lilian Katz (1998) descreveu cinco perspectivas pelas quais se pode observar a qualidade da educação pré-escolar:

De cima para baixo; de baixo para cima; exterior-interna ao programa; interior ao programa; exterior. Cada uma destas perspectivas, contribui, na sua opinião, de modo diferente, para a avaliação global da qualidade da educação de infância.

Formosinho (2009) descreveu a identificação do Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias dizendo que a sua essência “centra-se na ideia de que a qualidade é de natureza desenvolvimental, isto é visa a transformação e não a mera apreciação, e é levada a cabo em parcerias que envolvem os actores da instituição, através de colaboração e negociação, em torno da compreensão da realidade actual que se deseja transformar” (p. 7).

Se considerarmos, como escreveu Dahlberg (2003 citando Pence e Moss 1994), que “o cuidado infantil de qualidade está, em grande parte, no olhar do observador” (p. 14),

compreendemos como este conceito de desenvolvimento da qualidade é dinâmico e se envolve nos contextos em que se implementa.

Woodhead (1996 in Dahlberg, Moss e Pence, 2003) escreveu que “há muitos critérios potenciais para a qualidade que estão intimamente vinculados às crenças sobre os objectivos e as funções... essas crenças, por sua vez, estão moldadas pelas perspectivas sobre a infância, pelos padrões culturais e pelos valores pessoais” (p. 14).

Zabalza (2006) considerou muito importante dar uma concepção dinâmica à qualidade “A qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuam, mas sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico, algo que se constrói dia a dia e de maneira permanente” (p. 32).

Como referimos anteriormente, no final do século XX, as questões da “Qualidade em Educação”, bem como noutros serviços, tem sido muito abordada, tendo surgido diferentes definições e perspectivas do que se entende por qualidade. Neste trabalho, a definição de qualidade é apresentada pelos próprios autores do projecto, Pascal, Bertram, et al (1999), “a qualidade é um conceito valorativo, subjectivo e dinâmico, que varia com o tempo, a perspectiva e o lugar” (p. 24). Esta definição baseia-se na experiência anterior dos autores e é coincidente com as definições apresentadas por outros autores que se posicionam na mesma linha filosófica pós modernista. Os autores consideram que a avaliação da qualidade é mais potente, rigorosa e válida quando partilhada e acordada entre todos os intervenientes.

No entanto, os autores não deixam de afirmar que há um consenso alargado entre teóricos e práticos sobre os aspectos essenciais para que se considere existir uma educação pré-escolar de qualidade (Pascal, 1999).

3.1.1. Conceito de Qualidade em Parcerias

Os autores do projecto consideram que, uma vez que a avaliação da qualidade é valorativa, a melhor maneira de o fazer é envolver no processo, como participantes activos, os parceiros do próprio contexto. Segundo Pascal et al. (1999) “o processo de avaliação é visto como feito com os participantes e não aos participantes” (p. 27). A implementação do projecto implica os diferentes sujeitos da instituição concebendo-os como parceiros, numa perspectiva de envolvimento e de desenvolvimento. É a esta dinâmica que os autores chamaram “qualidade em parcerias”. “A qualidade é definida pelas reflexões partilhadas e pelo acordo estabelecido entre profissionais da educação de infância, pais e crianças” (Pascal e al., 1999: 27).

Como referiu Santiago (2000), "a noção de parceria na aprendizagem organizacional adquire, assim, um significado mais concreto e preciso se fizermos intervir a dimensão da supervisão escolar" (p. 39).

Segundo este autor, é ainda importante que a parceria não se situe na perspectiva tradicional, mas assuma uma postura inovadora. Nesta nova concepção, a supervisão interessa-se mais pelo trabalho colectivo, desenvolvido a longo prazo "envolvendo a escuta, o questionamento e a argumentação para aumentar a consciência do colectivo escolar" (Santiago, 2000: 39). Este modo de supervisão tem como objectivo desenvolver competências nos grupos para que possam trabalhar de forma independente, numa perspectiva de auto-avaliação e auto-análise, encontrando soluções para novos problemas.

Santiago (2000) considerou, tal como Pascal (1999), que esta forma de supervisão escolar, é aquela que permite melhor desenvolver a escola, enquanto sistema de aprendizagem organizacional e comunidade de aprendizagem.

3.2. Apresentação do Projecto DQP

O Projecto DQP teve origem no Reino Unido em 1993. Os seus autores foram os investigadores Christine Pascal e Anthony Bertram do Centre for Research in Early Childhood, University College, Worcester. Segundo os autores, teve como ponto de partida a necessidade urgente de encontrar formas que facilitassem a avaliação da melhoria da qualidade nos contextos de educação de infância no Reino Unido. Os autores juntaram a necessidade de promoção da qualidade da educação com a necessidade de cuidados para as crianças com menos de cinco anos.

No manual do projecto, traduzido para Portugal em 1997, os autores apresentam uma primeira parte com alguns fundamentos teóricos onde fazem um pequeno historial do projecto em que identificam algumas das ideias acima expostas: "A procura da qualidade na educação, em geral, e na educação de infância em particular constituiu, na altura, uma das prioridades da agenda política e social do Reino Unido" (Pascal e Bertram, 2000: 17).

Apoiados pela publicação do relatório Warnock em 1978, consideraram também importante integrar neste modelo de avaliação a diferenciação positiva das crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Esta é uma característica, deste projecto, presente ao longo de todo o documento, a preocupação com a resposta dada às crianças com NEE.

No dizer dos autores, o projecto apresenta dois objectivos fundamentais:

- Desenvolver uma estratégia para avaliar a qualidade e a eficácia da aprendizagem das crianças num vasto leque de contextos educativos e de atendimento à infância;
- Avaliar e comparar, rigorosamente e sistematicamente, a qualidade da aprendizagem proporcionada às crianças numa grande variedade de estabelecimentos de educação pré-escolar.

No entanto, os seus autores referem que “o principal objectivo do projecto é desenvolver e aperfeiçoar a qualidade e a eficácia da aprendizagem das crianças mais pequenas, o que é conseguido através da implementação de um processo de auto-avaliação de validade externamente comprovada, que conduz directamente ao planeamento e melhoramento da acção” (Pascal e Bertram, 1999: 20).

O projecto, inicialmente, destinou-se sobretudo às instituições que prestavam serviços educativos a crianças entre os 3 e os 4 anos de idade. Mas, na opinião dos seus autores, “os seus métodos e princípios são aplicáveis ao binómio ensino/aprendizagem em qualquer idade” (Bertram, 1999: 19).

Inicialmente o projecto foi implementado, no Reino Unido, por educadores de infância, formados e apoiados pelo centro de investigação de Worcester.

Em Inglaterra o projecto é conhecido por EEL (Effective Early Learning). No entanto, quando da adaptação para Portugal, sentiu-se necessidade de lhe atribuir um nome que se enquadrasse melhor na filosofia do projecto e que tivesse significado em português.

O-Formosinho (in DGIDC, 2009b), enquanto coordenadora do projecto em Portugal, referiu na recente edição de estudos de caso, “fiz então a proposta de lhe chamar Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP); a aceitação imediata da sugestão pelos autores evidenciou que o nome captava a essência da proposta contida no Projecto EEL”(p. 7).

Em Portugal o Projecto EEL / DQP surge em 1997 passando por um período de adaptação ao nosso país entre 1997 e 2000 que coincidiu com:

- A expansão da educação pré-escolar em Portugal;
- A publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar;
- A implementação de projectos de financiamento Ministério da Educação e o Ministério da Segurança Social;
- A necessidade de criar um modelo de avaliação da qualidade da educação pré-escolar.

Segundo os autores, “o projecto fornece uma estratégia clara e bem definida para a efectivação da mudança e do melhoramento que se querem ver implementados no leque de

serviços de educação pré-escolar já existentes, ao mesmo tempo que procura alargar as competências e as valências de todos aqueles que trabalham com as crianças.” (Pascal e Bertram, 2000: 18).

A experiência de implementação do projecto no Reino Unido e noutros Países leva os autores a afirmarem que “o projecto desenvolveu, experimentou extensivamente e disseminou um sistema viável e exequível de avaliação e melhoramento, externamente validados, que pode ser usado em todos os contextos de cuidados formais com propósito educativo para crianças pequenas” (Pascal e Bertram, 2000: 18).

É ainda, usando as palavras dos autores que apresentamos as suas finalidades ao elaborar este projecto, “apoiar os educadores de infância, para que consigam melhorar o que têm de bom, através de uma mudança gradual e progressiva, não provocando um corte radical” (Pascal, 1999:7). E continuam dizendo “os educadores de infância também se tornam investigadores, participantes dos seus próprios contextos educativos. Isto dá-lhes credibilidade e contribui para eliminar as barreiras que existem entre a investigação e a prática” (Pascal, 2000: 19).

Como referiram Pascal e Bertram (1999), o projecto desenvolve-se em duas vertentes interligadas de investigação e desenvolvimento, tendo como objectivos melhorar a qualidade e a eficácia das aprendizagens, através de um processo de auto-avaliação validada externamente.

É nesta perspectiva, que os autores o consideram um projecto de avaliação/acção - na medida em que são os próprios educadores que depois de formados e com o apoio de um “amigo crítico”, avaliam o seu próprio contexto e implementam o plano de melhoria. Consideram-no um projecto de investigação/acção - porque a partir dos dados recolhidos e em colaboração com as escolas de formação, permite a realização de diferentes estudos de caso, já existindo alguns em Portugal. Formação em acção - uma vez que envolve toda a comunidade educativa, num processo de aprendizagem e desenvolvimento, numa perspectiva ecológica de desenvolvimento profissional, tal como foi definida por Brofenbrenner (1979), bem como nas perspectivas de culturas colaborativas e comunidades aprendentes relacionadas com o sucesso dos processos de mudança defendidos por Hargreaves (2003), Schon (1997), Zeichener (1993), Shulman (1997) e Senge (2005), autores que têm contribuído com o seu trabalho para defender, a necessidade de uma escola que reflecte (sobre e na acção), pela formação qualificante, numa via da investigação-acção.

Alarcão (in O-Formosinho, 2002), escreveu que “é necessário que a escola se pense e prepare não só o seu futuro mas também o seu presente” (p. 223). Como é preconizado no projecto DQP, quando este concebe que toda a comunidade educativa, adopte uma atitude de

reflexão sobre a sua prática, a instituição e todo o contexto onde se desenvolve a educação pré-escolar e escolar, com o objectivo de as analisar e as transformar positivamente.

O projecto é apresentado através de um manual do investigador, dividido em etapas, o que permite criar uma estratégia facilitadora do entendimento e uma linguagem comum, para que toda a equipa envolvida seja coerente nas análises que lhe são pedidas e, possua uma visão global do que se pretende, quando se fala de qualidade.

Intencionalmente, o projecto pretende apoiar os diferentes intervenientes, a analisarem e fundamentarem a sua própria definição de qualidade e eficácia no processo de ensino aprendizagem.

Neste enquadramento, os autores do projecto, identificam dez dimensões da qualidade que foram referenciadas, como mencionam os próprios autores, por muito educadores e que são coincidentes com relatórios internacionais sobre a qualidade para a educação de infância.

Estas dimensões, embora apresentadas separadamente, de acordo com as palavras dos autores, estão interligadas entre si e não existe entre elas qualquer hierarquia (Pascal e Bertram, 2000).

Defendem uma perspectiva democrática da avaliação da qualidade. Segundo Pfeffer e Coote (1996, citada por Pascal e Bertram, 1999), “este processo poderia tornar-se num dos principais meios de desenvolvimento profissional de todos os que se dedicam à educação de infância” (p. 35).

O projecto propõe uma actuação em três níveis: contexto, processos e realizações, tendo como entendimento uma relação ecológica entre estes três níveis de actuação.

Como metodologia, situa-se numa perspectiva de investigação-acção-formação “O projecto está alicerçado na prática educativa; a investigação é informada pelos educadores de infância ao mesmo tempo que os informa. Os papéis do investigador e do educador de infância surgem interligados em todo o processo” (Bertram, 2000: 19).

O projecto, embora se centre mais no paradigma qualitativo, também usa algumas escalas do paradigma quantitativo. O desenvolvimento do projecto acenta em quatro fases:

1º fase: Avaliação - investigadores e participantes trabalham em conjunto para documentarem e avaliarem a qualidade da aprendizagem nos respectivos contextos.

2º fase: Planeamento da acção - os participantes reúnem-se para identificarem as prioridades e elaborarem um plano de acção.

3º fase: Melhoramento da qualidade - implementação do plano de acção.

4ª fase: Reflexão - os participantes são incentivados a reflectir sobre o processo de avaliação e desenvolvimento e a fazerem uma crítica do impacto do plano de acção no contexto.

A operacionalização destas fases prevê um primeiro momento de formação e sensibilização de todos os intervenientes, o acompanhamento de um elemento externo e a utilização de entrevistas ao pessoal responsável ou interveniente no estabelecimento em que vai ser implementado o projecto. A caracterização dos espaços, dos materiais e dos indivíduos que nele desenvolvem a sua acção educativa, é efectuada através de fichas incluídas no manual do projecto. Observação das crianças, é realizada pelas educadoras, tendo por base uma escala de envolvimento da criança, e uma escala das oportunidades educativas, da autoria do investigador Belga Laevers (1993). Todos os instrumentos, bem como os conceitos de empenhamento do adulto e envolvimento da criança, estão descritos de modo rigoroso no manual do utilizador.

Laevers (1993 citado por O-Formosinho, 2009), definiu o envolvimento como "uma qualidade da actividade humana caracterizada pela persistência e pela concentração, um elevado nível de motivação, percepções intensas e experiência do significado, um poderoso fluxo de energia e um elevado grau de satisfação, tendo por base o impulso exploratório e o desenvolvimento básico dos esquemas" (in DGIDC, 2009b: 13).

A escala de empenhamento do adulto, da autoria de Laevers e Bertram (1996), " permite fazer uma avaliação objectiva da qualidade das interacções de um adulto com uma criança" (Pascal e Bertram, 1999: 30). Estas características fazem deste projecto, um instrumento facilitador da avaliação da qualidade dos estabelecimentos educativos a partir de dentro, como dizem os próprios autores, de forma consistente, gradual, visível e transformadora (Bertram, 1999).

O conceito de empenhamento tem por base os trabalhos de Rogers, em que este defende que "os alunos aprendem mais e comportam-se melhor em presença de níveis elevados de compreensão, de interesse e de autenticidade – do que quando estes atributos se manifestam em baixos níveis" (O-Formosinho in DGIDC, 2009b: 15).

Esta escala, tendo como referência a teoria de Rogers sobre a influência da atitude dos adultos na aprendizagem das crianças, acenta em três categorias: Sensibilidade; Estimulação; Autonomia. Todos estes conceitos, que aparentemente podem parecer difíceis de observar e registar, encontram-se definidos de forma muito objectiva no manual. Bertram (2000), a este propósito mencionou que as análises quantitativas previstas no projecto, têm como fim a análise de dados qualitativos.

Segundo Formosinho (in DGIDC, 2009b), o DQP é essencialmente um projecto de avaliação que se demarca de outros, por não se limitar ao preenchimento de uma série de formulários avaliativos, numa perspectiva burocrática. Segundo este autor essa “pedagogia burocrática paralisa processos activos de construção participada” (in DGIDC, 2009a: 9).

Para os autores do projecto, o poder de transformação deste, assenta em três vertentes: formação, avaliação/investigação e acção. Os educadores ao serem formados neste projecto são confrontados com um referencial teórico que acredita nos educadores como profissionais, autónomos, competentes, capazes de reflectir sobre a sua prática e de sobre ela operarem transformações.

Tal como ficou descrito na identificação do projecto em português, este acredita que a avaliação e a construção da qualidade se fazem em parceria, numa perspectiva ecológica e sócio construtivista, em que todos aprendemos uns com os outros em sociedade e no contexto em que estamos inseridos (Freire, 1997).

Esta perspectiva de formação de adultos pode ser inserida num modelo de orientação crítica, centrado na reflexão sobre a prática, orientado para o questionamento científico, ético e social em que o professor é encarado como um intelectual autónomo, capaz de reflectir, analisar e teorizar a sua prática (Freire, 1992). Na opinião dos autores, “esforçámo-nos por implementar um processo que assentasse, sobretudo, em parcerias colaborativas e no trabalho de equipa” (Bertram, 1999: 180). Dizem os autores que “em todos os contextos onde trabalhámos registámos mudanças claras na prática educativa” (Bertram, 1999: 180).

Os autores consideram que este é um instrumento que gera autonomia e confiança nos docentes, valoriza o seu saber, reforça a equipa e a capacidade de se organizar e trabalhar em conjunto. Gera bem-estar emocional, dá poder aos envolvidos, reforça a sua auto-estima, na medida em que acredita nas capacidades dos profissionais como construtores da sua própria profissão. Desenvolve competências sociais; cria relações significativas, empatia; permite assumir responsabilidade; gera assertividade; consciência de si. Promove atitudes e disposições de independência, criatividade, auto-motivação, resiliência. Promove a reflexão e a formação em acção, sobre e para a acção.

É um projecto que acredita nos educadores/professores, na medida em que põe à disposição destes um conjunto de instrumentos e procedimentos, e defende que são os educadores os profissionais ideais para aplicar estes instrumentos e reflectir sobre a sua própria prática e avaliar a sua qualidade. Como dizem os autores “O APE infundiu em nós, acima de tudo, um respeito

ainda mais profundo pelo profissionalismo e empenhamento de todos os educadores” (Bertram, 1999: 179).

Encara o professor como profissional autónomo, responsável, com capacidade para intervir na sua área específica, na orientação da actividade e na definição da profissão e do ensino como profissão.

Fornece-lhes instrumentos de observação e registo, capacitando-os para fazerem investigação sobre a sua própria actividade. Forma e oferece instrumentos que lhe permitem melhorar as suas práticas.

Cria uma dinâmica de trabalho em parceria que implica todos os intervenientes do contexto educativo, numa perspectiva democrática da educação em que todos têm o seu papel e a seu valor no processo educativo das crianças.

Dá visibilidade ao trabalho desenvolvido no pré-escolar, na medida em que gera dados susceptíveis de serem apresentados, analisados e divulgados.

Na medida em que concebeu um quadro teórico de referência, permitiu um maior entendimento sobre diversos conceitos, e uma linguagem mais uniforme e científica sobre qualidade, em que se enquadram as dez dimensões da qualidade apresentadas no projecto.

Uma vez que dá poder aos docentes sobre a sua própria profissão, considera-se um projecto com intenção “libertadora” dos próprios profissionais que, passam a ter poder sobre o seu próprio desenvolvimento.

Reflectindo sobre as dificuldades de implementação, são os autores que mais uma vez, nos alertam para algumas dificuldades e cuidados a ter.

“A experiência ensinou-nos que uma abordagem apressada ao processo de avaliação e melhoramento da qualidade limita drasticamente a sua eficácia” (Bertram, 1999: 182). Um projecto como este necessita de tempo. Os profissionais necessitam de ser formados nos instrumentos de avaliação e precisam de tempo para assimilarem e se apropriarem do modelo teórico. Apesar de ser um modelo bastante estruturado, pretende um desenvolvimento bastante flexível e adaptado a cada contexto que o utilize.

Por ser um modelo colaborativo é importante que os intervenientes estejam disponíveis para interagir e desenvolver trabalho em conjunto.

O papel do “amigo crítico” é reconhecido como sendo crucial na formação e na interacção que estabelece com os docentes intervenientes. É igualmente importante que o “amigo crítico” seja aceite pelos seus pares e reconhecido como mais conhecedor.

A quantidade de dados recolhidos pode assustar os participantes, por isso, é importante que se respeitem os ritmos e não se apressem os resultados. Os interesses políticos e estatísticos para mostrar resultados também podem dificultar (Bertram, 2000).

É necessário criar equipas variadas de formação em articulação com as Escolas de Formação de Professores.

A riqueza deste projecto está na filosofia que lhe está subjacente e no modo como inclui as teorias mais actuais sobre educação, aprendizagem, desenvolvimento, formação de professores e avaliação. Mas para que seja exequível é necessário que os professores tenham acesso a todo este referencial e a esta nova concepção de escola. Como referiu Canário (1993), os professores na escola estão, muitas vezes, demasiado envolvidos em processos burocráticos e não têm tempo para ler e reflectir sobre o modelo de escola que querem e defendem.

Permite estabelecer relações entre a metodologia de investigação-acção, numa perspectiva formativa, e o modelo de aprendizagem experiencial numa escola que se quer reflexiva e aprendente.

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA

“Os seres humanos são por natureza contadores de histórias, é natural que relate os acontecimentos da nossa prática pedagógica. Ao fazê-lo, poderemos retirar alguns benefícios: tornamo-nos mais sensíveis e podemos observá-la, mais profundamente, de modo a compreendê-la, para depois tirarmos ilações necessárias ao rumo a dar à nossa vida profissional” (Clandinin e Connelly in Alarcão, 1996: 105)

Neste capítulo, expomos o enquadramento metodológico do estudo de investigação realizado no âmbito da supervisão da prática pedagógica e do desenvolvimento profissional.

Apresentamos os objectivos definidos, explicitamos as questões, caracterizamos os intervenientes e as opções e procedimentos metodológicos utilizados.

A problemática estudada, assentou no pressuposto que o Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP), poderia funcionar como um instrumento superviso de desenvolvimento profissional, proporcionando uma estratégia de supervisão validada, entre pares, sobre o trabalho de articulação desenvolvido entre o pré-escolar e o primeiro ciclo.

Tendo por base o pressuposto anteriormente citado, propusemo-nos verificar, através da narrativa tipo diário (Zabalza, 1994) elaborada e analisada pela supervisora, enquanto investigadora participante, como é que a implementação do projecto DQP, poderá supervisionar as práticas de comunicação e articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, validando-as, dando-lhes visibilidade e promovendo o desenvolvimento profissional dos respectivos docentes?

O projecto desenvolveu-se, ao longo de um ano lectivo, em duas escolas do primeiro ciclo com pré-escolar. Os participantes foram quatro gestores intermédios, conceito apresentado e definido por Alarcão (2002) e Sá-Chaves (2003: 82), a exercerem funções de coordenação e oito docentes, do pré-escolar e do primeiro ciclo.

4.1. Enquadramento Metodológico: Natureza do estudo

Tendo em atenção o objecto e os objectivos deste estudo, consideramos que este se insere numa perspectiva de investigação qualitativa de natureza interpretativa, com componentes de investigação-acção, de acordo com a definição de Altrichter (1993),

“a investigação-acção destina-se a ajudar os professores e grupos de professores a enfrentarem os desafios e problemas das suas práticas, e a concretizarem inovações de uma forma reflexiva” (citado por Afonso, 2005: 74).

Situamo-lo ainda, segundo o mesmo autor no âmbito do “school improvement movement” e das questões da inovação educacional de projectos de investigação-acção pós moderna, (McNif e Whitehead, 2003), uma vez que o sujeito investigador, reflexivamente, por si própria, relata, segundo um formato pessoal e narrativo, o processo formativo/investigativo desenvolvido, através de um diário, como os descritos por Zabalza (1994).

Seguindo esta linha de pensamento e, uma vez que, desde o início que esta investigação se realizou entre pares, numa perspectiva colaborativa, transformadora e emancipadora dos participantes, como é defendido por Edwards e Mauthner (2002 in Lima, 2006: 132). Em coerência, de acordo com a ética defendida pela investigadora, esta decidiu que se utilizaria o plural, na redacção deste estudo, enquadrando-o numa óptica colaborativa e emancipatória (Lima, 2006).

4.1.1. Investigação Qualitativa

A metodologia seleccionada inseriu-se no pensamento de Silva (1996), quando escreveu:

“se as metodologias quantitativas são mais adequadas para provar resultados, sendo a administração da prova sempre imperfeita, nas metodologias qualitativas, estas parecem mais apropriadas à produção de saberes práticos que não se pretendem generalizáveis, mas transferíveis, ou seja, utilizáveis noutros contextos, como fonte de organização de novas práticas e de análise de outros processos” (p. 224).

Foi escolhida por ser considerada a mais adequada ao trabalho que nos propunhamos desenvolver. A investigação qualitativa caracteriza-se por nos possibilitar estudar os factos e os interpretar, numa perspectiva hermenêutica, no seu contexto natural, permitindo-nos conhecer os pontos de vista e os comportamentos dos intervenientes a partir dos seus próprios ponto de vista. Como escreveu Lessard-Hebert et al (1994), “a pertinência sócio-profissional da investigação tem subjacente a opção por uma metodologia qualitativa e não tanto o inverso” (p. 87). Com esta frase pretendemos afirmar que a investigação qualitativa facilita uma melhor compreensão do real, marcada pela subjectividade que lhe é própria, mas tendo em atenção o rigor e a objectividade que tornam válido e credível um estudo de investigação. Como referiu Bell (1997), os investigadores que optam por uma investigação de índole qualitativa estão mais interessados em conhecer aspectos particulares e individuais da realidade, para mais facilmente encontrarem soluções para as problemáticas identificadas. Esta foi a perspectiva em que nos situámos.

Como temos vindo a descrever, “a tradição da investigação qualitativa, em ciências sociais, consiste essencialmente em estudar e em interagir com as pessoas no seu terreno, através da sua linguagem, sem recorrer a um distanciamento que levaria ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio” (Gautier in Lessard et al, 1990: 47). Os investigadores qualitativos preocupam-se com a perspectiva dos participantes, valorizam os contextos, tornando-se eles próprios participantes, afim de compreenderem melhor a realidade investigada. São sensíveis aos efeitos que eles próprios provocam nos tecidos em que participam, incluindo nos seus próprios pré-conceitos.

Ao investigador qualitativo é consentida uma grande variedade de métodos e processos de investigação, atribuindo a esta diversidade uma riqueza que lhes permitiu olhar para a realidade e interpretá-la sobre diferentes perspectivas, como nos foi descrito por Morin (1982),

“A incerteza, a indeterminação, a álea, as contradições aparecem não como resíduos a eliminar pela explicação, mas como ingredientes não elimináveis da nossa percepção-concepção do real, e a elaboração de um princípio de complexidade precisa de todos estes ingredientes, que arruinavam o princípio de explicação simplificadora, que alimentem daqui em diante a explicação complexa” (citado por O-Formosinho, 2008: 13).

Não deixando, no entanto, o investigador qualitativo de estar atento ao que se passa ao seu redor, tendo como referência o seu quadro referencial teórico, epistemológico e ideológico.

Num processo de investigação-acção, a investigadora, utilizando um diário reflecte, sobre o trabalho desenvolvido e reflectido por uma equipa de docentes que, ao entrarem no projecto DQP, se tornaram também participantes da investigação. Como referiram os autores do Projecto DQP, Bertram e Pascal (2000), este projecto caracteriza-se por uma metodologia de investigação-acção realizada com os intervenientes, em que por sua vez os educadores de infância também se tornam investigadores participantes nos seus próprios contextos educativos” (p. 19). Zabalza (1994), referiu que os diários ou narrativas, como são instrumentos adequados para veicular o pensamento dos professores e as suas relações com a acção.

Uma vez que esta linha de investigação, se centra no estudo da formação e desenvolvimento dos professores, consideramos, como Zabalza (1994), que o diário permitiu-nos, a partir da perspectiva do professor, estudar o ensino tal como o professor o vive e o experimenta.

A investigação-acção foi conceptualizada “como um processo em espiral com três fases: planeamento, acção e uma fase de pesquisa de factos sobre os resultados da acção” (Lewin, 1974 in Afonso, 2005: 75). Estas fases correspondem às descritas no projecto DQP enquanto projecto de

investigação-ação que deu suporte ao nosso estudo. Estas fases, de acordo com a metodologia qualitativa, caracterizam-se por uma grande flexibilidade e maleabilidade, podendo apresentar-se em simultâneo, sem terem que obedecer a uma ordem pré-estabelecida. Neste estudo foi possível identificar uma fase preparatória; uma fase de trabalho de campo; uma fase de análise e uma fase informativa, como nos foi indicado por Gomez (1996). Identificadas a partir da análise da narrativa, uma vez que, metodologicamente como descreveu Zabalza (1994), o trabalho com diários tem correspondência com processos longitudinais de investigação-ação. “Por um lado a narração percorre um período de actividades prolongado, de cujos factos oferece uma perspectiva longitudinal, que permite observar como é que os factos vão evoluindo” (p. 96). Zabalza (1994) afirmou ainda que:

“Por outro lado, O diário apresenta a característica da segmentação do período geral (o conjunto do período narrado, em segmentos temporais unitários. Isso evita a distorção da perspectiva homogénea da análise de dados”(p. 97).

4.2. Objectivos

Tendo em consideração o objecto e a natureza deste estudo, definimos como objectivos:

1. Compreender, um processo de supervisão entre pares, fazendo um enfoque na articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, utilizando como instrumento o projecto DQP e a narrativa elaborada, analisada e interpretada pela investigadora.
2. Analisar o desenvolvimento profissional entre pares a partir da formação e desenvolvimento do projecto DQP e da narrativa elaborada, analisada e interpretada pela investigador.

4.3. Questões e Sub-Questões da Pesquisa

Conforme apresentado na introdução, o presente estudo desenvolve-se em torno de duas questões principais que se desdobram num conjunto de quatro sub-questões.

1ª Questão: Poderá a implementação do projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”, conhecido em Portugal por (DQP), reforçar as práticas de comunicação e articulação entre o nível pré-escolar e o primeiro ciclo, dando-lhes visibilidade e promovendo o desenvolvimento profissional dos respectivos docentes?

Ainda no âmbito da implementação do DQP:

- Qual o papel do supervisor na implementação do DQP com vista a esta articulação?
- Quando se fala de articulação, todos os intervenientes terão a mesma definição deste conceito? Que potencialidades, possibilidades e/ou dificuldades vêm os docentes no trabalho em conjunto, no âmbito do DQP?

2ª Questão: Como é que um processo superviso entre pares permite um olhar investigativo ao autor deste estudo, utilizando como instrumento o projecto DQP?

Ainda no âmbito da supervisão entre pares:

- Qual o papel do supervisor no desenvolvimento profissional entre pares?
- Como é que um processo superviso se transforma num processo de desenvolvimento profissional, proporcionando o desenvolvimento do próprio supervisor, num processo de autoscopia?

4.4. Caracterização dos Contextos e dos Intervenientes

4.4.1. Caracterização do Contexto

Para compreender a natureza do estudo parece-nos fundamental compreender os diferentes contextos onde se desenvolveu o estudo e caracterizar os respectivos participantes. O estudo teve lugar em duas escolas do primeiro ciclo, com jardim-de-infância que identificaremos como: B1 e B2

Caracterização das Escolas

Escolas	Idade das instalações	Estado de conservação	Nº de salas do primeiro ciclo	Nº de Turmas	Nº de salas pré-escolar
B1	8	Boa	nove	dezassete	duas
B2	1	Boa	oito	oito	três

Quadro 2 - Caracterização das instalações das escolas participantes

As duas escolas têm boas instalações. São as duas maiores escolas do Agrupamento. Foram seleccionadas porque são as únicas que pela sua dimensão têm coordenadoras de escola sem turma.

Equipamentos, serviços e parceiros existentes nas escolas

Equipamento	B1	B2
UEE	X	
Biblioteca	X	X
Ginásio	X	X
Refeições	X	X
ATL	X	X
SAF	X	X
Recreios	X	X
Associação de Pais e E.E.	X	X

Quadro 3 - Recursos existentes nas escolas

Ambas as escolas possuem recursos, instalações e outros parceiros que possibilitam a existência de diversas actividades dentro de cada escola. A B1 tem uma Unidade de Ensino Estruturado (UEE) que dá uma resposta mais adequada, na perspectiva da inclusão às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

**Recursos Humanos das escolas, número de alunos e número de turmas
e docentes participantes no projecto**

Escolas	Nº de docentes	Nº de assistentes	Nº de alunos 1º ciclo	Nº de alunos pré-escolar	Nº de docentes participantes	Nº de turmas participantes
B1	17+2	12	350	40	2+2	2+2
B2	8+3	8	190	75	2+2	2+2

Quadro 4 - Descrição do nº de docentes, assistentes e alunos existentes na escola; identificação do nº de docentes e alunos participantes no estudo

Como se pode ver pela análise do quadro, podemos considerar ambas as escolas, de grande dimensão, pelo nº de alunos, docentes e assistentes.

4.4.2. Caracterização dos Participantes**Identificação dos docentes participantes no projecto**

Docentes	D1	D2	C1	C2	E1	E2	E3	E4	P1	P2	P3	B4
Coordenadores de escola			X	X								
Coordenadores de departamento	X	X										
Pré-escolar	X		X		X	X	X	X				
1º ciclo		X		X					X	X	X	X
Anos de serviço	24	25	25	18	22	25	18	22	9	19	14	12
Anos coordenação	2	0	0	0								
Sem turma	X	X	X	X								
Com turma					X	X	X	X	X	X	X	X

Quadro 5 - Caracterização dos docentes intervenientes no estudo

Pela descrição do Quadro 4, verificamos que D1 é coordenador de departamento do pré-escolar e D2 coordenador de departamento do primeiro ciclo. C1 é coordenadora de escola, e educadora de infância com especialização em necessidades educativas especiais; C2 é coordenadora de escola e docente do primeiro ciclo. Estas coordenadoras estão dispensadas das suas turmas, devido à dimensão das escolas onde são coordenadoras.

E1, E2, E3 e E4, são educadoras de infância a exercerem funções em salas de pré-escolar nas escolas B1 e B2.

P1, P2, P3 e P4 são professoras do primeiro ciclo a exercerem funções nas escolas B1 e B2.

A supervisora, enquanto investigadora participante, é educadora de infância, com funções de Adjunta da Direcção, no respectivo Agrupamento.

Lançados estes dados, que nos pareceram pertinentes para a compreensão da constituição desta equipa, consideramos terem sido apresentadas as premissas do processo supervisoivo que nos propusemos desenvolver.

4.5. Opções e Procedimentos Metodológicos

As opções e procedimentos metodológicos correspondem às características do investigador e da investigação que este pretende desenvolver.

A nível dos procedimentos metodológicos, como escreveu Zabalza (1994), pretendemos que este estudo se insira num novo “estilo pragmático de desenvolvimento da investigação”, em que para além de novas técnicas de recolha e análise de dados, onde inserimos a narrativa, consideramos, pelo que temos vindo a descrever que “a investigação adquire mais um sentido de desenvolvimento pessoal daqueles que estão implicados no processo do que um sentido de generalização dos dados ou estabelecimento de princípios gerais” (Zabalza, 1994: 34).

Com este projecto de investigação pretendemos que a formação e a mudança passem, então, a sobrepor-se num processo único em que o “desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional são concomitantes” (Canário, 1997).

Neste estudo, a investigadora, tendo em atenção critérios de ordem social, definidos por (Erickson 1986 in Lessard-Hebert 1990), desempenha as suas funções em colaboração com os sujeitos da investigação, funcionando como uma equipa colaborativa, cabendo à investigadora o relato do trabalho efectuado, através da redacção de uma narrativa, do tipo “diários” de Zabalza (1994). Como descreveu Zabalza (1994), citando Florio e Walsh (1980), “a criação de um contexto de colaboração é o melhor recurso para integrar as perspectivas e complementar as contribuições

de investigadores e actores das situações” (p. 28). Desta colaboração resulta uma maior validade do estudo, pelo cruzamento de diferentes olhares e perspectivas.

A análise da narrativa foi efectuada pela própria investigadora, num processo meta e auto-reflexivo, em que a investigadora reflecte sobre si própria enquanto investigadora participante. Gadamer (1972) descreveu este processo como o “encontro hermenêutico”, isto é “como um processo através do qual em cada novo conhecimento o intérprete ultrapassa os seus próprios limites das suas próprias preconcepções e elabora um novo horizonte de interpretações (que por sua vez actuará como preconcepção nas fases seguintes)” (in Zabalza, 1994: 23).

Numa perspectiva ética, de protecção de protecção da identidade dos participantes e das escolas envolvidas, procedeu-se à codificação de todos os intervenientes. A codificação foi apresentada no início deste trabalho e está descrita na parte da caracterização dos intervenientes, neste capítulo da metodologia.

Passamos a apresentar as opções metodológicas no que diz respeito ao desenho do estudo, aos instrumentos de recolha, tratamento e análise de dados.

4.5.1. Desenho do Estudo

O estudo iniciou-se no princípio do ano lectivo de 2009/2010. A supervisora/investigadora decidiu, por questões de interesse pessoal, que o estudo se iria desenvolver em duas escolas do Agrupamento onde exerce funções, tendo para tal informado e solicitado autorização à Directora do respectivo Agrupamento de Escolas. Os intervenientes, foram informados, na generalidade, sobre o projecto e sobre as intenções do trabalho a desenvolver. Após o consentimento de todos os envolvidos, deu-se início ao processo. Foram combinados encontros semanais de formação, que decorreram ao longo do ano lectivo. Seguindo os passos previstos no manual do projecto DQP (DGIDC, 2009a), divulgou-se o projecto, primeiro, junto dos docentes que iriam participar directamente no projecto, depois, junto dos restantes elementos da comunidade educativa. Utilizaram-se métodos mistos de investigação-acção, tendo por base os instrumentos previstos no projecto DQP e a narrativa elaborada pela investigadora. Este trabalho desenvolveu-se ao longo de todo o ano lectivo em duas frentes:

- Encontros regulares semanais com os gestores intermédios;
- Trabalho nas duas escolas, onde se desenvolveu o projecto DQP, seguindo a metodologia sugerida no manual do referido projecto.

Todo o trabalho efectuado foi acompanhado pela supervisora e registado, por esta numa, narrativa/diário. Esta narrativa/diário foi posteriormente analisada pela própria investigadora com recurso à técnica da análise de conteúdo (Esteves in Lima, 2006).

4.5.2. Instrumentos Recolha e Tratamento dos Dados

Como temos vindo a descrever, neste estudo o investigador foi também participante da própria investigação abordando o seu campo de estudo a partir do interior. Nesta situação a sua “atitude compreensiva pressupõe uma participação activa na vida dos sujeitos observados e uma análise em profundidade do tipo introspectivo” (Bruyne et al., 1975 in Lessard-Hebert, 1990: 169).

Para além do processo de formação e do desenvolvimento do projecto DQP, nas escolas utilizou-se a metodologia de investigação-acção, prevista no próprio manual do projecto DQP que incluiu, a caracterização do contexto, entrevistas aos intervenientes; observações e entrevistas dos adultos seleccionados e observações de uma amostragem representativa das crianças.

Este projecto funciona com duas escalas de observação, uma para os adultos e outra para as crianças, que se encontram devidamente aferidas e testadas. A formação dos docentes incluiu o treino de observação nestas escalas. A estratégia de observação a pares garantiu a fiabilidade e o rigor das mesmas, uma vez que ambos os observadores teriam que estar de acordo no nível a indicar em cada escala.

No âmbito deste estudo, o supervisor funcionou como elemento externo, também identificado por “amigo crítico” (MacBeath, 2005) alguém que, sendo de fora, conhece como estando por dentro, permitindo-lhe actuar ou distanciar-se, quando necessário, para manter uma visão externa, um olhar crítico sempre que seja pertinente. Esta situação permitiu-lhe funcionar como elemento de triangulação das informações recolhidas, observando e ouvindo diferentes perspectivas, registando-as na narrativa, confrontando mais tarde todos estes dados através da análise de conteúdo da própria narrativa.

O processo foi acompanhado utilizando uma narrativa crítica e reflexiva, elaborada pela Investigadora, onde foram incluídos registos descritivos da acção e registos de conversas formais e/ou informais com os envolvidos na investigação, bem como reflexões da própria investigadora.

Citando Zabalza (1994), “ao longo da narração, o professor vai travando uma conversação consigo mesmo e com os destinatários virtuais do seu relato” (p. 100). O diário nesta situação posiciona-se no quadro do interaccionismo simbólico e da pragmática comunicacional. Esta narrativa crítica e reflexiva foi sujeita a um processo de análise de conteúdo. A narrativa na sua versão integral, e para que não perca a sua unidade, encontra-se no anexo A.

Como foi concebido por Zabalza (1994), “no caso dos diários de professores, este tema [estrutura relacional] adquire uma configuração especial. Os professores convertem-se em investigadores de si próprios e do seu trabalho (primeiro como narradores, observadores e participantes e depois como analistas, ou pelo menos confirmadores” (p. 28). Esta foi a situação com que nos identificámos, investigadora e participantes colaboraram entre si contribuindo para que houvesse uma “perspectiva de descentramento” que se cruzou com o “mergulhar na realidade”.

Segundo Zabalza (1994) é necessário ter alguns cuidados com a utilização dos diários na investigação, semelhantes a outras técnicas de recolha de dados em investigação qualitativa, Zabalza (1994) afirmou que: “É preciso aplicar à investigação qualitativa sobre factos e textos (como são os diários e as narrativas) o modelo de condições formais e de procedimentos que os teóricos da hermenêutica foram estabelecendo para legitimar os processos de atribuição de significados e de geração de interpretações” (Hirst, 1967; Palmer, 1969; Pareyson, 1971; Trankell, 1972 in Zabalza, 1994: 22).

Segundo o conceito *heidegeriano* do “círculo hermenêutico,” existe uma relação dialéctica entre aquilo que o investigador já sabe (pre-compreensão ou pre-concepção) e aquilo que é capaz de reconhecer no facto analisado: “não se pode compreender sem uma bagagem prévia de pré-concepções, nem à margem do dito equipamento interpretativo do intérprete” Zabalza (1994: 22). A utilização dos instrumentos previstos no projecto DQP e a narrativa, consideramos que permitiram garantir diminuição dos riscos de falta de clarividência na interpretação dos dados. No diário percebe-se, não só o decorrer da acção, mas também o que é mais importante, a evolução do pensamento do professor ao longo do tempo decorrido. Segundo Zabalza (1994), o diário, ao contrário de outros documentos pessoais, vai estabelecendo a sequência dos factos, uma vez que este percorre um período prolongado, dando-nos uma “perspectiva longitudinal”, do modo como os factos foram ocorrendo. Por outro lado, segundo Zabalza (1994), o diário ou narrativa apresenta-nos também o “tempo segmentado”, uma vez que os acontecimentos surgem datados ao longo do processo. Estas características dos diários, faz deles fontes importantes e pertinentes de recolha de dados (Zabalza, 1994).

Uma vez que a investigadora estava presente ao longo do processo investigativo consideramos que o processo de construção da narrativa foi complementado e simultaneamente enriquecido com a técnica da observação participante activa.

Evertson e Green (1990), afirmaram que “ Na observação participante é o próprio investigador o instrumento principal de observação” (Lessard-Hebert, 1990: 155). O investigador

pode compreender o mundo social a partir de dentro, pois partilha a mesma condição dos seus pares. A observação participante é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende olhar para o seu mundo e interpretá-lo, criando uma visão distanciada.

A definição de investigação interpretativa apresentada por Erickson (1986), em que este considera que “o investigador interpretativo permite um distanciamento ao tornar estranho aquilo que lhe é familiar e ao explicitar o que é implícito: o lugar-comum transforma-se em problemática” (Erickson, 1986 in Lessard-Herbert, 1990: 43). Esclareceu a posição em que nos colocámos enquanto investigadores que, ao olharmos para as nossas práticas, a problematizámos com o objectivo de encontrar novos significados para aquilo que é um lugar-comum.

4.5.3. Análise e Interpretação dos Dados

Erickson (in, Lessard-Hebert, 1990) propôs três procedimentos de tratamento das notas de trabalho, que neste caso se fizeram a partir do diário da investigadora: a leitura, a identificação das unidades base e o recorte. Este tratamento foi feito pela própria investigadora, tendo em vista uma visão holística do trabalho. A partir desta primeira análise começaram a surgir os temas emergentes, que permitiram à investigadora começar a fazer a sua interpretação e construção de sentido.

Num primeiro momento, para a interpretação dos dados recolhidos através da narrativa, recorreremos à análise de conteúdo, tal como é definida por Esteves (in Lima, 2006).

4.5.3.1. Análise de Conteúdo

Dadas as características de um estudo que incide sobre uma narrativa reflexiva, elaborada pela própria investigadora, decidiu-se utilizar a análise de conteúdo como técnica (ou conjunto de técnicas) para tratamento da informação recolhida através desse processo narrativo. Tal como é definido por Esteves (2006) “a análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis de informação previamente recolhida” (p. 107). Ainda segundo Van der Maren (1995), citado pela mesma autora, estes dados podem ser *invocados* pelo investigador ou *suscitados*, caso sejam, entre outras narrativas, ou registos do processo de investigação, situação em que nos enquadrámos.

Stemler (2001), citado por Esteves (2006), realça entre muitas outras características da análise de conteúdo “ser uma técnica replicável de redução de dados. Comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação” (p. 107).

A categorização seguiu também os passos indicados por Esteves (2006), no que diz respeito a uma análise de conteúdo temática. A lógica foi-se construindo, como foi referido por Esteves (2006), “obrigando o analista a avanços e recuos até encontrar a ou as formas de análise que o satisfaçam” (p. 112). Este foi um processo cuidado, mas moroso e complexo.

Num primeiro passo recorreu-se à leitura atenta de toda a narrativa, com o objectivo de obter uma compreensão geral do documento, procedendo à sinalização de algumas ideias chave, “a fim de começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento” (Esteves 2006: p. 112).

Zabalza (1994) também descreveu o seu próprio processo, “em primeiro lugar, realizou-se uma leitura exploratória de todo o texto. Trata-se de uma leitura sem anotações, com o propósito de nos familiarizarmos com a linha de discurso seguida pelo professor e com o universo de acontecimento” (p. 107).

Num segundo momento colocou-se a narrativa em duas colunas, como referiu Zabalza (1994). Seguiu-se então uma segunda leitura onde foram colocadas anotações e dados relevantes na margem. O texto foi sublinhado com diferentes cores, consoante as ideias que emergiam, no sentido de encontrar os grandes temas.

Após a sinalização de “ideias chave”, que se destacavam na leitura da narrativa, sentiu-se a necessidade de recorrer à revisão do enquadramento teórico e da literatura, numa tentativa de encontrar sentidos e significados para os grandes temas e subtemas que emergiam da leitura da narrativa. Tal como diz Esteves (2006), “o enquadramento teórico e/ou conceptual que todo o trabalho de investigação exige, deve ser nesta fase chamado a primeiro plano para se tentar compreender, de modo mais abrangente, o que os resultados alcançados significam” (p. 120).

Ainda seguindo os passos indicativos de Esteves (2006), tratando-se de um estudo interpretativo, “o conteúdo presente nas unidades de registo é, pelo menos, tão importante na interpretação dos dados quanto a análise dos quadros de referência expressos pelas categorias” (Esteves, 2006: 120). Após a categorização da narrativa, através da análise de conteúdo e, encontrados os grandes temas, procedemos à descrição da análise e discussão dos dados. Optámos por introduzir, pequenos trechos da narrativa e não apenas, as pequenas unidades de sentido, ou registo da análise de conteúdo, uma vez que, consideramos estas pequenas passagens da narrativa, designadas por Zabalza (1994) e Schon (1989), por “vinhetas”, mais ilustrativas da realidade dos factos, que pequenas frases retiradas dos seu contexto. Nos anexos B e C do presente trabalho encontra-se a versão completa da análise de conteúdo da narrativa. No anexo B apresenta-se a primeira análise a que se submeteu a narrativa, após uma leitura global com o

objectivo de evidenciar os temas emergentes. No anexo C encontra-se a análise de conteúdo completa, após identificação dos temas emergentes, subdivididos em categorias, subcategorias e “unidades de sentido”

4.5.4. Triangulação e Validade do Estudo

Considerando as novas exigências da validade, tal como nos foi descrita por Van der Maren citado por Lessard-Hebert et al (1994) que considerou que “a validade das investigações em educação deixou de se definir pela pureza formal e pela estética, para passar a sê-lo por novos critérios: a consideração das exigências do terreno na sua complexidade, na sua irregularidade, nos seus obstáculos, tendo em conta aquilo que constitui o essencial da educação” (p. 87), ainda segundo estes autores,

“Não existe outro procedimento para assegurar este tipo de validação senão uma interacção continuada. Não podemos estar absolutamente certos de que compreendemos todos os aspectos culturais inerentes a uma situação, mas o facto de ter em campo um investigador aberto e inteligente, possuidor de um bom quadro teórico e de um bom relacionamento, durante um longo período, constitui a melhor verificação da validade dos nossos conhecimentos” (p. 76).

Consideramos que a validade do estudo foi assegurada pela triangulação baseada na reflexão da investigadora, nos conhecimentos teóricos e nas conversas com os restantes participantes que possibilitaram complementar e cruzar os dados e as informações registadas em diferentes situações. A triangulação de métodos, com base na narrativa elaborada pela supervisora enquanto investigadora, possibilitou a emergência da multiplicidade de perspectivas, presentes na situação em estudo e, permitiu à investigadora clarificar acontecimentos e interpretá-los.

4.5.5. Ética Investigativa

Como Erickson (1986), consideramos que a responsabilidade ética faz parte da validade da investigação, “uma vez que uma investigação interpretativa exige a acessibilidade do investigador a dados sobre as concepções, os significados ou os valores expressos mais ou menos explicitamente, pelos indivíduos, particularmente com os informadores-chave” (Erickson 1986, in Lessard-Hebert, 1990: 84).

Lima (2006), considera que, sobretudo em investigação qualitativa, é essencial que o investigador tenha consciência dos dilemas éticos, colocados por este tipo de investigação, em que é conduzida pelo profissional, pelos práticos, situação com que nos identificamos. O investigador, neste estudo, como já referimos, é um entre os seus pares. Nesta situação, teve o cuidado, desde o início e, ao longo do estudo, de manter informados todos os intervenientes, sobre todo o processo. Teve também o cuidado, de solicitar e de obter o seu consentimento, na participação neste estudo e de não causar vulnerabilidades nos parceiros, preservando a sua identidade.

Foi com base em questões éticas, que inicialmente declaramos, que o estudo iria ser descrito no plural, uma vez que consideramos que este resulta de um trabalho colaborativo, desenvolvido entre pares. Segundo Lima (2006), uma das formas encontradas para ultrapassar os dilemas éticos é a questão da “posicionalidade”. Pendlebury e Enslin, (2002 in Lima, 2004: 134), referiram que o investigador deve descrever claramente, desde o início, a posição em que se situa quando escreve.

Nesta perspectiva, consideramos que Lima (2006), reforça a ideia que tínhamos sobre o “sujeito participante” quando menciona que mais recentemente o termo “sujeito” tem vindo a ser substituído por participante. “A mudança terminológica reflectida nesta substituição exprime um desenvolvimento positivo na forma como os investigadores pensam e mantêm as relações de pesquisa” (Lima, 2006: 133).

A concepção deste estudo e os cuidados éticos que pusemos no seu desenvolvimento, fez-nos entendê-lo como transformador e emancipatório, tal como é concebido por Johnston (2000 in Lima, 2006: 135). No entanto, temos consciência, como diz Lima (2006), que “num quadro de reciprocidade assimétrica, o objectivo não é ignorar as diferentes posições e procurar igualá-las, mas antes reconhecer esses diferenciais e tomá-los em consideração” (p. 135).

CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO, INTERPRETAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Após a análise de conteúdo efectuada (anexos B e C) procedeu-se à discussão e interpretação dos temas emergentes que serão apresentados no presente capítulo. Esta interpretação permitiu um novo zoom, como foi referido por Sá-Chaves (2000), sobre o trabalho realizado, interpretado pela própria supervisora a partir da análise da sua própria narrativa.

(...) poderíamos aventar que a supervisão não deve continuar a temer o seu prefixo *super-*, procurando mesmo criar algumas situações de distanciamento que, configuramos com outras de aproximação estratégica, possam definir-se como um efeito de zoom, regulado obviamente, quer pela natureza dos objectivos da observação, quer pela natureza dos objectos observados (p. 125)

Tema 1. O Projecto DQP como Processo Supervisivo de Desenvolvimento entre Pares

“ Este diálogo rico e rigoroso constitui, por Excelência, uma via para o desenvolvimento profissional e institucional” (Pascal e Bertram, 1999: 184).

Consideramos que o primeiro grande tema que emergiu da análise de conteúdo da narrativa e, das conversas informais, realizadas com os intervenientes, ao longo do ano, relacionou-se com a formação e a aplicação do projecto DQP, nas escolas e jardins-de-infância seleccionados.

A partir da narrativa, elaborada e analisada pela supervisora, pudemos compreender como, a supervisora que, nesta situação, foi também formadora e investigadora, ao utilizar o projecto DQP, enquanto instrumento formativo e avaliativo, pretendeu garantir que este servisse de instrumento supervisivo de desenvolvimento entre pares.

O tema será apresentado e desenvolvido a partir das quatro categorias identificadas no Tema 1:

- Projecto de Formação
- Projecto de investigação-acção
- Sustentação teórica
- Dificuldades e Facilidades do processo supervisivo

Estes pontos, permitiram-nos reflectir sobre o projecto DQP enquanto instrumento supervisivo, uma vez que através do seu desenvolvimento reflectimos sobre os conceitos teóricos e metodológicos nele preconizados.

1.1. Projecto de Formação

Na narrativa elaborada pela investigadora, ao longo tempo, surgiram reflexões sobre os aspectos formativos e reflexivos, desenvolvidos através do projecto DQP.

Tive o cuidado de explicar que este projecto é um projecto de auto-formação. Propõe a toda a equipa que se envolva e pense sobre o que quer da escola. (N.12.2.2010)

Nesta vinheta da narrativa, a supervisora pôs a sua intencionalidade formativa nas perspectivas de formação e auto-formação, conceitos inerentes ao projecto. Quando na narrativa a investigadora referiu:

Combinei com D1, D2, C2 e C1 apresentarmos o projecto na globalidade a todas as colegas das escolas do 1ºciclo e do pré-escolar.

Com esta apresentação pretende-se dar a conhecer o projecto, os princípios filosóficos e pedagógicos em que assenta. As perspectivas defendidas pelos autores e alguma fundamentação referida no próprio projecto. (N. 21.12.2009)

Apreciamos como, numa perspectiva participativa, todos os intervenientes, foram envolvidos nos momentos da formação, procurando uma sistematização democrática da acção, de modo a dar continuidade ao projecto, como referiram as diferentes vinhetas ilustrativas.

O PowerPoint foi apresentado passo a passo, esclarecendo todas as fases do projecto e o que se pretendia em cada uma delas. (N.21.12.209)

(...) é necessário continuar a explicar o projecto à medida que cada passo se vai desenvolvendo. Esta metodologia de passo a passo facilita muito a aplicação do projecto e simplifica a sua aplicação. (N.16.10.2009)

Esta forma de sistematização participativa e cooperativa, das planificações e das acções a desenvolver, através da implicação de todos os intervenientes no projecto, capacitou-os para agir e intervir nos próprios contextos.

(...) nesta interrupção lectiva vamos começar a recolher informações de caracterização dos espaços, dos docentes, das assistentes, através das fichas de caracterização existentes no manual do projecto. É necessário também fazer o calendário de entrevistas e de observações. (N.22.12.2009)

Como referiram Alarcão e Moreira, a este propósito, “pela via de desenvolvimento das capacidades investigativas dos professores se constrói um percurso de formação autónoma e reflexiva” (in Sá-Chaves, 1997: 121).

A narrativa é rica em referências à planificação e sistematização, seguindo a metodologia de passo a passo, descrita no projecto DQP, a formação assumiu, neste sentido, perspectivas de co-formação, tal como foi referido por Alarcão (1996), “supervisionar deverá por isso ser um processo de interacção consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e acção do e com o professor (p. 94)

(...) sendo este projecto de auto-formação é assim que se deve desenvolver, passando os materiais aos docentes do contexto e prestar-lhes o apoio que necessitam. (N. 25.1.2010)

Numa perspectiva de investigação-acção, os encontros em cada escola com todos os docentes, planificados na equipa de coordenadores, tal como foram descritos na narrativa, permitiram momentos de reflexão e a integração dos docentes no projecto, como é previsto na sua metodologia, e mencionado na revisão da literatura, “os papéis de investigador e educador de infância surgem interligados em todo o processo” (Pascal; Bertram, 2000: 19). Pretendeu-se que, estes compreendessem o que estava a ser feito e que a sua participação, colaboração e envolvimento eram fundamentais. No nosso ponto de vista, esta estratégia formativa, permitiu conceber um processo que, segundo Oliveira-Formosinho (in DGIDC, 2009b) se insere no modelo de formação em companhia em que “a mediação pedagógica retira a aprendizagem profissional do isolamento de um desenvolvimento profissional solitário promovendo antes um desenvolvimento profissional cooperado” (Formosinho, 2009: 83).

(...) à medida que vou desenvolvendo este processo, vou percebendo que as colegas se começam a interessar pelo projecto e começam a ganhar vontade de o passar às outras colegas. (N. 24.11.2009)

Podemos considerar também que esta actuação se inseriu no que diz Hargreaves (2001), “entendendo este tipo de educação [mais alargada e reflexiva] não dentro de uma torre de marfim, mas de procedimentos que ligam directamente a reflexão à prática” (Hargreaves, 2001: 118).

No processo narrativo verificou-se também a necessidade de sistematização e de calendarização das acções, tal como foi previsto no projecto.

(...) combinámos encontros com regularidade semanal, para ir conhecendo os diferentes passos e instrumentos do projecto. (N. 16.10.2009)

A sistematização da formação e das acções a desenvolver, registadas na narrativa, deram consistência a todo o processo. Permitindo a construção de uma rotina reflexiva, como referiu Zeichner, K (in Alarcão, 2002), referido na revisão da literatura.

1.2. Projecto de Investigação-Acção

Assente num projecto de formação em acção, que visa o Desenvolvimento da Qualidade em Parcerias, é nas palavras dos autores que encontramos a melhor definição para o que queremos dizer quando consideramos o trabalho desenvolvido de investigação-acção. “Os educadores de infância também se tornam investigadores, participantes dos seus próprios contextos educativos. Isto dá-lhes credibilidade e contribui para eliminar as barreiras que existem entre a investigação e a prática” (Pascal e Bertram, 1999: 7).

(...) Já tinha reflectido com as observadoras que este projecto é essencialmente democrático. Parte do princípio que são as escolas que escolhem participar e que alguém que não queira participar não pode ser forçado a fazê-lo. (N.21.12.2009)

Registos como este, que encontramos na narrativa, revelaram as preocupações em desenvolver um processo de formação, capaz de provocar transformação nas práticas dos profissionais. A supervisora/ investigadora, referiu-se ao acto em que os docentes se permitem observar as suas práticas, reflectir sobre as mesmas, confrontá-las teoricamente e sugerir mudanças. Silva (1996), citada na revisão da literatura, afirmou que uma das características da investigação-acção é não separar a investigação da mudança social e da transformação pessoal, considerando que a construção de saberes ocorre em simultâneo com a modificação das práticas. Esta foi uma reflexão feita com base na análise da narrativa, por considerarmos que este conceito emerge da interpretação da mesma, sendo coerente com as perspectivas do projecto em desenvolvimento.

Consideramos que, o desenvolvimento do projecto DQP, se enquadra na metodologia de investigação-acção, tal como referiu Alarcão e Moreira (in Chaves, 1997), uma vez que esta se inseriu na prática quotidiana dos professores, ao combinar o processo investigativo com a prática do ensino, como é descrito.

É um projecto de auto-avaliação da escola, que conta com a participação de todos em diferentes situações e funções e que a proposta de melhoria é da escola e a partir da situação por todos diagnosticada. (N.21.12.2010)

Os pares irão também executar as entrevistas às crianças. Ficou assim combinado. Para tal já estivemos a falar sobre o modo como se fazem as entrevistas às crianças. Combinámos estratégias. As colegas ficaram interessadas e aceitaram. (N. 6.3.2010)

Tal como foi referido por Kramer e Mc Taggart, (1988 in Full e Hargreaves, 2001), consideramos que o modelo de formação, incluído na metodologia de investigação-acção, realizada por estes docentes, pode constituir um modo muito útil e activo de aperfeiçoamento, juntando a inquirição à prática de ensino.

(...) As colegas começaram as observações no pré-escolar. Cada par observa na sua escola. (N. 25.1.2010)

Como é pressuposto no projecto DQP, também os intervenientes, ao adoptarem uma postura reflexiva, reflectindo sobre as suas próprias práticas, assumiram-se como participantes e não como objecto da investigação.

A partir da análise da narrativa, por ser um processo contínuo, consideramos que esta nos deu uma perspectiva de continuidade e crescente envolvimento, ao longo do ano.

Os professores assumiram a relação dialéctica que os transformou de objectos de investigação em sujeitos investigadores num processo simultaneamente participativo e transformativo. Se inicialmente olhavam para o processo como algo externo que lhes causava alguma insegurança, como nos foi descrito na narrativa.

(...) Ao reunirmos, todas as colegas dizem estar interessadas no projecto, dizem que gostavam de o conhecer, mas não parecem muito confiantes. Surgem questões sobre o modo como vamos observar. Sente-se na atmosfera alguma ansiedade associada à palavra "Avaliação".
(N. 12.12.2009)

Com o avançar do tempo, consideramos que este processo permitiu que estes passassem de objectos da investigação, a sujeitos da investigação e rapidamente a participantes da mesma, na medida em que se sentiram capacitados para desenvolver todo o projecto. Podemos dizer como O-Formosinho e Formosinho (2008) que "o profissional não é objecto nem sujeito mas participante dos processos avaliativos"(p. 11). Na narrativa,

As colegas continuam a fazer as observações das crianças. Por enquanto só observaram nas salas de JI.
(N.3.2.2010)

Segundo Dewey o desenvolvimento de um projecto compreende diferentes fases. O desenvolvimento destas fases alarga a visão do professor sobre o seu próprio papel, aumenta os conhecimentos sobre a metodologia Investigativa, provoca grande motivação nos docentes, alarga a experiência profissional.

1.3. Sustentação Teórica do Projecto

A supervisora regista na narrativa, em jeito de memória e agenda, diversos apontamentos que, interpretamos como a sua preocupação em ser fiel aos conceitos do projecto e à difusão dos mesmos junto dos colegas.

*Reflexão sobre a abordagem e os princípios subjacentes ao projecto.
Perspectiva de qualidade no projecto.
Apresentação de pequenos textos dos autores.
Noções de: Parceria; Educação democrática; Participação; Desenvolvimento;
Aprendizagem sócio construtivista.
Apresentação das 10 etapas da Qualidade.*
(N. 27.10.2009)

Consideramos que, a supervisora pretendeu que a formação e informação fossem transmitidas aos colegas das escolas, respeitando a perspectiva participativa e democrática do projecto.

Distribui os manuais existentes pelas colegas e sugeri que fossem lendo para abordarmos as dúvidas no próximo encontro. Combinámos encontros com regularidade semanal, para ir conhecendo os diferentes passos e instrumentos do projecto.
(N.16.10.2009)

Como é referido na vinheta, a reflexão sobre estes conceitos permitiu que todos os envolvidos fossem falando, reflectindo, pensando sobre o que se pretendia com este projecto como um todo. O conceito de parceria e envolvimento no projecto, aumenta o desejo e o interesse em participar no mesmo, como é descrito na narrativa,

(...) À medida que vou desenvolvendo este processo, vou percebendo que as colegas se começam a interessar pelo projecto e começam a ganhar vontade de o passar às outras colegas.
(N.24.11.2009)

Fazendo referência à perspectiva Democrática Ecológica Sistémica abordada no projecto, a supervisora na narrativa descreve:

(...) Para termos uma atitude de divulgação do projecto a toda a comunidade educativa, também o devíamos fazer às assistentes operacionais e aos encarregados de educação.
(N.22.12.2009)

Esta perspectiva de envolver todos os parceiros, na análise da qualidade da educação que se presta num estabelecimento de ensino, é um dos conceitos básicos do projecto ao qual a investigadora se manteve fiel durante o processo,

(...) é exigente(o projecto), mas deixa-nos a possibilidade de o utilizarmos no todo ou em partes consoante as possibilidades e intenções de cada estabelecimento, desde que se mantenham os princípios que são envolver todos os intervenientes da comunidade educativa, ter uma perspectiva, democrática, reflexiva, sócio construtivista emancipatório e de aprendizagem sistémica.
(N.22.2.2010)

Tendo como suporte o projecto DQP, envolvendo todos os intervenientes no processo supervisivo, questionando sobre os mesmos assuntos, fornecendo diferentes documentações e perspectivas, consideramos que o desenvolvimento deste projecto, contribuiu para a reformulação e formação de pensamentos, na medida em que pôs todos os intervenientes a reflectir sobre as mesmas dimensões.

Tal como é previsto no projecto DQP, também nesta situação a formação se desenvolveu numa postura de reflexão dialogante entre pares. Havendo a preocupação de criar também esta cultura nas escolas envolvidas.

Vamos tentar, na interrupção lectiva, reunir os professores das diferentes escolas e explicar-lhes mais em pormenor do que consta o projecto e de que modo toda a escola será envolvida.
(N.1.12.2009)

Da leitura da narrativa, compreendemos ainda, como o quadro conceptual criou uma linguagem uniformizada que facilitou o entendimento entre todos os intervenientes, quando se abordaram os conceitos apresentados pelo projecto.

Estivemos apenas a conversar sobre as dúvidas existentes nos vídeos de treino. Afinal não consideraram tão difícil como parecia. Compreenderam os sinais de envolvimento e quando

observam conseguem identificá-los. Perceberam qual a diferença entre o dois e o três nos vídeos que tinham dúvidas, e entre o quatro e o cinco.

Foi interessante falar sobre estes pormenores. Combinámos que os iríamos rever todos novamente, para nos certificarmos e, para os tomarmos como referência, quando forem observar as salas. (N. 9.12.2010)

Como reconheceram os autores do projecto Pascal e Bertram (1999) “O projecto forneceu também aos participantes um conjunto de conceitos partilhados sobre a actividade profissional, fosse qual fosse o contexto em que estivessem inseridos” (p.184).

1.4. Dificuldades e Facilidades do Processo Supervisoivo

A supervisora ao longo da narrativa foi descrevendo algumas dificuldades do projecto ou aspectos facilitadores. Estes parecem-nos interessantes, na medida em que nos permitiram compreender, como a equipa superou ou lidou com as dificuldades e facilidades, sempre que estas surgiram, e que impacto tiveram, no desenvolvimento formativo do projecto.

A análise da narrativa levou-nos a reflectir sobre diferentes tipos de dificuldades. As chamadas burocráticas, quando a supervisora descreveu:

(...) As primeiras dificuldades prenderam-se com a falta de resposta pela parte da DGIDC. Pensei que poderia fazer formação creditada e isso facilitaria, por um lado a participação das colegas, mas por outro aumentaria o meu trabalho. Por isso comecei a pensar noutra forma de organização, que também me parece interessante. Facilita o meu trabalho e também se insere na perspectiva da supervisão como agente transformador e promotor da mudança de práticas. (N.16.10.2010)

A investigadora, no entanto, mais tarde considerou que esta dificuldade se transformou num ponto forte, uma vez que a solução encontrada, permitiu desenvolver o projecto, com uma equipa mais circunscrita. Envolvendo quatro gestores intermédios e oito docentes, o que foi analisado no próprio processo supervisoivo, como benéfico para todos os envolvidos.

A narrativa apresentou-nos também, dificuldades do processo, devido à falta de tempo, ao excesso de trabalho, existente habitualmente nas escolas, acrescido pela implementação do projecto DQP.

(...) os elementos DQP estão preocupados em fazer o relatório, mas também não lhes tem sobrado tempo. As provas de aferição vieram crescer ao trabalho delas, bem como os inúmeros relatórios de avaliação, balanços e planificações do final do período e inicio do outro. A aplicação deste projecto depara-se com estas dificuldades.

Esta fase de recolha de dados é muito exaustiva e extensa. É cansativa e com o ritmo das escolas, pode haver algumas dificuldades. (N.21.4.2010)

Na narrativa, a investigadora considerou que o desenvolvimento do projecto enquadrado nos planos de estudo do mestrado, pode funcionar como uma dificuldade, uma vez que limita o tempo de aplicação do projecto.

(...) neste momento, vejo aqui duas dificuldades à execução do projecto. Por um lado está inserido nos 'timings' do mestrado. Por outro a equipa está a aprender a implementar.

(N.6.3.2010)

Mas, o desenvolvimento do projecto, enquadrado no mestrado, também pode ser visto como um aspecto positivo, uma vez que impede que a aplicação do projecto, se prolongue indefinidamente no tempo. Pode ainda, ser considerada uma vantagem, na medida em que os participantes podem beneficiar de todo o trabalho, e do envolvimento e empenhamento da supervisora, no desenvolvimento do seu trabalho académico.

Da análise interpretativa da narrativa consideramos existirem também, dificuldades conceptuais, uma vez que os intervenientes, estão envolvidos num processo de formação que, requer compreensão e interiorização de um quadro conceptual específico.

(...) as dificuldades surgiram entre os dois e os três. Combinámos que no próximo encontro, íamos reflectir melhor sobre esta dificuldade, com o objectivo de definir melhor os conceitos e o que os autores entendem sobre estes níveis de envolvimento.

(N. 18.11. 2009)

Consideramos ainda, as dificuldades sentidas pela própria supervisora, uma vez que, esta se encontrava num processo de formação pessoal, assente num processo de formação entre pares. Mas mais uma vez, também esta dificuldade, se pode transformar numa mais-valia, pois a supervisora ao ter que pesquisar sobre a sua problemática, desenvolve-se a si própria e aos seus pares, como apresentaremos posteriormente.

Como facilidades, a supervisora apresentou a metodologia do projecto,

Esta metodologia de passo a passo facilita muito a aplicação do projecto e simplifica a sua aplicação.

(N.16.10.2009)

Em linguagem actual, esta metodologia poderia ser considerada como "amiga do utilizador." Todos os passos estão bastante bem descritos no manual.

Pelo facto de ser desenvolvido entre pares, acompanhado por um elemento externo, também considerámos que este projecto deu segurança aos utilizadores.

Esta é uma riqueza deste projecto. É simultaneamente formador de todos aqueles que nele intervêm.

(N.6.3.2010)

Outra facilidade identificada referiu-se ao facto de alguns docentes conhecerem o projecto, já tendo recebido formação no mesmo.

(...) uma das educadoras tem conhecimento do projecto e já tinha feito formação anteriormente.

(N.22.12.2009)

A existência de um elemento externo, prevista na concepção do projecto, foi considerada como um aspecto positivo.

Este trabalho de entrevistar todos os parceiros envolvidos no projecto é dos mais morosos e complicados do projecto. Por isso combinei com D1 e C1 que ajudaria fazendo parte das entrevistas e transcrevendo.
(N.21.4.2010)

A investigadora considerou que para facilitar o processo é importante que o elemento externo, se envolva também na recolha de dados e no tratamento dos mesmos. Se assim não for, os docentes terão muita dificuldade em concluir o processo.

Em síntese, o projecto, como foi referido na revisão da literatura, é apresentado, pelos seus autores, tendo como centro “dois elementos interligados e complementares: a investigação e o desenvolvimento [...] conseguido através de um processo de auto-avaliação validada, externamente comprovada que conduz directamente ao planeamento e melhoramento da acção” (Pascal et Bertram, 1999: 20).

A análise da narrativa permitiu-nos concluir que a supervisora, como elemento mais experiente procurou ser fiel ao quadro conceptual do projecto. A sistematização e a sustentação teórica da formação que, passou pela calendarização da formação e das acções a desenvolver, foram aspectos essenciais, na aplicação do projecto, mas também, no desenvolvimento do processo supervisoivo, tal como foi descrito ao longo de toda a narrativa.

Através deste projecto os docentes reflectiram sobre as suas próprias práticas e investigaram-nas, acreditando nas respostas que eles próprios encontraram para a resolução dos problemas por eles identificados, numa perspectiva de uma verdadeira investigação-acção, como considerou Hargreaves (2001). Os docentes ao implicarem-se no projecto adquiram maior domínio e conhecimento sobre as técnicas da investigação e de apresentação e ampliaram a sua visão sobre as suas próprias práticas.

Este projecto enquadra-se no que escreveu Moreira (2009) “O enquadramento da investigação-acção como projecto de acção transformadora está alinhado com uma concepção da formação como força inovadora. Tendo como finalidade última a melhoria da acção educativa, aliada a um desenvolvimento profissional sustentável. A investigação-acção afigura-se particularmente ajustada a uma formação reflexiva crítica de professores e a uma pedagogia de autonomia” (p. 110).

Tema 2. Enfoque na Articulação entre o Pré-Escolar e o Primeiro Ciclo - Supervisão sobre o Desenvolvimento da Qualidade

“Uma cultura de escola em aprendizagem cria-se pela vontade de ser cada vez melhor, traduzida em pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de resolver problemas com que se defronta e de os pensar em círculos que enquadram os microproblemas em preocupações mais abrangentes” (Alarcão 2007: 146).

O segundo tema que emergiu da análise e interpretação da narrativa, teve como base o enfoque que nos propusemos realizar, sobre a articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo.

Como foi descrito anteriormente, o estudo desenvolveu-se em duas escolas básicas com jardim-de-infância com características distintas, mas simultaneamente com alguns aspectos comuns.

Apesar de, como já foi referido, a articulação entre as duas etapas, ser um assunto bastante estudado, consideramos, como mencionou Vasconcelos (2009), que continua a parecer que “existe como que uma dificuldade endémica em articular, negociar, trabalhar em rede. O que nos levou a considerar a questão colocada por Vasconcelos (2009), “de que novas lideranças necessitamos para romper este ciclo de hábitos e formas de funcionamento instalados?” (p. 24).

Na análise deste tema considerámos quatro categorias:

- O papel da liderança na articulação entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo
- Conhecimento recíproco sobre o pré-escolar e o primeiro ciclo
- Representações e Atitudes perante a articulação entre as duas etapas
- Impedimentos à articulação

2.1. O Papel da Liderança na Articulação entre o Pré -Escolar e o Primeiro Ciclo

A análise da narrativa, permitiu-nos verificar que ao longo do tempo em que decorreu o estudo, foram descritas algumas situações que nos levaram a reflectir sobre as questões da liderança na importância da articulação entre ciclos.

E1 educadora de B1, esteve a conversar comigo dando-me a conhecer que este ano a articulação entre o pré e o pri, não tem sido fácil. Alguns passos que se tinham conseguido no ano anterior, parecem estar de momento a retroceder, com a mudança de alguns elementos.
(N.16.10.2009)

Nesta situação, todos os coordenadores envolvidos no projecto, encontravam-se a exercer as funções de líderes pela primeira vez. Embora fossem considerados docentes experientes, com práticas de vida interessantes, consideramos que todos se sentiam numa fase introspectiva sobre a sua própria prática, provocada pela nova situação de vida.

B1 é um estabelecimento grande com muitos professores e horários diversificados, facto que também não facilita nem a comunicação, nem o trabalho em conjunto. (N.16.10.209)

B2 é uma escola nova a funcionar, a equipa está a iniciar-se, apesar de algumas docentes já trabalharem em conjunto noutra escola. Mas não trabalhavam com pré-escolar. (N.16.10.209)

Este grupo, de investigação-acção, constituiu-se dando possibilidade aos envolvidos de supervisionar e reflectir sobre a sua própria acção e a dos seus pares, tendo como instrumento o projecto DQP, visando a melhoria das práticas em parceria. Da análise efectuada, consideramos que o enfoque na articulação permitiu reflectir sobre situações em que o exercício da liderança foi questionado.

Na fase de apresentação dos docentes que iriam ser observados, surgiu um problema. Uma das docentes escolhida, questionou a formação da observadora para o fazer. Pôs em causa se esta teria formação para o fazer. (N. 26.2.2010)

Ocorrências como as descritas, fizeram com que a equipa de coordenadores, reflectisse e se questionasse sobre as diferentes controvérsias que iam surgindo. Estes momentos de reflexão sobre a acção, contribuíram para a construção de entendimentos sobre as situações, ajudando a ultrapassá-las em colaboração com os colegas.

Já falei com C2 que estava bastante aborrecida, porque pensa que aquela agressividade está relacionada com ela pessoalmente e que terá outros motivos que ela desconhece, até ao momento. (N.26.2.2010)

Este conflito estava latente. Eu tinha-o pressentido em algumas frases mais defensivas, que tentavam sempre questionar o que se pretendia com este projecto, “porquê ter sido escolhida esta escola”; “quais os critérios para escolher estes observadores”, “porquê aqueles docentes”. (N. 26.2.2010)

Estas vinhetas são ilustrativas de alguns conflitos com que se debateu a equipa de coordenadores. A reflexão que enquanto coordenadores e supervisora, efectuámos sobre as situações permitiu que começámos a compreender que se pretendíamos promover a articulação entre docentes, era essencial o modo como os coordenadores exerciam a liderança e a partilhavam, com os seus pares. Qual a sua visão de articulação? E qual a visão dos outros? Que importância era atribuída à partilha do poder?

E1 disse que o ambiente está melhor. C1 já conseguiu “arrumar a casa”, (palavras de E1 e E2) afirma “isso é muito importante” E1 diz naquelas escolas fazem-se trabalhos muito interessantes. E há lá professores muito bons. Às vezes passa-se a ideia que é uma escola

onde anda tudo à trolha e ao murro, mas não é verdade. Há lá elementos muito bons e colaborantes e com ideias muito boas. Depois, às vezes não é fácil, mas o meio exterior também não ajuda, mas isso são outras coisas. (N.2.12.2009)

Perante esta análise considerámos que, as questões da articulação e as dificuldades encontradas, residiram também, nas oportunidades criadas para partilhar ideias e decisões sobre a escola. Da análise da narrativa verificámos que muitas vezes as questões da articulação se envolveram com questões de liderança da equipa. Pelo que considerámos que foi fundamental a partilha de visões sobre a Escola e sobre os processos que a envolvem, incluindo a visão do coordenador. Não significa que todos tenham que ter a mesma visão. Mas, a reflexão e o conhecimento sobre a existência de diferentes visões, facilita o entendimento, a aceitação e a compreensão entre pares. Como escreveu Hargreaves (1996), nas equipas que colaboram há espaço para aceitar ideias e compreensões diferentes.

O trabalho de formação/ reflexão da equipa de coordenadores DQP, contribuiu para reflectir sobre estas problemáticas e as estender aos restantes pares das escolas, envolvidos no projecto. Como abordámos anteriormente, o projecto DQP, sendo um projecto democrático, é construído com os próprios e não para eles. O que nos leva a afirmar que, esta perspectiva ajudou, sobretudo as coordenadoras e a supervisora, a adquirirem uma postura e uma atitude de maior compreensão sobre as realidades.

Contribuiu, para que as coordenadoras, com o tempo, começassem a reflectir mais sobre as suas atitudes de flexibilidade e de compreensão com os colegas, estimulando o profissionalismo de todos.

E1 comentou na entrevista que se nota que este projecto ajudou a “amaciar” algumas atitudes. (N. 21.2.2010)

Consideramos segundo Edwards et al. (2008), que o trabalho que os docentes desenvolveram, enquanto parte de um grupo, permitiu-lhes adquirir saberes profissionais, éticos e pessoais, reforçando a sua autonomia intelectual, como referiu também Hargreaves (2001), o director (coordenador) deve ser alguém que “ apoia e promove o profissionalismo interactivo” (p. 144).

Na interpretação que fazemos a partir da narrativa entendemos que, estes momentos de reflexão conjunta, criados no âmbito da formação no projecto DQP e, a importância que se lhe atribuiu, na construção de uma visão partilhada sobre a Escola, ganham sentido nas palavras de Tavares (2007) quando este referiu que “os professores são portadores de experiências profissionais e de um saber experiencial, talvez apenas tácito e pouco reflectido, mas um saber de grande potencial”(p. 142).

Tanto em B1 como em B2 os docentes abordaram estes encontros informais como situações de construção da equipa e de resolução de problemas, fora dos encontros formais das reuniões.
(N.21.3.2010)

A análise da narrativa permitiu-nos ainda, compreender como ao longo do tempo o trabalho desenvolvido com os coordenadores, contribuiu para a constituição de uma equipa reflexiva. Nas escolas onde desenvolveram o projecto, estes coordenadores passaram a ser escutados e até desejados. Contribuíram para a construção do trabalho, em equipas mais alargadas, nessas escolas. Como lembrou Hargreaves (2001),

“Se a mudança do professor implica a transformação da pessoa que ele é, precisamos saber como é que as pessoas mudam. Ninguém é uma ilha. Não nos desenvolvemos isoladamente, mas sim através das nossas relações, especialmente as que mantemos com aqueles que são significativos para nós” (p. 70).

O trabalho desenvolvido proporcionou a criação de uma linguagem compreensível entre todos os parceiros, numa atitude de compreensão e escuta. Facilitou aproximação e empatia entre todos os parceiros, incluindo as crianças que, manifestavam simpatia pelos elementos DQP quando estes estavam nas escolas.

Não estive muito tempo na escola (3h e 30m), mas foram muito significativos para respirar o ambiente da escola.
(N.25.2.2010)

Encaramos que o facto de haver um objectivo comum nas escolas, que levou as pessoas a reunir-se e a falar desse mesmo objectivo, contribuiu para aumentar o espírito de grupo. Pensamos que este pode vir a ser o início de um caminho para a constituição de equipas mais reflexivas.

Como referiu Edwards et al (2008), “Tais conversas ocorrem diariamente, em encontros curtos entre professor e co-professor, professor e ateleirista e discussões informais entre professores de diferentes classes à hora do almoço. Os professores acreditam que discutindo abertamente, oferecem modelos de cooperação e participação às crianças e aos pais e promovem uma atmosfera de comunicação franca e aberta” (p. 166).

D1 e C2 mostram sempre muito entusiasmo. D1 tem dito várias vezes, “é mesmo o que eu mais gosto de fazer.
(N.3.2.2010)

A colaboração entre pares e o empenhamento manifestou-se pela adesão ao grupo voluntariamente, pelo entusiasmo e pelo desejo de participar, como referiu Dewey (1959 in Alarcão, 1996) e como foi iniciado e registado, na narrativa analisada.

Os docentes reconheceram o valor da colaboração entre pares, mas admitiram que no dia-a-dia existem obstáculos que atribuíram a factores pessoais, sociais e organizacionais.

Houve diferentes momentos ao longo do dia planeados em conjunto entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, com envolvimento de pais/EE e outros elementos da Comunidade. Na planificação participaram, desde os docentes aos responsáveis pelas AEC e pela Associação de Pais. (N. 25.2.2010)

Na colaboração entre pares, tem que existir abertura de espírito, que se exprime na receptividade a várias informações, provenientes de fontes diversificadas, mas também pela capacidade de aceitar possíveis alternativas de percurso e reconhecer a probabilidade de erro em todas as situações. Este, pode ter sido um caminho iniciado, mas que necessita de suporte para ser continuado.

Ponderamos a hipótese de a metodologia do projecto DQP, pela forma clara e sistematizada como está concebido, ter sido importante na construção das equipas. Mas, confirmamos como igualmente significativo, o empenho e o entusiasmo demonstrado pelos coordenadores e, pelos docentes envolvidos nas escolas. A supervisora, por sua vez, enquanto elemento externo, de suporte à implementação do projecto, funcionou como elo estratégico para a colaboração que se estabeleceu entre pares, em cada uma das escolas e, na intercepção das duas.

Falei com todas as docentes da escola. Estive nas salas de JI e as colegas falaram-me com entusiasmo do trabalho que têm desenvolvido. (N. 22.2.2010)

2.2. Conhecimento Recíproco sobre o Pré-Escolar e o Primeiro Ciclo

Nas questões da articulação, considerámos igualmente significativas as representações pessoais que cada docente tem dos outros ciclos. Na análise da narrativa verificámos, quando

Questionei as colegas (coordenadoras), sobretudo as do primeiro ciclo, se consideravam que aqueles indicadores de sensibilidade, estimulação e autonomia eram aplicáveis ao 1º ciclo. As colegas consideraram que se podia e devia aplicar, mas temem, que se a instrução se fizer em modos muito tradicionais, a estimulação e a autonomia podem revelar índices muito baixos. (N. 5.1.2010)

Os coordenadores de escola e de departamento, revelaram possuir uma visão global e um entendimento comum, sobre o pré-escolar e o primeiro ciclo. Todos eles já tinham trabalhado em parceria com o outro ciclo. Ao longo do processo desempenharam uma atitude proactiva, junto dos colegas, com o objectivo de promover a articulação nas escolas onde davam apoio.

As coordenadoras, tiveram noção que, privilegiando o projecto DQP uma metodologia sócio construtivista, terá dificuldade se for utilizado num modelo mais tradicional de pedagogia transmissiva.

Da análise da narrativa bem como da observação enquanto investigadora participante, também entendemos que havia alguma sintonia nas visões que partilhavam. Essa foi uma das

justificações que encontramos para a facilidade com que compreenderam os índices e os indicadores propostos pelo projecto DQP.

Estivemos a treinar os vídeos da escala de empenhamento do adulto. Fiquei muito satisfeita porque as colegas aproximaram-se rapidamente dos índices propostos pelo projecto e compreenderam muito bem os indicadores das diferentes escalas. Este facto foi importante porque pessoalmente pensei que seria mais difícil do que a da criança. (N.20.1.2010)

Quanto aos docentes das escolas, tratando-se de escolas de grandes dimensões, consideramos que a atitude e o interesse dos docentes em relação à articulação, foi muito variável, bem como o conhecimento que demonstraram sobre o outro ciclo.

Sei que este projecto foi concebido para o pré-escolar e perguntei se as colegas do 1º ciclo pensam que pode ser adaptável ao seu ciclo de ensino. Responderam que sim, perfeitamente. Olhando para a ficha de registo, até acham as áreas de aprendizagem semelhantes, basta apenas adaptar a nomenclatura.

Quanto aos indicadores de envolvimento dizem que podem ser perfeitamente os mesmos e que se observam nas suas salas. (N. 25.2.2010)

Ao repararem na semelhança das áreas de conteúdo do pré-escolar, alguns docentes, reconheceram existirem semelhanças com o primeiro ciclo e consideraram que se pode observar nas suas salas, utilizando as escalas do envolvimento e do empenhamento do adulto.

Mais uma vez perguntei aos docentes do 1º ciclo se consideravam viável aplicar este projecto nas suas salas. A resposta foi unânime ao contrário dos docentes de B2. Claro! O facto de ser diferente o espaço e a metodologia, não lhes parece que seja impedimento. Esta é mais uma situação a analisar posteriormente. (N. 5.1.2010)

As colegas do 1º ciclo comentaram, talvez um pouco desagradadas e algo ansiosas, “mas nas nossas salas não se passa nada disto... o que é que vocês quem ir lá ver? Vocês não vão ver nada disto. As nossas salas não são assim” (N. 12.2.2010)

Consideramos estas vinhetas ilustrativas das diferenças de opinião, existentes nos docentes das duas escolas envolvidas no projecto. Observaram-se diferentes atitudes, de acordo com a ideia que cada um tinha do seu nível e do outro.

A análise da narrativa permitiu-nos compreender que, pelo facto de, os docentes terem aceitado participar no projecto DQP, onde foi mencionado que se iria dar particular atenção à articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, na generalidade ficaram mais atentos a esse enfoque. Tendo-se revelado um aumento de iniciativas visando a articulação, ao longo do ano.

As colegas do 1º ciclo também começam a falar de algumas práticas que este projecto promoveu, simplesmente pela explicação do que se pretende. Respondendo à iniciativa de algumas crianças do primeiro ano e sensibilizada pelo projecto, a docente tem permitido e incentivado, os alunos que manifestam esse desejo, a irem à sala do JI contar uma história escrita por eles. Já falei comigo sobre esta iniciativa a coordenadora da escola, a professora, a educadora, uma das crianças que tomou essa iniciativa e uma mãe. (N. 22.2.2010)

Esta situação pareceu-nos bastante representativa do envolvimento crescente, promovido pelo desenvolvimento do projecto, pelo significado que teve junto dos intervenientes. Todos abordaram a situação, em momentos diferentes, como algo que consideraram significativo. Ainda assim, analisámos diferentes atitudes, de acordo com a ideia que cada um tem do seu nível e do outro. Como foi descrito na narrativa,

Uma colega do 1º ciclo também mencionou a exposição que o JI faz nas paredes do seu espaço. A colega disse-se ‘envergonhada’, porque no espaço do 1º ciclo não há esse hábito de expor os trabalhos nas paredes. (N. 19.1.2010)

Este comentário demonstrou alguma reflexão sobre o que viu. Atribuindo-lhe algum significado, uma vez que usou a expressão “vergonha”, para o facto de não utilizar a mesma estratégia. O que nos levou a reflectir que a vivência em comum, acompanhada de reflexões sobre as realidades, pode contribuir para a mudança das práticas.

Outra colega referiu que,

(...) continua sem perceber como é que vamos ver a articulação entre pré e pri e que na opinião dela essa articulação é zero. (N. 12.2.2010)

Compreendemos que sendo este projecto apresentado inicialmente, como concebido, para crianças em idade pré-escolar, é natural que alguns professores do primeiro ciclo demonstrassem alguma apreensão, ao pretendermos utilizar, o mesmo projecto, em situação de sala de aula no primeiro ciclo. Mas como foi referido pelos autores do projecto (Pascal e Bertram, 1999) “os métodos e princípios são aplicáveis ao binómio ensino/aprendizagem em qualquer idade” (p.19).

Pela análise da narrativa consideramos que o desenvolvimento do projecto, pode ter causado alguma insegurança nos docentes, sobretudo nos professores do primeiro ciclo, uma vez que o instrumento, mostrava situações de desenvolvimento de actividades em pré-escolar. Ponderamos que em situações como as descritas, é necessário ter, algum cuidado e atenção, para que os colegas não se sintam mal e inseguros, ao falar do trabalho que desenvolvem. Mais uma vez, entendemos que o projecto DQP, foi o instrumento adequado para desenvolver um projecto em parceria, aproximando os dois ciclos, sem criar rivalidades ou clivagens, tendo em atenção os fundamentos conceptuais do projecto de envolvimento de todos os parceiros.

Na minha sala, até Maio, é língua portuguesa e matemática. Não faço nada de expressões, porque tenho o 4º ano. E todos os professores do 4º ano estão assim. Nós temos que os ensinar até Maio, porque eles têm as provas de aferição, e é muito trabalho. (N.12.2.2010)

Este comentário, dito desta forma, ilustrou o que era importante para esta docente, neste momento, e o modo como valorizava o currículo e o pretendia desenvolver, de acordo com as metas com que se tinha comprometido.

Consideramos no entanto que se alguns professores, justificaram a dificuldade de articulação entre ciclos, na exigência de cumprimento de um programa. A perspectiva exposta na revisão da literatura, sobre os novos programas, esclareceu-nos como estes foram concebidos, deixando aos docentes um vasto campo de possibilidades e alternativas de desenvolvimento curricular, a desenvolver pelos professores de “acordo com as condições concretas do terreno pedagógico.”

Em ambas as escolas os docentes, manifestaram opiniões diferentes, como foi registado na narrativa,

Há na escola outros professores com outras maneiras de estar. Mais participativa, mais desejosos de constituir equipa, defensoras do trabalho de porta aberta. (N.12.2.2010)

Estas vinhetas, apresentam-nos diferentes tipos de visão partilhadas pelos docentes, independentemente do grau de ensino. Esta visão, foi também partilhada por alguns pais e assistentes das escolas, constatada através de conversas informais. Consideramos que esta visão tradicional do ensino, merece ser debatida e reflectida entre docentes, na perspectiva da visão partilhada das concepções educativas.

As diferentes compreensões e conhecimentos sobre a escola, a articulação, a aprendizagem e os currículos, justificaram, no nosso entender, as diferentes atitudes que não se alteram pela existência de um projecto. Ainda assim, consideramos que este estudo pode ter contribuído para iniciar a reflexão e a discussão sobre estes conceitos. Esta reflexão remeteu-nos para o que afirma Malaguzzi (2008) quando escreveu, “o que sabemos realmente é que estar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações” (p. 101), concluindo que “não saber é a condição que nos faz continuar pesquisando” (Malaguzzi, 2008: 102).

A narrativa, permitiu-nos verificar como as questões da organização dos espaços, do tempo, dos materiais e do currículo, surgiram naturalmente quando os docentes se referiram aos conhecimentos que tinham sobre o outro ciclo. Foram os próprios docentes que se referiram a estes aspectos, tal como foi relatado em diferentes situações na narrativa. Todos identificam a existência de diferenças nestes aspectos. Na organização do espaço e, nas justificações encontradas, considerámos que há alguma oposição entre educadores e professores. As educadoras de infância reconheceram que há diferenças e consideraram que, uma aprendizagem mais activa, poderia facilitar a aprendizagem e adaptação de algumas crianças com mais dificuldade de atenção e auto-controlo. Os professores, como já referimos anteriormente, estavam de acordo, que necessitam de modificar, mas continuaram a encontrar obstáculos, no facto de terem um currículo obrigatório.

Mas reconhecemos que quase todos os docentes do primeiro ciclo, se referiram à existência de pequenos espaços, nas salas de aula, onde foi introduzida uma pequena biblioteca, ou um espaço de matemática, ou um espaço de ciências natureza, como referiu Spodek & Saracho, (1998), citado na revisão da literatura. Reservando algum tempo para trabalho autónomo.

Tenho um primeiro ano e, quando surgiu a proposta de abordar estes conceitos com os alunos, questionei-me como é que o vou fazer com um primeiro ano. Nunca o tinha feito e não me parecia viável, com estas idades. Mas fiquei surpreendida com as respostas das crianças e com o modo como as crianças se envolveram nas actividades e compreenderam a mensagem. Foi um dia muito importante para todos. (N. 25.2.2010)

Consideramos que algumas mudanças surgem, quando as pessoas se atrevem a fazer diferente, a experimentar. Quando os docentes se deixam guiar pelas crianças, ouvindo-as, sobre os assuntos a trabalhar e se deixam surpreender.

Este trabalho de promoção da articulação entre o pré-escolar e o primeiro, permitiu alguma reflexão e deu início a algumas mudanças.

Mas se os espaços de sala de aula são importantes, consideramos que os espaços exteriores, e os espaços comuns, também devem ser alvo de atenção e cuidado. Como é referido na narrativa e como já apresentámos anteriormente:

Já fora do contexto de formação observei como a entrada da escola está utilizada como espaço de exposição dos trabalhos realizados. (N. 25.2.2010)

Como referiu Vasconcelos (2009a) “Toda a escola deveria ser uma grande oficina onde fazer, reflectir, agir, perceber sensorialmente, conjuntamente com o virtual, o local e o global – uma escola que se transforma num grande laboratório de investigação e reflexão” (p. 58). Como Rinaldo (2006) citado por Vasconcelos (2009a), também nós, pensamos que a escola poderia ser transformada num grande sistema de relações e comunicações entre as crianças, pais e professores.

Se alargarmos o conceito de oficina de experimentação a todo o espaço escolar, este pode tornar-se num “espaço inclusivo”, interactivo de escola, onde todos aprenderiam e ensinariam em conjunto, de acordo com as suas capacidades e interesses.

Da análise da narrativa pensamos que seria interessante dar continuidade ao trabalho realizado, propondo uma reflexão sobre a organização dos espaços em ambas as etapas. Que potencialidades poderá desempenhar, nas aprendizagens das crianças, outro tipo de organização do espaço. Como poderão as docentes aproveitar do conhecimento específico de cada etapa para melhorarem as suas próprias práticas?

2.3. Interesse e Atitudes sobre as Práticas do Pré-Escolar e do Primeiro Ciclo

Inicialmente pretendíamos compreender que interesses vêem os docentes nesta partilha? E se estarão os docentes envolvidos interessados nas práticas de ensino e aprendizagem promovidas pelos seus colegas? Nesta perspectiva, podemos considerar, que nas escolas identificámos também diferentes atitudes.

2.3.1. Cingidos à Exploração das suas Próprias Práticas de Ensino

Alguns docentes centram o ensino na sua própria sala.

A docente voltou a dizer, mas eu não vou preparar nada de diferente, eu vou dar a aula tal como costume fazer, eu não tenho tempo para fazer mais nada. Nós não pensássemos que ela não sabia fazer aulas diferentes, porque ela sabe muito bem, mas dá muito trabalho. E não dá!
(N. 12.2.2010)

Este pequeno diálogo poderia ter sido devolvido à colega ou ao grupo, para sobre ele reflectirmos. Uma vez que o considerámos um momento rico de conceptualização, como referiu Formosinho (2009), "na pedagogia-em-participação, a desconstrução é uma fase necessária de desnaturalização de uma passividade herdada culturalmente"(p. 86)

Há necessidade de desconstrução da pedagogia transmissiva para se compreender a pedagogia construtivista.

Podemos ainda questionar-nos que motivos terão os professores para se isolarem, para fecharem a porta da sua sala?

Na narrativa encontrámos algumas justificações para estas atitudes que poderão servir de mote à continuidade deste trabalho.

2.3.2. Atentos às Práticas dos outros Professores

A formadora do PNEP convidou três educadoras da B2 para apresentarem no âmbito da formação do PNEP práticas de leitura e abordagem à escrita no JI. Este encontro surgiu já no seguimento da apresentação do projecto DQP na escola. Só por ter apresentado o projecto a toda a escola/JI, as colegas começaram a pensar nas questões da articulação noutra perspectiva. Achei interessante porque combinaram e me convidaram para verificar um trabalho de articulação.
(N.19.1.2010)

O trabalho desenvolvido facilitou que os docentes dessem mais atenção à outra etapa de ensino, às suas práticas, às metodologias utilizadas e às razões justificativas de ambas as etapas.

Ponderamos que apesar de os coordenadores, já possuírem uma visão partilhada sobre o pré-escolar e o primeiro ciclo, a formação no projecto DQP, permitiu-lhes um olhar mais atento e partilhado sobre ambas as etapas. Alguns docentes, também já eram bastante receptivos à

reflexão sobre as suas práticas e sobre as dos seus colegas, mas cuidaram mais desta relação. Outros, a partir do desenvolvimento do projecto DQP, começaram a colocar algumas questões e a reflectir sobre os conceitos, os pedagogos e as pedagogias abordados no projecto. No conjunto dos participantes, consideramos que ninguém ficou indiferente.

2.3.3. Interesse Colectivo em Partilhar Reflexões e Aprendizagens.

A escola mobilizou-se toda para a inauguração da biblioteca B2

C2 disse que se nota que as pessoas têm mais preocupação em trabalhar em conjunto e em sair da sala de aula. B2

As colegas do 1º ciclo também começam a falar de algumas práticas que este projecto promoveu. (N. 22.2.2010)

Nesta concepção de interesse em partilhar com os outros, começaram a surgir actividades, inseridas no âmbito de pequenos projectos, que nos levaram a reflectir que a metodologia de projecto Katz (1995) e Vasconcelos (2009), poderá facilitar o processo de ensino e de aprendizagem em parceria, conforme alguns estudos referenciados na revisão da literatura.

Não podemos inferir ou concluir que o desenvolvimento do projecto DQP promoveu comunidades aprendentes, nas escolas em que foi implementado. Mas entendemos que, pelo menos, o conceito foi abordado e os docentes ficaram sensibilizados para outras formas de organização e dinamização das escolas.

2.4. Impedimentos à Articulação

Pela análise da narrativa, verificamos que são reconhecidos alguns impedimentos à articulação. Num dos momentos de articulação uma docente referiu que,

a lei que define as funções e horários dos docentes, está mal, porque não dá prioridade ao trabalho em equipa. Diz que os docentes têm 2 horas de trabalho de estabelecimento e 8 de trabalho individual, na componente não lectiva. Este facto, que está na lei, impede que as escolas se organizem para planificar em conjunto, porque as pessoas não se sentem 'obrigadas'. (N. 19.1.2010)

Podemos considerar esta reflexão, muito pertinente e de certo modo paradoxal. Se é certo que na profissão docente existe muito trabalho individual, cada vez mais é reconhecido e defensável que os profissionais trabalhem e pensem em equipas colaborativas. No entanto, reconhecemos que em muitas situações, os espaços físicos e os horários, surgem ainda, como impedimentos à criação de momentos e tempos de partilha e de colaboração. Em B1, essa

dificuldade foi algumas vezes invocada. Apesar de os docentes se referirem a esforços conjuntos, para que pontualmente, fosse possível desenvolver actividades de colaboração entre todos.

Eu não estou a perceber nada! Quero que me expliquem. Não percebo o que é que isto tem a ver com articulação? Querem ir à minha sala ver articulação? Digo-vos já que na minha sala é zero, porque eu não faço nem vou fazer. (N. 12.2.2010)

Como já descrevemos a ênfase que alguns docentes põem no currículo, o modo como entendem o seu desenvolvimento, também continua a surgir como obstáculo à articulação e ao trabalho em equipa e parceria.

E depois mais uma coisa, elas também têm manuais, e se os têm é para cumprir, porque os pais não vão compreender que gastaram dinheiro, e depois não são usados. (N. 12.2.2010)

O currículo obrigatório no primeiro ciclo, bem como a existência dos manuais, ainda foi a uma justificação invocada para a dificuldade de articulação.

A docente disse que sabe que há outras formas de ensinar mas o ‘mais difícil é a nossa cabeça. Não é fácil mudar a nossa cabeça, porque nós sabemos que há outras maneiras, mas estamos habituadas a fazer assim’. (N. 12.2.2010)

Em síntese, concordando com a análise efectuada pela docente, quando esta reconheceu que “o mais difícil de mudar é a nossa cabeça”, consideramos, tal como iniciámos, que apesar de este, ser um assunto, amplamente estudado e reflectido, continua a ser pertinente a existência de enfoques sobre a articulação entre ciclos, uma vez que este é um assunto que nos parece ainda estar longe de ser ultrapassado.

Tema 3. O Papel do Supervisor no Desenvolvimento Profissional entre Pares

“Dada a complexidade de funções e competências que se esperam dos novos supervisores, estes só poderão corresponder se, tendo consciência e conhecimento do seu papel, adoptarem uma atitude de humildade e de partilha da liderança, complementando e aproveitando o saber e a colaboração dos seus pares ou de outros intervenientes na comunidade” (Alarcão, 2002: 149).

Da análise da narrativa emergiu um terceiro tema “ O Papel do Supervisor no Desenvolvimento Profissional entre Pares”. A decomposição da análise foi efectuada considerando três categorias:

- Formador entre pares
- Construção de uma comunidade colaborativa aprendente
- Amigo crítico

3.1. Formador entre Pares

O apoio e transmissão de informação que pretendo dar aos colegas que desempenham funções de coordenação sem turma. Considero que será muito importante no desenvolvimento profissional destes e no desempenho profissional daqueles que eles irão também supervisionar. Esta será uma maneira de criar um desenvolvimento profissional em cadeia. (N. 16.10.2009)

Com base na revisão da literatura efectuada e através da análise narrativa de onde retirámos a vinheta apresentada, consideramos que o supervisor, neste estudo assumiu o papel de co-formador dos seus pares, como promotor do desenvolvimento profissional destes. Como referiu Sá-Chaves (2000):

“o supervisor não é considerado apenas, e como seria previsível, como aquele que supervisiona (ou seja dirige, orienta e/ou inspecciona a partir de uma posição superior) mas também como aquele que aconselha, procurando aqueles que aceitariam esse desafio” (p. 124).

A análise da narrativa permite-nos compreender que com o objectivo de desenvolver um projecto supervisoivo entre pares, o supervisor assumiu o seu papel de líder e desafiou os seus pares, para que em parceria, constituíssem uma equipa de formação e reflexão que, como é referido na narrativa pela supervisora,

Esta formação que estou a fazer a estas colegas, penso que seria útil a todos contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os que se envolvam. (N. 24.11.2009)

Na narrativa a supervisora cita Alarcão (2003), justificando para si própria qual o papel que pretende desempenhar enquanto supervisora,

“à semelhança do que acontece entre o professor e os alunos, também o supervisor tem por missão ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, ensiná-lo a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver problemas que a actuação docente lhe apresenta e também ele deve fazê-lo num clima de encorajamento.” (p. 39)
(N. 24.11.2009)

Esta análise e interpretação permitiu-nos ainda avocar que, a supervisora, enquanto elemento mais conhecedor dos conceitos e dos processos, subjacentes ao desenvolvimento do projecto DQP, assumiu o duplo papel de par e formadora, numa atitude de apoio e sustentação dos seus pares. A supervisora nestas circunstâncias reviu-se, ainda, nas palavras de Sá-Chaves (2000) quando esta cita Glickman (1980) fazendo referência aos estilos de supervisão:

“Ao classificar os estilos de supervisão, aponta para práticas supervisivas, ora tendencialmente mais dirigistas ou mesmo impositivas, ora para outras mais colaborativas e mais compreensivas conforme o supervisor, o supervisando e as respectivas circunstâncias. Porém quer num caso, quer noutro, é ainda na relação de comunicação entre dois profissionais que tais hipóteses se desenham ou seja, estamos ainda no quadro da orientação pedagógica que se estabelece no âmbito dos processos de formação profissional e de desenvolvimento pessoal” (p. 125).

A supervisora, fazendo parte da equipa, assumiu a responsabilidade formativa entre pares, uma vez que, era a que tinha uma visão mais alargada sobre os objectivos a atingir. Funcionou como elemento externo, e em simultâneo como elemento da equipa que reflectiu e aprendeu em parceria.

(...) Desejo deixar-lhe algumas questões, alguns textos, algumas reflexões feitas em conjunto que lhes aumentem por um lado a segurança por outro a curiosidade e o desejo de fazer melhor
(N. 13.1.2010)

(...) Sei que estes conceitos não são do conhecimento geral dos docentes de qualquer grau de ensino, por isso levei fotocópias do manual sobre a fundamentação do projecto, e tenciono fornecer outros textos para aumentar o conhecimento sobre estas “novas” concepções educativas.
(N. 25.2.2010)

No desempenho do papel formativo, numa perspectiva de trabalho entre pares, a supervisora era a que sentia a responsabilidade para motivar, estimular, impulsionar, acolher, prestar apoio, questionar, os restantes parceiros, disponibilizar recursos, sendo fiel ao objectivo de formação e investigação a que se tinham proposto.

(...) mas simultaneamente, eu tenho que ser o suporte que promove a implementação do projecto nas escolas, que fundamenta as práticas dos docentes que estão a aplicar o

projecto. Que lhes fornece formação e informação e que vai mais além, dando apoio em situações que como elemento de apoio, sinto que é necessário pegar ao colo para transpor algum obstáculo mais difícil. (N. 26.2.2009)

Teve por base o conceito inglês de *coaching* onde o supervisor desempenha o papel de “entreadjudada, monitorização, de apoio, acompanhamento, incentivo” (Ribeiro et al., in Alarcão, 1996: 94). Conforme Schon (1987), citado por Sá-Chaves (2000: 167), consideramos que a supervisora partilhava a noção que nem só o formador é detentor do conhecimento a ser transmitido aos aprendentes em formação. Este pode surgir da relação estabelecida com os profissionais, quando em conjunto, procuram soluções para os problemas. A compreensão do trabalho realizado, através da análise da narrativa, permitiu-nos considerar que o papel da supervisora na equipa destes gestores intermédios, como foram definidos na revisão da literatura por Alarcão (2000), Roldão (2003) e Oliveira (2003) contribuiu para a construção e formação desta equipa onde todos são “líderes”, (Hargreaves 2001). A narrativa descreveu como todos os intervenientes se empenharam no exercício de reflexão entre a teoria e a prática (praxis), planificado, prolongado no tempo, de forma autónoma.

Por um lado demonstram muito boa vontade e empenho, por outro começam a revelar alguma ansiedade por sentirem que é muito trabalho e que lhes falta o tempo.

Por isso combinei que eu faria uma Assistente, uma educadora, uma professora e um pai. Elas fariam também uma educadora, uma professora, uma auxiliar e as crianças. Esta foi uma estratégia de encorajamento, porque não pretendo que a equipa desanime pela perspectiva da quantidade de trabalho. Mais uma vez encontro justificação nas palavras de Katz (1995), “frequentemente, os formadores podem também ajudar oferecendo encorajamento ou suporte, ou ajudando os professores em problemas técnicos ou burocráticos” (Katz, 1995:4). (N. 5.2.2010)

Como referiu Alarcão (2000):

“Mas se todos estes supervisores são ou deverão ser líderes ou facilitadores de comunidades aprendentes, nenhum deles, sozinho poderá ter a função de olhar globalmente a escola no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e acompanhar-lhe o percurso. Para além da sua expressão a nível intermédio, essa função tem de estar presente na equipa que governa a escola” (p. 20).

3.2. Construtor de uma Comunidade Colaborativa de Aprendentes

Voltei a ler o livro “Supervisão prática pedagógica” e revejo este trabalho quando a autora aborda o papel do supervisor como líder de comunidades aprendentes. Nas escolas reflexivas os supervisores terão “a função de facilitadores ou líderes de comunidades aprendentes” (Alarcão, 2003:149). (N. 24.11.2009)

Tendo por base a análise da narrativa, considerámos que o papel do supervisor se situou no âmbito do que Hargreaves (2001) definiu como “culturas colaborativas”, caracterizadas pela colaboração entre colegas, ensino em equipa, a partilha dos recursos e de tomada de decisões. Segundo Nias (in Hargreaves, 2001), as “culturas de colaboração consistem em qualidades, atitudes e comportamentos amplamente difundidos que caracterizam continuamente as relações entre o pessoal docente. Nestas relações, a ajuda o apoio, a confiança e a abertura ocupam o lugar central” (p. 89).

Emprestei a D1 o livro de Isabel Alarcão sobre supervisão. D1 tem feito trabalho de suporte a colegas que o solicitam. D1 tem uma experiência profissional longa e revela práticas firmes e consistentes, mas no apoio aos colegas é muito cautelosa e insegura. Tento servir de “andaime”, Vou-lhe falando do papel da supervisão das diferentes teorias de supervisão e vou-lhe emprestando alguns livros. (N. 1.12.2009)

A supervisora, ao desempenhar um papel dialogante e de apoio, permitiu a construção de uma visão partilhada, sobre os conceitos envolvidos no projecto. Como afirmaram os autores do projecto, “nem a compulsão nem as hierarquias funcionam. O que funciona é a colaboração e a participação” (Pascal, 1999: 22). A reflexão sobre a própria experiência, ou sobre a experiência dos outros, feita através da construção de diálogos, foi importante para a conceptualização de cada um, na construção de diferentes perspectivas. O aprofundamento do que o próprio projecto pretende, contribuiu para a construção de uma reflexão dialogante. Como referiu Hargreaves (2001), estas equipas “exigem um acordo global sobre os valores educativos, mas também toleram os desacordos” (p. 89).

Uma docente referindo-se a mim disse: Tens que explicar muito bem às colegas para que serve isto. Fiquei a pensar nesta frase. (N. 24.11.2009)

A supervisora, enquanto investigadora e formadora, reflectiu com os seus pares, sobre os processos e contextos onde ocorria o ensino, situando-se na perspectiva descrita por Hargreaves (1998), para compreender o modo como os professores ensinam, é importante compreender as circunstâncias e o contexto em que trabalham.

E ainda, como escreveu Santiago (2000), “a noção de parceria na aprendizagem organizacional adquire, assim, um significado mais concreto e preciso se fizermos intervir a dimensão supervisão” (Santiago in Alarcão, 2000: 39). Consideramos também que, o papel da supervisora, enquanto construtora de uma comunidade aprendente se situou, numa óptica inovadora, identificada por Santiago (2000), em que a supervisão escolar, se interessa mais pelo trabalho colectivo a longo prazo. Centrado nos problemas ou situações escolares e envolvendo a escuta, o questionamento e a argumentação para aumentar a consciência do colectivo escolar.

A supervisora ao desempenhar os seus papéis de formadora e investigadora, pelo que temos vindo a descrever, contribuiu para a construção de um grupo reflexivo, do tipo, “comunidade aprendente”. Desenvolveu junto dos seus pares, a possibilidade de reflectirem e investigarem, sobre as suas próprias práticas, tornando-os participantes da própria investigação e contribuindo para o desenvolvimento profissional dos seus pares, como referiu Alarcão (2000),

“A minha convicção, é que se queremos mudar a escola, temos de a assumir como organismo vivo dinâmico, capaz de actuar em situação de interagir e desenvolver-se ecologicamente, e de, nesse processo, aprender a construir conhecimento sobre si própria” (p. 17).

Uma das formas de reflectir sobre a prática, utilizada pela supervisora com o grupo, que se encontra descrita na narrativa, foi o recurso a livros e leituras, na perspectiva que estes “podem facultar o acesso rápido a outras perspectivas e ideias sobre novos programas, outras técnicas de ensino, modos de trabalho com colegas e possibilidades gerais de aperfeiçoamento” (Hargraeves, 2001: 122). Este autor aconselhou, partilhe alguns artigos com os seus colegas (Hargraeves, 2001), atitude praticada pela supervisora.

Vou-lhe falando do papel da supervisão das diferentes teorias de supervisão e vou-lhe emprestando alguns livros. (N. 1.12.2009)

Toda esta informação que vou pesquisando, tento passá-la aos elementos de apoio que trabalham comigo. Mas tenho cada vez mais a ideia clara que, para não terem uma ‘congestão’, elas só assimilarão de acordo com o seu estágio de desenvolvimento.

(N. 26.2.2010)

Esta vinheta reporta-nos também para Hargreaves (2001) quando este, citando Rosenholtz, apresenta o poder da colaboração como “uma atitude utilizada por docentes que acreditam que o ensino é intrinsecamente difícil e que os professores nunca deixam de aprender a ensinar” (p.82). O trabalho relatado na narrativa, fez-nos acreditar que, os grupos de apoio constituídos por docentes, dentro da mesma escola, ou agrupando elementos de várias escolas, poderão constituir um foco para o desenvolvimento profissional.

Por tudo o que temos vindo a descrever, com base na análise da narrativa, consideramos que, o processo formativo desenvolvido ao longo do ano, tendo em atenção os diferentes estágios de desenvolvimento dos envolvidos e as suas características pessoais, deu inicio a um processo emancipatório de todos os envolvidos, com maior incidência na equipa de coordenadores, na medida em que estes adquiriram uma maior capacidade de reflexão sobre as suas próprias práticas e obtiveram conhecimentos sobre conceitos novos.

Esta realidade reforça o poder e a autonomia dos profissionais revestindo-os de uma nova visão sobre a profissionalização. Como O-Formosinho (2008), também nós, consideramos que

“estamos perante uma estratégia para transformar através da investigação da transformação. Assim a investigação-acção forma, transforma e informa” (p. 11).

(...)Achei interessante que D1 comentou comigo que está a gostar de se ver neste papel supervisivo de apoio às colegas, que de um modo geral são mais novas e têm outras experiências. D1 inicialmente não estava muito convicta da importância que estas novas funções podem ter no desenvolvimento profissional dos colegas e não se achava muito preparada. Neste momento pelos vistos começa a encarar a função de outro modo.

(N. 13.5.2010)

No seu papel de construtora de uma comunidade aprendente, consideramos ainda que a supervisora funcionou como facilitadora da comunicação e da relação entre pares, quando como é descrito na narrativa, em diversos momentos, juntou as pessoas, promoveu encontros, para que falassem sobre variados assuntos, quando se dispôs a escutar, a ajudar e a apoiar.

(...)Já combinei com as colegas que irei apresentar os vídeos do envolvimento da criança e do empenhamento do adulto às colegas que estão a ser observadas.

(N. 25.1.2010)

A supervisora, desenvolveu com os seus pares uma estratégia de trabalho entre pares, sustentado pelo seu apoio. Como referiu Fullan e Hargreaves (2001), “o trabalho conjunto implica e cria interdependências mais fortes, uma responsabilidade partilhada, o empenhamento e o aperfeiçoamento colectivos e uma maior disponibilidade para participar na difícil actividade da revisão crítica do trabalho efectuado” (p. 87). Consideramos que o trabalho efectuado e descrito na narrativa, realizado em pequeno grupo, bem como a formação no projecto, pode ter congregado sinergias, potenciando nos intervenientes competências que lhes permitiram desempenhar funções junto dos seus pares, para as quais antes, não se sentiam tão capacitados.

As colegas começaram a perceber que a partir deste momento temos que aumentar o ritmo e que vai dar algum trabalho, mas aprecio o entusiasmo com que falam do projecto. Às vezes mostram algum receio, mas dizem frequentemente que o trabalho não é problema.

(N. 22.12.2009)

As situações de partilha e convivialidade também permitiram que fossem ultrapassadas situações iniciais de insegurança, bem como o reconhecimento de competências que anteriormente tinham sido questionadas.

(...) hoje estive em B1, conversei com as assistentes, com as educadoras, e com alguns docentes. Estive nas salas de J1, observei as dinâmicas dos grupos, informalmente.

(N. 24.2.2010)

3.3. Amigo Crítico

A partir de agora vou combinar aparecer nas escolas para continuar o meu papel de amigo crítico, mas agora sendo eu a ir às escolas. Assim também me irei aperceber melhor dos contextos, das situações dentro do contexto e poderei funcionar como suporte de toda a equipa.

(N. 25.1.2010)

O projecto prevê a existência de um elemento externo, que nesta situação foi desempenhado pela “supervisora”. Em nosso entender o papel deste elemento externo enquadrou-se no papel definido por MacBeath (2005) como o “amigo crítico”.

Consideramos que a supervisora, desempenhando o papel de amigo crítico, é alguém que acumula a dupla função de se distanciar como alguém que é de fora, e ver como alguém que conhece por dentro. Pode ajudar os colegas a definir o que é realmente prioritário, pode partilhar o peso da responsabilidade, ser ouvinte atento. O ritmo, as exigências e a intensidade da vida da escola fazem com que dificilmente as pessoas sejam reflexivas e objectivas, se distanciem das pressões do quotidiano e não sucumbam à tirania do urgente do imperativo e do inesperado.

A supervisora revelou esta preocupação, desempenhando o duplo papel, um próximo que se distanciou quando sentiu necessidade, para manter a lucidez e a objectividade sobre o que era fundamental reflectir e analisar.

A supervisora no papel de “amigo crítico”, na persecução dos objectivos do projecto, envolveu todos os profissionais no processo, divulgando-o a toda a comunidade educativa e fazendo com que os seus pares recolhessem a opinião dos diferentes parceiros, sobre a qualidade da educação nos respectivos estabelecimentos, implementando o trabalho em parceria. O desenvolvimento deste papel, fez dos elementos DQP promotores, de uma atitude relacional envolvente mais colaborativa, através da sua presença e postura.

Já temos muitos dados recolhidos e vamos começar já a organizá-los. Esta vai ser uma nova etapa do nosso trabalho nos momentos conjuntos. Cada par terá que juntar toda a informação que tem sobre a sua instituição. Eu irei explicar como se organiza o relatório e vamos começar a trabalhar nele. Este trabalho será intensificado na interrupção lectiva da Páscoa. (N. 6.3.2010)

Consideramos que este papel do elemento externo (Amigo Crítico) criou nos elementos DQP confiança e segurança, incluindo-os num processo reflexivo de desenvolvimento em parcerias,

Sinto que precisam de alguma fundamentação teórica para o trabalho que estão a realizar. Esse tem sido, e vai continuar a ser o meu trabalho de elemento externo ou amigo crítico, fornecer-lhes alguma informação que sirva de suporte teórico. Servir como elemento de sustentação, para que continuem a sua árdua tarefa de construção do relatório. (N. 13.5.2010)

A supervisora e os seus pares, no desenvolvimento do projecto, apoiaram-se mutuamente, ganhando controlo sobre as suas próprias vidas e destinos profissionais.

Notava-se alguma apreensão nas pessoas e alguma preocupação que esta solicitação lhes possa acrescentar trabalho. As pessoas têm vontade e por isso se disponibilizam, mas têm algum receio que isto as possa vir a sobrecarregar com mais trabalho. (N. 25.2.2010)

A supervisora, desempenhou quando necessário, o papel de encorajadora quando nos momentos de dificuldade, se tornou em “andaime” Vasconcelos (2008). Estas situações são decisivas no êxito dos trabalhos, contribuindo para a coesão da equipa.

Aceitei, não pelas razões das colegas, mas porque sinto que tenho que ajudar porque se não corremos o risco de não conseguir ter tudo recolhido antes da Páscoa. E estes timings nesta situação são fundamentais. (N. 6.3.2010)

Nesta condição, a supervisora, ao assumir a partilha de tarefas, mostrou-se atenta e compreensiva, capaz de colaborar na reflexão e no adiantamento dos trabalhos. Sendo uma entre os seus pares, enquanto elemento externo, usufruiu como que de uma dupla personalidade.

(...) As colegas consideraram que a data foi mal escolhida. Fiquei sem compreender bem a reacção de algumas colegas que se dirigiram a mim considerando que o dia e a hora tinham sido mal escolhidos. (N. 12.2.2010)

Por vezes, nos trabalhos entre parceiros, ocorreram situações susceptíveis de gerar conflitos e mal entendidos. Nesta situação, a sua dupla posição, permitiu-lhe, manter alguma distância, reflectir sobre os problemas, apresentando a sua perspectiva externa. Permitiu-lhe, como par, escutar e ser escutada por todos os intervenientes. Como elemento externo, Pesquisou sobre as situações e sobre os dilemas, colocando os problemas em discussão, numa perspectiva de desenvolvimento profissional.

Em síntese, estando perante um processo supervisivo, entre pares, em que a supervisora foi simultaneamente investigadora e formadora, verificamos que para além da disposição em esclarecer, a supervisora, nesta situação teve também o cuidado de se disponibilizar para aprofundar ou esclarecer os conceitos que apresentava. Ofereceu-se como suporte quando surgiram dificuldades, sugeriu leituras sobre as diferentes temáticas, de acordo com as oportunidades.

Como já referimos, consideramos que a supervisora contribuiu para a construção de uma comunidade de aprendentes e/ou colaborativa, e ao fazê-lo favoreceu a autonomização dos colegas e a sua própria emancipação enquanto profissionais, capazes de reflectirem sobre a sua própria profissionalização. Como referiu Alarcão e Moreira (in Sá-Chaves, 1997), “uma formação reflexiva assenta numa relação de formação de tipo colaborativo, de questionamento sistemático da acção. Sob orientação do formador, os formandos vão caminhando na direcção de uma autonomização progressiva e de uma maior responsabilização pela sua acção” (p. 121).

Como referimos na revisão da literatura, “para se constituir como investigação-acção, um projecto de acção educativa tem que incidir sobre uma prática social, educacional e ser

colaborativo, participado, auto-avaliativo e orientado por um interesse emancipatório” (Alarcão e Moreira in Sá-Chaves, 1997: 124).

Concluindo que, “seja qual for o nível a que a reflexão se realize há que saber desenvolver a capacidade de reflectir, o que não é de toda tarefa fácil, nomeadamente em Portugal onde o ensino, a todos os níveis, se tem preocupado pouco por desenvolver esta capacidade” (Alarcão, 1996: 28).

Tema 4. Desenvolvimento Profissional do Supervisor

”O supervisor tem como primeira meta facilitar o desenvolvimento do professor mas, ao fazê-lo (ao ajudar a ensinar), também o supervisor se desenvolve porque tal como o professor aprende ensinando” (Ribeiro in Alarcão 1996: 92).

O quarto tema emergente da análise de conteúdo da narrativa sugeriu-nos que o processo superviso desenvolvido, tendo por base o projecto DQP, contribuiu também, para o desenvolvimento do supervisor. Tendo sido identificadas três categorias:

- A narrativa como processo auto-reflexivo e meta-reflexivo
- A pesquisa e a reflexão no processo de auto-formação
- Desenvolvimento de competências inter-pessoais do supervisor.

4.1. A Narrativa como Processo Auto-Reflexivo e Meta-Reflexivo

Da análise da narrativa consideramos que o próprio processo de registo escrito do trabalho desenvolvido, através de uma narrativa, com características de um diário (Zabalza, 1994), contribuiu para o desenvolvimento da supervisora, uma vez que contribuiu para a melhoria da sua capacidade reflexiva e meta-reflexiva. Estes diários, como referiu Zabalza (1994), são potentes fontes de informação sobre o modo de pensar dos professores e dão-nos importantes informações sobre as suas práticas dentro e fora dos espaços de aula.

Este foi um mês intensíssimo de trabalho, não nos sobra nem grande tempo para reflectir. Eu tenho continuado as minhas leituras, mas tenho sentido dificuldade em escrever. Em paralelo com estas reflexões, que são sempre mais fáceis, tenho trabalhado um pouco na revisão de literatura.
(N. 21.4.2010)

As vinhetas seleccionadas, são apenas exemplificativas das várias situações, descritas na narrativa, onde a supervisora reflectiu sobre o seu próprio pensamento ou sobre o desenvolvimento do seu próprio trabalho.

(...)Por vezes, parece-me que estou a avançar bem, mas de repente surge, um nó. Algo que contradiz o pensamento anterior, ou que acrescenta uma nova ideia e tenho que parar. Sinto que são paragens salutares, porque são momentos de reflexão interior, como referiu Edwards (2008). Nessas alturas vou ler outras coisas, construir caminhos. Mas (usando metáforas), são caminhos de pedras. Pedras que vou apanhando e colocando umas na frente das outras.
(N. 21.4.2010)

Nas palavras de Moreira (2009), encontramos sentido para o que pretendemos explicar, “o ‘eu’ que existe escreve ao e sobre o ‘eu’ que supervisiona, sendo o acto de supervisionar um acto simultaneamente de reflexão sobre a existência pessoal e sobre a acção profissional. Trata-se de uma dupla análise crítica sobre o ser que age” (p. 13).

(...) Esta semana tem sido para mim, simultaneamente, uma semana de acção no apoio concreto e uma semana de reflexão sobre todo o processo. Há momentos, em que sinto que tenho tempo e que as coisas estão a deslizar num processo normal. Mas, noutros momentos, sinto que tenho alguns nós na meada que tenho que desatar. Neste momento, tenho um nó na revisão da literatura. Nos próximos tempos terei que dedicar algum tempo a desatá-lo.

(N. 26.2.2010)

Esta vinheta evidencia como a supervisora, se distancia do seu 'eu' para reflectir entrando em diálogo com o seu eu distanciado. Enquanto instrumento reflexivo, através do esforço de clarificar o pensamento e de sistematizar as ideias e as acções, pelo exercício da escrita, contribuiu para a conceptualização do pensamento da própria supervisora. A escrita em supervisão, nesta situação, desempenhou, também, um papel emancipatório, da própria supervisora, tal como referiu Moreira (2009).

A supervisora, enquanto investigadora, num processo meta-reflexivo, analisou a sua própria narrativa, exercendo um papel de duplo distanciamento, uma vez que se distanciou ao escrever sobre a sua própria prática, e se voltou a distanciar quando reflectiu sobre a escrita elaborada sobre a sua própria prática. Seguindo o pensamento de Moreira (2009) também a supervisora, ao analisar sua própria narrativa, identifica três tipos de discurso: o de suporte, o de clarificação e o de intervenção. Estes três tipos de discurso, enquadram-se no papel e nas funções desempenhadas pela supervisora, ao longo do projecto, com os seus pares.

Enquanto parceira, numa atitude colaborativa de desenvolvimento e aprendizagem profissional assume a postura de intervenção e suporte junto dos seus pares.

Nesta situação é essencial o apoio do elemento externo, para incentivar, para dar, não só apoio, mas ajuda concreta, porque se não a aplicação do projecto corre o risco de se prolongar indefinidamente, o que também não é positivo.

(N.6.3.2010)

Como supervisora reflectiu sobre a acção, relacionando teoria e prática, numa atitude clarificadora.

(...) Fico muito satisfeita porque as pessoas estão muito disponíveis. Sinto que algumas das docentes estão um pouco apreensivas sobre as observações, essa é mais uma das razões porque penso ser importante apresentar-lhes os vídeos de treino e as escalas e também elas experimentarem.

(N. 25.1.2010)

Enquanto amigo crítico, numa atitude de intervenção, reflectiu sobre a sua própria acção, sobre si própria, sobre as reflexões efectuadas, no que os autores definiram como um processo meta-reflexivo, com o objectivo de construir os seus próprios sentidos e significados.

(...) Entretanto enquanto apoio na recolha e tratamento de dados continuarei a fazer as minhas pesquisas bibliográficas, numa tentativa de desatar nós.

(N. 21.3.2010)

A prática deste registo metódico, exemplificado através das vinhetas seleccionadas, funcionou, para a supervisora, também como sistematizadora da acção e clarificadora das ideias,

(...) Aqui surge a necessidade de introduzir outro capítulo da revisão da literatura que se prende com a investigação e os modelos de investigação. Toda esta informação que vou pesquisando, tento passá-la aos elementos de apoio que trabalham comigo. (N. 26.2.2010)

A necessidade de registar as tarefas a desenvolver no âmbito do projecto, bem como as reflexões que ocorreram sobre essas tarefas, permitiram que a supervisora reflectisse sobre as suas próprias acções, planificações e sobre as suas competências supervisivas de comunicação, análise, questionamento e relação entre pares e entre outros parceiros, como referiu Moreira (2009), “esta necessidade de escrita sobre supervisão surge, assim, duma necessidade de controlar, analisar e questionar toda a prática de quem supervisiona” (Moreira, 2009: 133).

(...) Este meu trabalho é especialmente difícil. Eu estou a desempenhar diferentes papéis que se entrecruzam, mas que tenho sentido a necessidade de os enquadrar muito bem. O que tenho sentido? Vou descrever com o objectivo de me esclarecer a mim própria. (hei-de encontrar um autor que me justifique). (N. 26.2.2010)

Sentimos que como descreveu Zabalza (1994) “A personagem que descreve a experiência vivida dissocia-se da personagem cuja experiência se narra (o eu que descreve fala do eu que agiu há pouco; isto é , o eu que escreve é capaz de ver-se a si mesmo em perspectiva numa espécie de negociação a três: eu narrador - eu narrado – realidade)” (Zabalza, 1994: 95). Nesta situação, como já foi abordado, ao eu narrador e narrado, acrescentamos ainda, o eu que reflectiu sobre a sua própria narrativa. Do resultado desta meta-reflexão consideramos que a sistematização do registo escrito do que se pretendeu desenvolver, disciplinou a própria supervisora, contribuindo para a clarificação das suas ideias, em relação aos aspectos essenciais a trabalhar entre pares.

(...) Nesta escola preciso ganhar a confiança das professoras e para tal vou aproveitar o momento de apresentação do vídeo da escala de empenhamento. Apesar de aquela primeira tensão, estar mais desvanecida, ainda sinto alguma insegurança em algumas colegas. Estão um pouco apreensivas quanto ao que se vai observar. Acho que é importante que vejam os vídeos e se esclareça melhor a filosofia do projecto. Quero acentuar bem a tónica da auto-avaliação. (N. 5.2.2010)

Consideramos ainda que, a atitude metódica e sistemática de registar as tarefas, o trabalho a desenvolver, bem como o trabalho desenvolvido, e ainda as atitudes dos intervenientes, as questões e as dúvidas, contribuiu também para a construção do pensamento meta-reflexivo, do supervisor, sobre as suas próprias práticas e dos seus pares.

Estou a sentir que estou a entrar pelos campos da filosofia, mas para mim que o estou a escrever, faz sentido. Posiciona-me nos campos da comunicação e do conhecimento. Para quem ler este texto, espero que seja esclarecedor. Por vezes estamos tão certos dos nossos conhecimentos que nem nos apercebemos do quão equivocados estamos. Foi um salto na minha aprendizagem, de modo construtivista e emancipatório. (N. 26.2.2010)

A supervisora ao escrever procurou clarificar-se e clarificar o seu pensamento. O registo, nesta situação visou um esforço de auto-conhecimento e compreensão supervisiva.

Zabalza (1994), referiu que os diários são escritos com hiatos. Na nossa opinião, estes hiatos revelam-nos como a supervisora adquiriu o seu ritmo de registo e o aperfeiçoou, escrevendo sobre o que valorizava, o que pensava, o que sentia, e como foi evoluindo ao longo do tempo. Numa perspectiva de auto-análise, verificamos também que, nesta perspectiva longitudinal, a supervisora apresentou incidências distintas no decorrer da escrita, que revelaram momentos diversos de desenvolvimento do projecto.

Entendemos ainda, esta narrativa como um registo catártico. Escrever sobre o processo que se estava a desenvolver, descrevendo acções, ideias e sentimentos, enquanto processo meta-reflexivo, possibilitou que a supervisora descobrisse na escrita, uma forma de conversar consigo própria, reflectindo sobre as suas dificuldades e as dos outros e sobre o seu próprio pensamento, ensaiando o prazer de se sentir superar.

Os 'nós' fazem parte do desafio de ir mais longe, de descobrir novos significados, construir pensamentos, ir mais longe, fazer ligações, criar sinapses. Quando usei esta metáfora dos nós, das meadas e do enleio, não imaginava que outros a tinham também definido, mas ao descobri-lo reforçou de algum modo aquilo que eu tinha reflectido sobre o assunto.

(N. 21.3.2010)

Este processo, que nem sempre foi simples e fácil, como foi descrito na narrativa. Foi apresentado como um percurso, descrito com paragens, avanços e recuos. A “supervisora”, sempre que se sentiu a desatar ‘nós’, experimentou a satisfação de quem descobre algo de novo, de quem atinge uma meta ou de quem consegue clarificar uma ideia e aumentar os seus conhecimentos. Como menciona Durães (in Moreira, 2009), “(...) daí o diário ser tão libertador: a escrita eleva-se para um tempo e um espaço afectivo que permite quebrar as algemas da solidão” (p.141).

(...) Sinto em mim um desejo imenso de ser transparente ou como um espelho, para que pudesse transmitir aos colegas tudo o que tenho aprendido e que considero fundamental para o desenvolvimento profissional dos colegas. Mas sei que não consigo. Vou transmitindo de acordo com o que “Sou”, tendo a consciência que fico aquém do que desejava.

(N. 24.11.2009)

Consideramos como Berck citado por Zabalza (1994) que,

“Os diários são instrumentos adequados para veicular o pensamento dos professores. Através deles, o professor auto-explora a sua actuação profissional, auto-proporciona-se feedback e estímulos de melhoria. É através do diário que uma pessoa desenvolve a consciência individual da sua própria existência “ (p. 10).

(...) Ao reflectir sobre o trabalho efectuado, já o referi, sinto-me como um gato enleado numa meada. Neste momento é tanta a informação. Tenho-me sentido a balizar as situações com que me debato.

(N. 26.2.2010)

A narrativa serviu ainda para a supervisora registar as suas descobertas, os seus êxitos e os seus fracassos.

(...) Há dias fiz uma descoberta fenomenal que me iluminou de modo muito clarificado. Esta noção que nós não compreendemos os factos, mas o que a nossa mente é capaz de captar desses mesmo factos.
(N. 26.2.2010)

4.2. A Pesquisa e a Reflexão no Processo de Auto-Formação

Uma vez que a narrativa, incidiu sobre um processo de investigação-acção, como foi descrito anteriormente, é natural que esta, espelhe a pesquisa e a reflexão sobre e para a acção, ocorrida como um contínuo ao longo de todo o projecto.

Neste momento, sinto que estou a interiorizar toda esta quantidade de informação que entra através de todos os meus sentidos.
(N. 24.2.2010)

Pelo processo que nos foi desvendado através da narrativa, consideramos que a supervisora, ao mobilizar e adquirir conhecimentos, que lhe permitissem apoiar o desenvolvimento dos seus pares, beneficiou da sua própria preocupação, potenciou o seu desenvolvimento, na medida em que foi estruturando o seu próprio conhecimento. Vasconcelos (2009) apresentou-nos um conceito que pensamos poder transpor para o processo desenvolvido por esta equipa,

“Parece-nos relevante a este nível, criarmos comunidades de pesquisa educativa em que os estudantes são participantes, lado a lado com os formadores e outros, num empreendimento com carácter colaborativo. Ensinar e aprender estão intrinsecamente ligados, e os estudantes, ao mesmo tempo que aprendem, são produtores de saberes” (Cassidy et al., 2007; in Vasconcelos, 2009: 127).

A reflexão sobre as práticas e as teorias dos envolvidos, confrontadas com a teoria desenvolvida pelo projecto, constituíram-se como momentos de questionamento para as docentes e para a supervisora, procurando novos significados justificativos das suas práticas, nesta perspectiva, como referiu Fullan e Hargreaves (2001), não nos desenvolvemos sozinhos, mas sobretudo através das relações que mantemos com aqueles que são significativos para nós.

Desejo deixar-lhe algumas questões, alguns textos, algumas reflexões feitas em conjunto que lhes aumentem por um lado a segurança por outro a curiosidade e o desejo de fazer melhor.
(N. 13.1.2010)

A utilização do projecto DQP como foi referida pela supervisora, na narrativa:

(...) é para mim uma mais-valia deste projecto. Põe todos os parceiros a reflectir sobre as questões da qualidade em educação e prevê que as pessoas numa perspectiva participativa,

sejam informadas e formadas nas metodologias do projecto e nos conceitos que lhe são subjacentes. (N. 25.2.2010)

Na constituição da equipa colaborativa, os restantes parceiros, esperavam que a supervisora, assumisse o papel de parceiro mais informado capaz de lhes transmitir os aspectos teóricos, funcionando como elemento de sustentação na equipa. Como escreveu Zabalza (1994), citando Florio e Walsh, “A criação de um contexto de colaboração é o melhor recurso para integrar as perspectivas e complementar as contribuições de investigadores e actores das situações” (p. 28). Nesta situação, a supervisora, ao desempenhar esse apoio, reforçou também, a sua própria responsabilidade e aumentou os seus próprios conhecimentos, como nos foi descrito:

(...) Mas continuo a ler. A literatura é imensa e em diferentes vertentes. Por um lado necessito de fundamentação para a metodologia do projecto. Por outro preciso de fundamentação para os conceitos que pretendo abordar. Por outro tenho que ler outros trabalhos já realizados neste campo. (N. 26.2.2010)

No seu papel de formadora ao longo do processo, a supervisora, sentiu necessidade de se fundamentar, de aumentar os seus conhecimentos, de aumentar a sua pesquisa, numa perspectiva de investigação-acção, como pudemos analisar a partir da própria narrativa:

A par, com este processo de formação, continuei a fazer a revisão de literatura, seguindo uma linha que, até certa altura, estava a funcionar como fio condutor. Até que em certo momento li algo que contrapôs a minha linha de pensamento. Aí pus um stop. Fiquei a pensar como vou dar a volta a este assunto. Parei! (N. 26.2.2010)

A formação entre pares não colocou questões apenas aos outros. A formadora também sentiu curiosidade e necessidade de ampliar os seus próprios conhecimentos. Consideramos que este processo de formação-acção-investigação se foi desenvolvendo em espiral. A necessidade de mobilizar novos conhecimentos, provocava novas pesquisas que, por sua vez, voltavam a mobilizar novos conhecimentos, num ciclo crescente e contínuo.

As leituras efectuadas transformaram-se em importantes momentos de auto-reflexão, quando a supervisora começou a analisar a sua prática e o trabalho que pretendia desenvolver, espelhando-se nas palavras dos autores.

Ao mesmo tempo que vou implementando o projecto vou lendo algumas obras que possam fundamentar o trabalho e parece-me interessante o que tenho vindo a registar sobre “As Cem Linguagens da criança”. (N. 21.3.2010)

Como referiu Edwards et al (2008),

“Uma vez que a descoberta intelectual é supostamente um processo essencialmente social, o professor auxilia mesmo quando as crianças menores aprendem a ouvir outros, a levar em consideração seus objectivos e ideias e a se comunicar com sucesso” (Edwards et al, 2008: 161).

Será que este não é o papel de qualquer professor independentemente do grau de ensino? a importância de observar exactamente o que o outro diz no diálogo, para agarrar a ideia e a lançar de novo, como se de um “jogo de bola” se tratasse Malaguzzi (2008). Foi de novo em Edwards et al (2008) *que encontro resposta para as minhas questões*, citado na narrativa.

“não apenas o projecto maior deve conter problemas excitantes, mas até mesmo uma sessão diária de trabalho deve, idealmente, conter pontos mais difíceis, ou nós. Esses ‘nós’ são mais do que apenas momentos de confusão ou desarmonia; em vez disso, são momentos de desequilíbrio cognitivo, contendo possibilidades para o teste de hipóteses e a comparação intelectual de ideias. A tarefa dos professores é perceber esses nós e trazê-los ao centro da cena para uma atenção adicional - ponto de partida para as actividades do dia seguinte ” (Edwards et al, 2008: 165).

Consideramos que a reflexão da supervisora, registada na sua própria narrativa, foi elucidativa do modo como as pesquisas efectuadas e os conhecimentos mobilizados, favoreceram o desenvolvimento de todos os intervenientes, incluindo o da própria supervisora.

Esta é uma aprendizagem que tenho feito por mim própria, à medida que vou fazendo estas reflexões. (N. 26.2.2010)

4.3. Desenvolvimento de Competências Inter-Pessoais do Supervisor

Tendo como referência as características do supervisor (Tavares, 2007), considerámos que a supervisora, ao querer promover competências junto dos seus pares, aperfeiçoou as suas próprias competências inter-pessoais,

Fiz questão de frisar bem que ninguém lhes vai dizer se estão bem ou mal, apenas estão num estádio e se irão propor passar algumas situações deste estádio para outro que a própria escola irá definir. “O passo será dado de acordo com a “perna da Escola” enquanto colectivo. Fiquei a pensar que talvez ontem não tenha esclarecido tão bem este aspecto. (N. 22.12.2009)

Atenta aos seus pares, desenvolveu atitudes de escuta, comunicação e atenção aos outros, aumentando as suas atitudes compreensivas.

Percebi nesta situação que é necessário ter muito cuidado no modo como se faz a selecção das pessoas, no modo como se dizem algumas palavras. Nos juízos que sem querer expomos. (N. 2.12.2010)

Na narrativa, a supervisora, numa atitude introspectiva, a partir de uma situação vivida, reflectiu sobre a importância da compreensão no processo supervisivo. Esta reflexão, foi exemplificativa do processo auto-formativo, pelo qual passou a supervisora, enquanto formadora. Como referiu Katz (1995),

“se desejamos construir equipas, temos que respeitar os outros, compreender as suas atitudes e ir induzindo a reflexão e a mudança devagar...o enfoque na compreensão ajuda o professor a adquirir conhecimentos, ideias pontos de vista, ou informação que pode usar depois de o formador deixar de estar presente” (p. 2).

Consideramos o desenvolvimento destas competências importantes, uma vez que escutar, compreender, torna o supervisor mais acolhedor e disponível, torna-o mais atento aos outros e ao que se passa à sua volta.

Notava-se alguma apreensão nas pessoas e alguma preocupação que esta solicitação lhes possa acrescentar trabalho. As pessoas têm vontade e por isso se disponibilizam, mas têm algum receio que isto as possa vir a sobrecarregar com mais trabalho e as pessoas consideram que já trabalham muito. (N. 25.2.2010)

A supervisora, numa atitude de reflexão introspectiva e de auto-análise sobre estas competências, reflectiu sobre a sua própria sensibilidade no cuidado que tem com os outros, com os seus pares e com a restante comunidade educativa. Para além de adquirir um saber estar social compreensivo, aumentou as suas capacidades interpessoais de comunicação e relação com os outros. Reflectir sobre as suas próprias características, num trabalho de introspecção contribuiu também para o seu auto-conhecimento. Como escreveu Habermas (in Alarcão, 1996), “só o eu se aprende a si próprio. Como sujeito que se questiona a si mesmo, o eu consegue autonomia” (p: 172).

Ou ainda como referiu Alarcão (1996):

“Os processos de formação implicam o sujeito num processo pessoal, de questionação do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda” (p. 181).

(...) Tinha pensado que C1 observaria na sua escola fazendo par com D2. Mas neste momento, vou sugerir que C1 e D2 observem B2 e C2 e D1 observem B1. Fiquei a pensar que os docentes são capaz de se sentirem mais à vontade se não forem observados por colegas da escola, e a observação por elementos externos também pode ser mais sem preconceitos. (N. 16.10.2010)

O trabalho de formação visou analisar, dissecar e conceptualizar a prática reflectida de acordo com o quadro teórico do projecto DQP. Esta conceptualização sobre uma prática dissecada permitiu a hierarquização dos problemas, a partir dos instrumentos do projecto.

Desenvolvendo uma atitude crítica, de cuidado e de atenção, aos seus pares e aos contextos onde desenvolveu a sua actividade, a supervisora, aumentou a sensibilidade para se aperceber dos problemas e das causas. Como referiu Purpel (1972), um supervisor aumenta a sua sensibilidade

quando consegue antever os problemas e as dificuldades e promove acções que os resolvam ou minimizem, mesmo antes de acontecerem.

(...) Foi muito interessante. Descobri que uma das professoras tem pela 1ª vez alunos de 4º ano. Penso que este motivo justifica grande parte da sua ansiedade. Mas também revela o seu empenhamento e, como deseja ser competente no trabalho que desenvolve. Este empenhamento, possivelmente, leva-a a valorizar mais os resultados que os processos.

(N.20.3.2010)

Da análise da narrativa, consideramos que na sua reflexão sobre a acção o supervisor se manifestou atento às situações e às acções dos seus pares, fazendo com que estes se questionassem, ou fossem questionados, numa perspectiva construtiva do conhecimento e da aprendizagem. Isto leva-nos a considerar que, se o supervisor for capaz de desenvolver em si mecanismos de atenção aos outros e aos ambientes, poderá aproveitar, por antecipação, algumas possíveis dificuldades ou problemas que, poderão ser revertidos em mais-valias ou reforços de funcionamento da própria equipa.

Digamos que há no nosso conhecimento muitos socalcos. No conhecimento que temos e passamos aos outros, também existem várias “fronteiras”, com permeabilidades diferentes de acordo com a natureza de cada indivíduo, sejam eles transmissores ou receptores.

(N. 26.2.2010)

O desenvolvimento da sensibilidade inseriu-se também na resolução do que definimos como dilemas. Ou seja, situações problemáticas detectadas pelo supervisor ou pelo grupo e sobre as quais é necessário reflectir, tomando posição sobre uma de duas posições (Zabalza, 1994).

Ao resolvê-los ou ao manifestar a sua opinião, a supervisora expôs a sua sensibilidade sobre a temática, contribuindo para a construção da sua autonomia e emancipação. Consideramos, como defenderam alguns autores que, um profissional se torna tanto mais autónomo e emancipado, quanto maior for a sua capacidade de tomar parte nas decisões e na resolução dos problemas. Esta autonomia, vem-lhe do conhecimento e da sensibilidade que demonstra na resolução dos problemas e da aceitação e confiança demonstrada pelos seus pares.

A resolução destes dilemas implicaram a reflexão sozinha e/ou em grupo sobre as situações. Como referiu Vieira (2009) “a transformação de teorias e práticas também exige a capacidade de lidar com obstáculos e dilemas e resulta frequentemente no reconhecimento e aceitação da incerteza como ponto de partida para novas aprendizagens” (p. 173).

A análise dos dilemas e a gestão das expectativas, foram dois aspectos significativos. Permitiram à supervisora desenvolver competências que a fizeram aprender a lidar com a incerteza.

Um dilema que se colocou ao longo de toda a investigação à supervisora, que neste caso, era também investigadora participante, foi a utilização da narrativa como instrumento da

investigação de um investigador participante. Como já foi descrito, a supervisora ao escrever o seu diário, experimentou um misto de pensamentos e sentimentos que lhe criavam alguma ambivalência, consoante as situações.

Nesta situação consideramos que a narrativa/diário é/foi, um importante instrumento de desenvolvimento de reflexão/meta-reflexão/autoscopia. Empregando as palavras de Sá-Chaves e Amaral, M., (2000),

Utilizemos as narrativas, mais ou menos autobiográficas ou mais ou menos anónimas, para nos sentirmos mais seguros: (...) promovamos a investigação-acção, aderindo conscientemente ao movimento do professor investigador, porque provavelmente já fazemos reflexão sobre a nossa acção, apenas não a formalizamos e partilhamos, dando oportunidade aos outros e a nós mesmos para nos solidarizarmos, verificando quanto de comum há nas nossas práticas e nos nossos saberes (p. 84).

Há medida que a supervisora adquiriu e desenvolveu estas capacidades reflexivas, podemos considerar que ela também trabalhou a sua auto-supervisão. Esta é uma dimensão de auto-conhecimento que lhe permitiu um maior controlo sobre si própria enquanto pessoa e profissional, dando-lhe oportunidade de partilhar os seus conhecimentos e de se solidarizar com os seus pares.

Mas eu tenho maturidade suficiente para perceber e trabalhar com tudo isto. Mas tenho consciência que tem que ser muito devagar. O pior que nós podemos fazer é desestruturar uma pessoa. Dar-lhe a sensação que já nem o seu trabalho sabe fazer Isso eu não quero.

(N. 12.2.2010)

Mais uma vez, foi nas palavras de Sá-Chaves (2000) que ancoramos o papel da supervisora, quando foi referido que “este modo de supervisão assenta no pressuposto da possibilidade da construção intrapessoal do conhecimento, através da trans(acção) interpessoal, na resolução de situações problemáticas reais” (p. 167).

Através da narrativa, a supervisora deu forma e conteúdo ao seu pensamento e às suas reflexões. Podemos ler na narrativa as preocupações da supervisora, numa tentativa de compreender o ocorrido, com o objectivo de corrigir e tornar mais claras e compreensíveis as suas ideias, a mensagem que pretendia transmitir, as tarefas a desempenhar e as situações ocorridas.

Pelo que foi descrito na narrativa, consideramos que estamos perante um projecto de reflexão na e sobre a acção. Neste sentido, pensamos que este tipo de reflexão, como referiu Alarcão (1996), “leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. A reflexão sobre a reflexão na acção, ajuda a determinar as nossas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir soluções novas” (p. 17).

CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o estudo elaborado apresenta quatro áreas de desenvolvimento supervisivo, analisadas pela própria supervisora, enquanto investigadora participante, a partir da narrativa elaborada pela própria:

1. Formação, aprendizagem, reflexão pela utilização do projecto DQP
2. A supervisão sobre o desenvolvimento da qualidade tendo como enfoque a articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo
3. A supervisão sobre o desenvolvimento em parceria, através do papel do supervisor
4. O desenvolvimento de todos os envolvidos, incluído o próprio supervisor

Concluimos que este estudo de supervisão a pares, realizado em duas escolas do primeiro ciclo com jardim-de-infância, utilizando como instrumento o projecto DQP, proporcionou uma “super visão”, ou seja, um olhar crítico mais amplo e reflectido, em diversos âmbitos. Nesta situação, consideramos que houve uma “super visão”, uma vez que o processo foi desenvolvido a pares, a partir de uma equipa de cinco docentes com funções coordenativas, definidos por Roldão (2003) e Alarcão (2003) como “gestores intermédios”. Este processo contribuiu para a construção de um processo reflexivo, envolvendo cinco olhares sobre as mesmas circunstâncias. Utilizando o projecto DQP como instrumento de supervisão, concluimos que a metodologia e os instrumentos utilizados por este projecto, se constituíram como um processo de formação entre pares, uma vez que todos os intervenientes foram formados no projecto. Esta formação reflexiva no projecto DQP contribuiu para que estes coordenadores se tornassem mais sensíveis às questões que envolviam o clima relacional existente nas suas escolas.

Pretendíamos desenvolver um processo supervisivo em duas escolas do primeiro ciclo com jardim-de-infância, utilizando como instrumento o projecto DQP, com enfoque na articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo. Neste sentido, concluimos que este estudo permitiu desenvolver um olhar em parceria sobre as diferentes concepções de articulação existentes nas instituições, e sobre o que poderá ser a qualidade nestas escolas de primeiro ciclo com jardim-de-infância, tendo como enfoque a articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo. O desenvolvimento deste projecto com uma equipa que integrava docentes com responsabilidades supervisivas nas escolas, apoiadas pelo supervisor, como amigo crítico, permitiu conciliar a investigação com a acção, a prática com a reflexão e a teoria.

Respondendo à primeira pergunta colocada inicialmente, “poderá a implementação do projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, reforçar as práticas de comunicação e

articulação entre o nível pré-escolar e o primeiro ciclo, dando-lhes visibilidade e promovendo o desenvolvimento profissional dos respectivos docentes?”

O enfoque na articulação permitiu a reflexão sobre diferentes situações, que nos levaram a considerar a compreensão como uma atitude essencial, que permitirá construir visões partilhadas, sobre o que cada um entende da escola, da escolaridade, dos currículos do pré-escolar e do primeiro ciclo. Concluimos ainda que para a construção desta identidade escolar, são importantes o trabalho em equipa, a liderança e a construção de equipas colaborativas que se juntam para reflectir sobre as situações diárias. Foram enumeradas algumas dificuldades, relacionadas com a falta de espaços, tempos, horários e legislação. Concluimos que este enfoque permitiu que fossemos para além destas questões, reflectindo nos processos e dinâmicas que poderiam facilitar uma nova concepção de escola. Uma concepção de educação de infância, não virada sobre si própria mas situada numa rede mais ampla, onde actuam diferentes parceiros com vista ao bem estar e qualidade de vida das crianças, como consideraram, Edwards (2005), Vasconcelos (2009), Zabalza (2006).

Este estudo contribuiu para valorizar o trabalho de equipa nas escolas, como meio de reflexão. Na perspectiva de Zabalza (2006), “é importante conceber a escolaridade como um processo global e contínuo, ao longo do qual os indivíduos vão crescendo e sendo educados com um sentido unitário (com um currículo que seja um projecto formativo integrado)”(p. 18). Deixa em aberto questões como a criança com direitos e competente, que se torna em agência relacional (Edwards, 2005).

Concluimos que a articulação entre ciclos, nesta perspectiva, para além de uma “juntura por partes contíguas que se separam sem ruptura” (Grande Dicionário da Língua Portuguesa, círculo de leitores), deverá configurar-se como um acto de unir, ligar, relacionar, discutir, dando sentido ao que se aprende e faz na escola.

Verificámos existirem diferentes perspectivas de articulação entre os docentes, mas aquela que surge em diversas situações e que nos parece poder contribuir para uma aprendizagem mais significativa e com ganhos mais duradouros na aprendizagem das crianças, está relacionada com o envolvimento das crianças em pequenos ou grandes projectos, como diz Vasconcelos (2009: 51): “Independentemente dos modelos curriculares adoptados pelos jardins-de-infância ou pelas escolas do primeiro ciclo, acreditamos, no entanto, que uma metodologia comum «trabalho de projecto em sala de aula» (Katz e Chard, 1997) poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento.” O currículo passa a ser significativo para cada criança, já que parte daquilo que ela já sabe para, sobre isso, construir o

novo conhecimento. As diversas áreas integram-se através de uma rede de relações que compõem o sentido de interdependência e intercomunicação entre os diversos saberes, onde crianças de diferentes idades cooperam em conjunto, fornecendo cada qual o seu contributo.

O-Formosinho (2007) considerou que, “para Bruner, um dos gigantes do sec. XX, a pedagogia construtivista sociocultural vê a criança multivocal, portadora de intencionalidade, pró-actividade e saberes construídos, que só se desenvolve como sujeito dotado de consciência, em processos interactivos e intersubjectivos na cultura. Propõe, assim, uma revolução da educação pela construção de pedagogias para a infância que valorizem os jogos e as narrativas infantis, com base nas ciências da educação, nas políticas públicas de equidade, com a participação de comunidades de aprendizagem que não tolham as vozes das crianças” (p. 270).

O processo desenvolvido de supervisão em parceria, contribuiu para a reflexão e valorização do trabalho em parceria, colaborativo, como modo de construir visões partilhadas e compreensivas, sobre o que entendemos sobre diferentes conceitos, como sejam escola, articulação, criança, participação e aprendizagem. Estando perante um processo de desenvolvimento profissional colaborativo, o questionamento correspondeu a um desejo de aprofundamento e maior compreensão das situações práticas e teóricas, numa das dimensões mais complexas que é a reflexão da acção sobre a prática, que leva à teorização da prática bem como à validação da teoria através da acção sobre a reflexão (Vieira, 2009).

Este processo foi construído a partir dos conceitos, teorias e instrumentos do projecto DQP, pelo que concluímos que este projecto funcionou como instrumento supervisivo de desenvolvimento entre pares, respondendo à nossa segunda questão, “Como é que um processo supervisivo entre pares permite um olhar investigativo ao autor deste estudo, utilizando como instrumento o projecto DQP, analisado a partir da narrativa/diário elaborada pela própria investigadora?

Todo o trabalho desenvolvido entre pares proporcionou também o desenvolvimento da própria supervisora, enquanto par e dinamizadora de todo o processo. Através do registo narrativo tipo diário (Zabalza, 1994), a supervisora desenvolveu em si competências de auto e meta-reflexão Sá-Chaves (2000:130), através da participação no próprio estudo. Ao proporcionar o desenvolvimento dos seus pares, também ela própria desenvolveu as suas competências pessoais e profissionais enquanto supervisora, (Alarcão, 1996).

Como afirma Costa (2007), “o indivíduo, enquanto aprendente, desempenha um papel activo, é responsável pela sua própria aprendizagem e é interveniente directo na construção de conhecimento, à medida que reflecte sobre as suas experiências e interage em situações de

aprendizagem significativas e contextualizadas” (p. 90). A este respeito Thurler (1994) menciona que “o ofício de professor redefine-se pela sua capacidade de um desenvolvimento contínuo, pessoal e profissional” (p. 82).

Este projecto serviu para colocar algumas questões, deixando entreaberto a possibilidade de reflectir sobre outros modos de ensinar, que não sendo novos, ou desconhecidos da totalidade dos docentes, têm ainda dificuldade de ser implementados.

Consideramos este estudo inovador e pioneiro, uma vez que se centra no que Zabalza (1994), caracteriza como estudos pós-modernistas, em que os investigadores (docentes, supervisores) se propõem reflectir sobre a sua própria prática, numa atitude meta-reflexiva de mudança de práticas e desenvolvimento profissional. A utilização do projecto DQP como instrumento de supervisão, com enfoque na articulação entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo, é também uma característica inovadora do estudo, apesar de existirem já alguns trabalhos publicados nacional e internacionalmente utilizando este projecto.

As limitações ao estudo surgem precisamente interligadas com as características inovadoras do projecto, uma vez que consideramos que a literatura e os estudos existentes sobre estas novas práticas investigativas, ou são poucos ou ainda não estão divulgados.

Identificámos também algumas limitações provenientes da aprendizagem e aplicação em simultâneo do projecto DQP pelos elementos da equipa DQP. Mas neste aspecto as limitações foram superadas com o apoio do amigo crítico, previsto na metodologia do próprio projecto.

Para finalizar, consideramos que, se o desenvolvimento deste estudo proporcionou o desenvolvimento profissional dos gestores intermédios (Roldão, 2003), seria importante dar-lhe continuidade, uma vez que este foi apenas um processo iniciado. Pelos resultados obtidos, consideramos que seria interessante realizar outros estudos que visassem o apoio e desenvolvimento das práticas dos gestores intermédios, para que estes se sintam mais capacitados para exercerem as funções de apoio aos seus pares no desenvolvimento da acção educativa e pedagógica.

O desenvolvimento deste estudo revelou-se um instrumento, formativo e supervisivo, capaz de contribuir para a construção de equipas colaborativas nas escolas, envolvendo todos os parceiros, pelo que recomendamos que possam surgir outras investigações nas escolas, utilizando projectos como este, com este ou outros enfoques.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação - Um guia prático e crítico*. Porto: Asa.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores. In Alarcão, I. (org). *Formação Reflexiva de Professores - estratégias de supervisão*. Porto. Porto Editora.
- Alarcão (org.), I. (2000). *Escola Relexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica*. Coimbra: Almedina.
- Ambrósio, T., Terrén, E., Hameline, D., & Barroso, J. (2000). *O Século da Escola*. Porto: ASA.
- Barbier, J. M. (1996) *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação* Porto. Porto Editora.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, a introdução à teoria e aos métodos*. Porto: porto Editora.
- Bolívar, A. (1997). A Escola como Organização que Aprende. In Canário, R. (org.) *Formação e Situações de Trabalho*. Porto. Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1996). A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planeados. Porto Alegre: Artes Médicas. Artmed Editora.
- Bruner, J. S. (1999) *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores
- Canário, R. (1999), A escola: o lugar onde os professores aprendem, In *Supervisão na Formação – Contributos Inovadores*. Actas do 1º Congresso Nacional de Supervisão, (pp.9-28). Aveiro
- Cardona, J. (2002). A Primeira Etapa da Educação Básica. *Encontro Nacional de Educação Pré-Escolar* (pp. 12-16). Lisboa: Federação Nacional dos Professores.
- Carvalho, A. (2009). *Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: (des)encontros (des)favoráveis para a continuidade educativa: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado, não publicada, universidade do Porto, Porto. Consultada em 20 de Outubro de 2010 http://sigarra.up.pt/fpceup/teses_posgrad.tese?p_alu_numero=070904009
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Delors, J. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o sec XXI. (1ª Ed.). Rio Tinto: Edições Asa.
- DEP (2001). *Organização Curricular e Programa do Ensino Básico - 1º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEB/NEP (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEB/NEP (1997). *Legislação*. Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEB/NEP (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação.

- DEB/NEP (1999). *Avaliação e Desenvolvimento da Qualidade nos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dicionário de Língua Portuguesa (1991), Tomo I e V. Lisboa: Círculo de Leitores.
- DGIDC (2009a). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - Estudos de Caso*. Oliveira-Formosinho, J. (org) Lisboa: Ministério da Educação.
- DGIDC (2009b). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Conselho Nacional de Educação, (1997). *Educar e Formar ao Longo da Vida*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emillia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artemed.
- Egan, K. (1992). *O Desenvolvimento Educacional*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Egan, K. (1994). *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino*. Lisboa: D. Quixote.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In Lima J. A. (org.). *Fazer Investigação, contributos para uma tese*. Porto. Porto Editora.
- Formosinho (org), J. F. (2001). *Associação Criança-Um contexto de Formação em Contecto*. Braga: Livraria Minho.
- Formosinho, J. (1997). O contexto Organizacional da Expansão da Educação Pré-Escolar. *Inovação*, 10 (1) pp. 21-36.
- Formosinho, J. (2000). *O Ensino Primário de Ciclo Único do Ensino Básico a Ciclo Intermédio da Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Forneiro, L. I. (1998). Organização dos Espaços em Educação Infantil. In Zabalza M. A., *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre. Artmed.
- Fosnot, C. T. (1999). *Construtivismo e Educação – Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Paz e Terra.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Porque é Que Vale a Pena Lutar?* Porto : Porto Editora.
- Gardner, H. (1994). *A Criança Pré-Escolar: como Pensa e Como a Escola Pode Ensiná-la*. Porto: Editora Artmed.
- Graça, V. (2000). Parceria Pela Qualidade Educativa. *Infância e Educação: Investigação e práticas*. pp.31-37.
- Gómez, A. P. (1997). O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor Como Profissional Reflexivo. In Nóvoa, A. (coord.) *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa. Publicações D. Quixote e IIE.
- Graue, M. E. e Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica Com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerra, S. (2003). Uma Seta no Alvo - A Avaliação como Aprendizagem. *Correio da Educação*.

- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento - A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa. Mc Graw Hill.
- Homem, L. (2002). A Questão da Sequencialidade entre Ciclos. *Encontro Nacional de Educação Pré-Escolar: percursos e percalços na Educação Pré-Escolar* (pp. 17-21). Lisboa: Federação Nacional de Professores.
- John MacBeath, M. S. (2005). *A História de Serena, viajando rumo a uma escola melhor*. Lisboa: Asa.
- Katz, L. (2004). *Textos Seleccionados, Ajudando os Outros na sua Prática Educativa*. Lisboa: ESE Lisboa.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância: Investigação e práticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lessard-Hébert, M., Goyete, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. Á. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima (org.), J. Á., & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer Investigação, Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora.
- Lima, A. (2006). Ética na Investigação. In Lima, (org.), J. Á., & Pacheco, J. A.. *Fazer Investigação, Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância- Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Monge, G.(2002). Educação Pré-Escolar/1º ciclo do Ensino Básico - Uma perspectiva de continuidade. *Aprender*, 26 pp. 27-32
- Morin, E. (2002). *Os Sete Sabereres para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moyles, J. R. (2006). *A Excelência do Brincar*. Porto Alegre: Artmed.
- Mota, A. (2006). *Transição do ensino pré-escolar para o 1ºCEB - tensões e possibilidades. Dissertação de mestrado não publicada*. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Conectando Mundos (2009). *Educar para uma Cidadania Global*. Lisboa: CIDAC.
- Nabuco, M. (2002). Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico. *Aprender*, 26 pp.55-61.
- Nóvoa, A. (1991). *Um Tempo de Ser Professor*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Oliveira-Formosinho (org), J. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, & Formosinho, J. (2000). O Apoio ao Desenvolvimento Profissional Sustentado no Desenvolvimento Organizacional: a Intervenção da Associação Criança. *Infância e Educação: Investigação e práticas*, 2 pp. 39-62.
- Oliveira-Formosinho (org), J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho (org), J., kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância-Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artemed.
- Oliveira-Formosinho (org), J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância, Construindo uma Práxis de Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1997). Em Direcção a um Modelo Ecológico de Supervisão de Educação de Infância. *Inovação*, 10 (1) pp. 89-109.
- Oliveira – Formosinho (org), J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. (2000). O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Supervisão Escolar. In Alarcão (org), I.. *Escola Relexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 43-54). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2002). *Construção e Avaliação do Projecto Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2006). Um Olhar Global sobre o processo de Investigação. In Lima, J. A. (org). *Fazer Investigação, contributos para uma tese*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2006). *Portefólios como Metodologia de Avaliação em Educação de Infância*. Lisboa: Editorial da ESEL.
- Pascal, C. & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Pascal, C. & Bertram, T. (2000). O Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. *Infância e Educação: Investigação e práticas*, 2 pp. 17- 30.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as Competências Desde a Escola*. Porto Alegre: Artemed.
- Perrenoud, P. (2008). *Escola e Cidadania: O Papel da Escola na Formação para a Democracia*. São Paulo: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *Novas Competências para Ensinar*. São Paulo: Artmed.
- Rangel, T. G. (2004). Jardim de Infância/1º Ciclo-Aprender por Projectos: continuidade e descontinuidades. *Infância e Educação: Investigação e práticas*, 6 pp. 135-144.
- Raymond, V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, E. (2004). Perspectivas em Torno do(s) Conceito(s) de Criança e suas Implicações Pedagógicas. *Infância e Educação: Investigação e práticas*, 6 pp. 45-60.
- Roldão, M. (2008). *Formação de Professores, Currículo, Supervisão. org textos selecionados ESE Lisboa*. Lisboa: ESE Lisboa.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular, Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Presença.
- Roldão, M. (2004). Transversalidade e Especialidade no Currículo: Como se constroi o conhecimento? *Infância e Educação: Investigação e práticas*, 6 pp. 61-72.
- Rosa, M. (2007). *Por Dentro de Uma Prática de Jardim de Infância: A Organização do Ambiente Educativo*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade do Algarve, Algarve. IPL/ESE Lisboa, Lisboa.

- Sá-Chaves, I. (2000). Supervisão Reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In Alarcão, I. (org), *Escola Reflexiva e Supervisão uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 79-85). Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2004). Supervisão Pedagógica. *Org. textos seleccionados*. Lisboa: ESE Lisboa.
- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2002). Tempo e Memórias de Formação. *Infância e Educação: Investigação e práticas*, 2 pp. 69-78.
- Santiago, R. (2000). A Escola também é um Sistema de Aprendizagem Organizacional. In Alarcão, I. et al. (org). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 25-41). Porto: Porto Editora.
- Santos, C., Costa, M., Santos, C., Gonçalves, D., Ferraz, F.- *Escola como Sistema, Mundo de Vida e (re)organização : reptos à Supervisão Pedagógica*. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º 7 (2008); p.23-36. Consultada em 2 de Novembro 2010
http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/144/Cad_7EscolaComoSistema.pdf?sequence=1
- Santos, D. (1991). *A Criança e a Escola*. Lisboa : Escola Superior de Educação João de Deus.
- Santos, J. (2002). *Transições da 1ª Infância à Adolescência*. Lisboa: Centro Doutor João dos Santos - Casa da Praia.
- Senge, P., Cambrom-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., e Kleiner, A. (2005). *Escolas que Aprendem*. Porto Alegre: Artemed.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. (1997). Construção Participada de Orientações Curriculares para a Educação de Infância. *Inovação*, 10 (1) pp. 35-53.
- Silva, I. (2004). Do Jardim de Infância para o 1º Ciclo. *Infância e Educação - Investigação e Práticas*, 6 pp. 89-108.
- Silva, I. (1996). *Práticas Educativas e Construção de Saberes- Metodologias da Investigação-Acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, I. (2002). Ser professor do 1º ano que continuidade com a Educação Pré-Escolar?. *Aprender*, 26 pp.17-26.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Spodek, B. & Brown, P. (2002). Alternativas Curriculares em Educação de Infância: uma perspectiva histórica. In Spodek, B (org), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 193-224). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Spodek, B. & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a oito anos*. Porto Alegre: Artemed.
- Tavares, I. A. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica, uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Teixeira, O., & Ludovico, A. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.

- Torrado, A. (1994). *Da Escola sem Sentido à Escola dos Sentidos*. Porto: Civilização.
- Tuckman (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Gulbenkian.
- Weikart, P., Hohmann, M., Banet, B. (1984). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vários (2001). *Educação, Competitividade e Cidadania*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Vários (1997). *Educar e Formar ao Longo da Vida*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto: Porto Editora
- Vasconcelos, T. (2000). Para um Desenvolvimento Sustentado da Educação de Infância. *Infância e Educação: Investigação e práticas*, 2 pp. 7-16.
- Vasconcelos, T. (2002). Continuidade Educativa nas primeiras etapas da Educação Básica (Educação de Infância e Primeiro Ciclo). *Aprender*, 26 pp.4-8.
- Vasconcelos, T. (2006). Etnografia: Investigar a Experiência Viva. In Lima, J. A. (org.). *Fazer Investigação, contributos para uma tese*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância- 1º ciclo: Um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância* , 81 pp. 44-46.
- Vasconcelos, T. (2009a). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vasconcelos, T. (2009b). *Prática Pedagógica Sustentada, cruzamento de saberes e competências*. (I. P. Lisboa, Ed.) Lisboa: Colibri.
- Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, S. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vigotsky, L. (2007). *A Formação Social da Mente*. S. Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre-Brasil: Artmed.
- Zabalza, M. A. (2001). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Asa Editores. 3ª Edição.
- Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular*. Porto: ASA.
- Zabalza, M. A. (2004). Práticas Educativas en la Educación Infantil: transversalidad y transiciones. *Infância e Educação: Investigação e práticas*, 6 pp. 17-26.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Lei De Bases Da Educação 46/86, De 14 De Outubro - Versão Consolidada - 30/08/2005. Estabelece o Quadro Geral do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei N.º 139-A/90 De 28 De Abril - Aprova O Estatuto Da Carreira Dos Educadores De Infância E Dos Professores Dos Ensinos Básico E Secundário.
- Despacho 139/ME/90 de 16 de Agosto - Define o Plano Curricular do Ensino Básico.
- Lei Quadro da Educação Pré-Escolar 5/97 de 10 de Fevereiro - Consagra o ordenamento jurídico da Educação Pré-Escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei 147/97 de 11 de Junho - Estabelece o regime jurídico do desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Despacho nº 5220/97 de 4 de Agosto – Define as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.
- Despacho nº 268/97, de 25 de Agosto - Define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar. Normas de instalações.
- Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro - Define como objectivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida, refere à necessidade de proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem. Rectificado pelo decreto-lei 4/2001.
- Despacho 240/2001, de 30 de Agosto - Define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.
- Circular 17/DSDC/DEPEB/2007/ME - Integra princípios sobre a organização curricular, procedimentos a ter em conta na avaliação na Educação Pré-Escolar, bem como questões relacionadas com a organização e gestão da componente de apoio à família e a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.
- DGIDC, 2010 de 2 de Outubro - Definiu Metas de Aprendizagem para o Ensino Básico, incluindo a Educação Pré-Escolar.

ANEXOS

Anexo A – Narrativa

Anexo B – Primeira análise da narrativa

Anexo C – Análise de conteúdo da narrativa

NARRATIVA

Alarcão (1996 cit Novack em Clandinin e Connelly) diz: "Considerando que os seres humanos são por natureza contadores de histórias, é natural que relatem os acontecimentos da nossa prática pedagógica. Ao fazê-lo poderemos retirar alguns benefícios: tornamo-nos mais sensíveis e podemos observá-la, mais profundamente, de modo a compreendê-la, para depois tirarmos ilações necessárias ao rumo a dar à nossa vida profissional" (Alarcão, 1996:105).

16.10.2009

Durante os meses de Setembro Outubro tenho vindo a pensar como poderei desenvolver este projecto, que dificuldades me surgem e como as poderei ultrapassar.

As primeiras dificuldades prenderam-se com a falta de resposta por parte da DGIDC.

Pensei que poderia fazer formação creditada e isso facilitaria, por um lado a participação das colegas, mas por outro aumentaria o meu trabalho. Por isso comecei a pensar noutra forma de organização, que também me parece interessante. Facilita o meu trabalho e também se insere na perspectiva da supervisão como agente transformador e promotor da mudança de práticas.

Considero que o apoio e transmissão de informação que pretendo dar aos colegas que desempenham funções de coordenação sem turma, será muito importante no seu desenvolvimento profissional e no desempenho profissional daqueles que eles irão também supervisionar. Esta será uma maneira de criar um desenvolvimento profissional em cadeia que desejo tenha repercussões reais e positivas nas práticas destes docentes.

Tal como refere Vasconcelos (2009: 33), " sem dúvida que este trabalho se insere num paradigma emancipatório (Mezirow, 1996)". Vasconcelos (2009:33), diz ainda, " a relação formador/formando será uma relação de pares, facilitadora da comunicação, condição de aprendizagem dos adultos", citando Couceiro (1998).

Sinto que a responsabilidade é grande mas estou entusiasmada.

O trabalho que me proponho desenvolver revê-se no que Vasconcelos escreve no seu recente livro a "Educação de infância no cruzamento de fronteiras", "prevalece a tradicional ausência de articulação entre a educação de infância e o 1º ciclo do ensino básico, apesar de louváveis ilhas de excelência a este nível" (Vasconcelos, 2009:24). E continua, "que soluções temos? Como criar articulações horizontais, ultrapassando a imposição vertical?" (Vasconcelos, 2009:24)

“Com uma dificuldade endémica em articular, negociar, trabalhar em rede, de que novas lideranças necessitamos para romper este ciclo de hábitos e formas de funcionamento instalados?” (Vasconcelos, 2009:24)

Será que o projecto DQP, enquanto projecto de desenvolvimento entre pares, permitirá verificar o trabalho de articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, promovendo-o?

Após combinação prévia, reuni com C2, C1, D2, D1 e falei dos objectivos deste encontro. Perguntei se aceitavam a proposta e se estavam dispostas a colaborar no desenvolvimento do meu trabalho de mestrado. Este trabalho, pretende simultaneamente contribuir para a formação no projecto DQP de todos os intervenientes e resulta na avaliação dos dois estabelecimentos de educação do agrupamento.

Neste primeiro momento apresentei o projecto DQP em PowerPoint e fui respondendo às questões que as colegas foram fazendo. C2 já trabalhou comigo este projecto, as restantes não conhecem o projecto, mas mostraram-se interessadas. Compreendi que é necessário continuar a explicar o projecto à medida que cada passo se vai desenvolvendo. Esta metodologia de passo a passo facilita e simplifica muito a aplicação do projecto.

O encontro decorreu na escola nova. Começámos por uma visita às instalações e de seguida iniciámos os nossos trabalhos. O encontro decorreu em cerca de 1.30h.

Distribuí os manuais existentes pelas colegas e sugeri que fossem lendo para abordarmos as dúvidas no próximo encontro.

Combinámos encontros com regularidade semanal, para ir conhecendo os diferentes passos e instrumentos do projecto.

O próximo encontro será na próxima 3ª feira.

Notas:

No intervalo tomámos um café com as restantes colegas da escola. Apesar de dizerem que estão disponíveis e que não se importam de entrar no projecto, senti alguma insegurança no geral. Nenhuma se ofereceu. Uma das educadoras já fez formação com a DGIDC neste projecto, reconhece que é muito trabalhoso e pareceu-me não estar muito interessada.

Eu gostava que as colegas se oferecessem, do ponto de vista democrático, como o projecto indica. Seria a forma mais correcta, no entanto a coordenadora diz que vai propor às colegas. De qualquer modo ninguém entrará contrariado ou obrigado.

Incidente 1 – E1, educadora de B1 estabelecimento, esteve a conversar comigo dando-me a conhecer que este ano a articulação entre o pré e o pri, não tem sido fácil. Alguns passos que se tinham conseguido no ano anterior, parecem estar de momento a retroceder, com a mudança de alguns elementos.

Reflexão pessoal:

Fiquei a reflectir na conversa com E1. Realmente, quem faz a articulação são as pessoas, e a mudança nas equipas pode fazer toda a diferença. B1 é um estabelecimento grande com muitos professores e horários diversificados, facto que também não facilita nem a comunicação, nem o trabalho em conjunto.

Tinha pensado que C1 observaria na sua escola fazendo par com D2. Mas neste momento vou sugerir que C1 e D2 observem B2, e C2 e D1 observem B1. Fiquei a pensar que os docentes são capazes de se sentirem mais à vontade se não forem observados por colegas da escola, e a observação por elementos externos também pode ter menos preconceitos, se bem que este projecto é de auto avaliação e pressupõe que os próprios docentes sejam capazes de se observar e de reflectir sobre as suas práticas, numa perspectiva de mudança. Vou falar desta situação com as colegas, para perceber se será melhor.

B2 é uma escola nova a funcionar, a equipa está a iniciar-se, apesar de algumas docentes já trabalharem em conjunto noutra escola. Mas não trabalhavam com pré.

Que ideia terão de articulação?

C2 é a coordenadora da escola e está habituada a trabalhar em parceria com o estabelecimento de pré-escolar. Terá influência na prática e atitude das restantes colegas?

27.10.2009

Reflexão sobre a abordagem e os princípios subjacentes ao projecto.

Perspectiva de qualidade no projecto.

Apresentação de pequenos textos dos autores.

Noções de:

Parceria

Educação democrática

Participação

Desenvolvimento

Aprendizagem sócio construtivista.

Apresentação das 10 etapas da qualidade.

3.11.2009

Apresentação da etapa de caracterização. Distribuição das fichas de caracterização dos espaços e do pessoal.

Apresentação dos instrumentos de caracterização incluídos no próprio projecto. Explicação da necessidade de começar a recolher essas informações como suporte da qualidade.

10.11.2009

Apresentação da escala de envolvimento da criança

4.1.Observação dos vídeos de treino

Que dificuldades ou diferenças pensam as colegas que podem encontrar em aplicar estas escalas tanto no pré como no primeiro ciclo?

C2 diz que não teve dificuldade quando o fez.

Mas E falou que os ambientes são diferentes.

D2 questionou, será que tem que ser assim? Ou poderá ser de outra maneira?

Ela própria diz que tem um modo de trabalhar que implica mais as crianças.

18.11.2009

Apresentação da escala de envolvimento da criança

Observação dos vídeos de treino.

À medida que íamos vendo os vídeos fomos tentando atribuir-lhes níveis, de acordo com a escala de envolvimento.

As dificuldades surgiram entre o 2 e o 3. Combinámos que no próximo encontro íamos reflectir melhor sobre esta dificuldade, com o objectivo de definir melhor os conceitos e o que os autores entendem sobre estes níveis de envolvimento.

24.11.2009

Continuámos a ver os vídeos de treino na escala de envolvimento da criança.

As docentes enquanto viam, comentavam, “isto é engraçado, mas não é fácil. Baralha-me um pouco”.

- Entre o 1 e o 5 é fácil, o mais complicado é perceber se é 2 ou 3.

- Uma docente (D2) referindo-se a mim disse: Tens que explicar muito bem às colegas para que serve isto. Fiquei a pensar nesta frase.

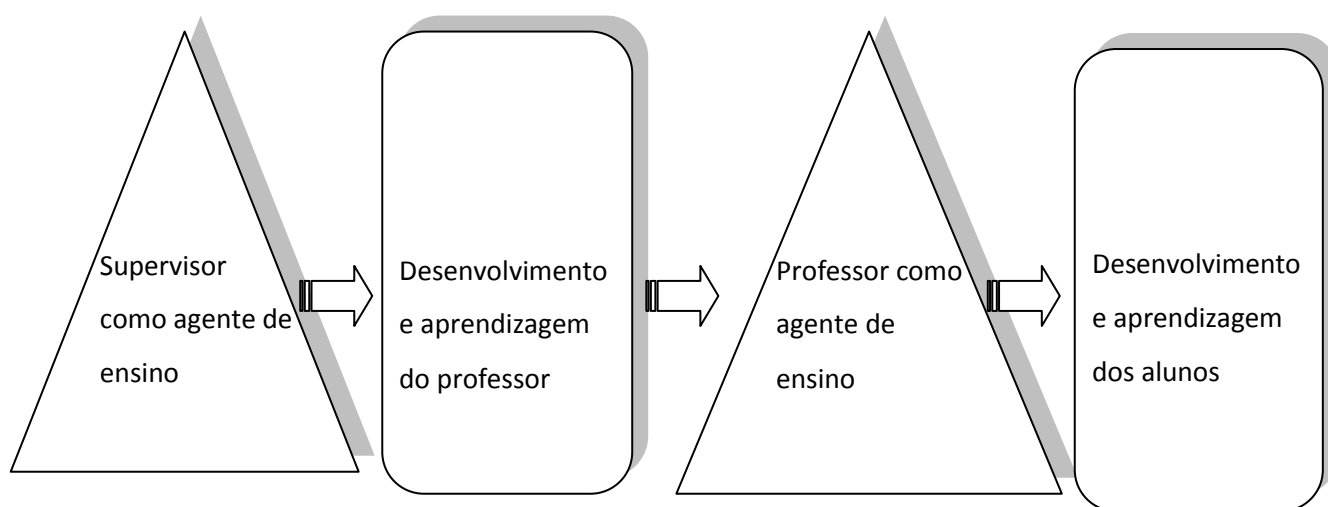
Esta formação que estou a fazer a estas colegas, penso que seria útil a todas e que contribuiria para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os que se envolvam.

À medida que vou desenvolvendo este processo, vou percebendo que as colegas se começam a interessar pelo projecto e começam a ganhar vontade de o passar às outras colegas.

Voltei a ler o livro “ Supervisão prática pedagógica” e revejo este trabalho quando a autora aborda o papel do supervisor como líder de comunidades aprendentes. Nas escolas reflexivas os supervisores terão “ a função de facilitadores ou lideres de comunidades aprendentes” (Alarcão, 2003:149)

Sinto em mim um desejo imenso de ser transparente ou como um espelho, para que pudesse transmitir aos colegas tudo o que tenho aprendido e que considero fundamental para o desenvolvimento profissional dos colegas. Mas sei que não consigo. Vou transmitindo de acordo com o que “Sou”, tendo a consciência que fico aquém do que desejava. (Alarcão, 2003: 29)” à semelhança do que acontece entre o professor e os alunos, também o supervisor tem por missão ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, ensiná-lo a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver problemas que a actuação docente lhe apresenta e também ele deve fazê-lo num clima de encorajamento.”

Esquema apresentado (Alarcão, 2003:30)



1.12.2009

Emprestei a D1 o livro de Isabel Alarcão sobre supervisão. D1 tem feito trabalho de suporte a colegas que o solicitam. D1 tem uma experiência profissional longa e revela práticas firmes e consistentes, mas no apoio aos colegas é muito cautelosa e insegura. Tento servir de “andaime”, Vou-lhe falando do papel da supervisão das diferentes teorias de supervisão e vou-lhe emprestando alguns livros. Vê-se que D1 está atenta e interessada em desempenhar com profissionalismo esta nova função, mas a inexperiência provoca-lhe alguma incerteza e insegurança. O que me parece natural. E também está a desempenhar este papel pela primeira vez, mas pela sua maneira de ser e pela sua experiência parece-me mais segura e confiante. Mas muitas vezes também pergunta e expõe as situações para recolher diferentes opiniões e fundamentar melhor o seu pensamento.

Este trabalho em equipa parece-me muito importante. Cada um dos elementos fica mais seguro e vão procedendo ao seu desenvolvimento profissional e pessoal em parceria.

Como vai sendo hábito, as nossas reuniões de trabalho são às 3^{as} feiras e este mês os dias 1 e 8 são feriados. Como os dias já têm tantas ocupações, combinámos que este tempo serviria para ir adiantando nas respectivas escolas a recolha de informação, para se proceder à caracterização. Vamos depois tentar, na interrupção lectiva, reunir os professores das diferentes escolas e explicar-lhes mais em pormenor do que consta o projecto e de que modo toda a escola será envolvida.

Diariamente C1 passa pela direcção do Agrupamento e vai dando conta das dificuldades que existem com a coordenação de todo o pessoal da escola. Ou porque falta colocar auxiliares, ou porque os que existem faltam, ou porque faltam professores, ou mesmo somente porque às vezes é difícil estabelecer acordos entre as pessoas, nos locais onde trabalha muita gente diferente.

A escola de C1 está situada num meio social carenciado e os pais por vezes também são causadores de problemas.

2.12.2009

Almocei com E1 e E2. Estivemos a conversar sobre a implementação do projecto no estabelecimento. E2 conhece o projecto, fez parte do primeiro grupo de formação de formadores das DRES. Pareceram-me interessadas e colaborantes, se bem que um pouco à defesa, por causa da sobrecarga de trabalho que antevêm.

E1 disse que o ambiente está melhor. C1 já conseguiu "arrumar a casa" (palavras de E1), e "isso é muito importante". E1 diz, "naquela escola fazem-se trabalhos muito interessantes. E há lá professores muito bons". "Às vezes passa-se a ideia que é uma escola onde anda tudo à trolha e ao murro, mas não é verdade. Há lá elementos muito bons e colaboradores e com ideias muito boas". "Depois às vezes não é fácil, mas o meio exterior também não ajuda, mas isso são outras coisas".

E1 quando fala da escola e dos colegas fala com carinho, entusiasmo e muito empenho. E2 vai confirmando, mas não é tão exuberante. Põe mais a tónica nos problemas e nas dificuldades, mas vai reafirmando o que diz E1.

9.12.2009

Estivemos apenas a conversar sobre as dúvidas existentes nos vídeos de treino. Afinal não consideraram tão difícil como parecia. Compreenderam os sinais de envolvimento e quando observam conseguem identificá-los. Perceberam qual a diferença entre o 2 e o 3 nos vídeos que tinham dúvidas e entre o 4 e o 5. Foi interessante falar sobre estes pormenores. No entanto, combinámos que os iríamos rever todos novamente para nos certificarmos e para os tomarmos como referência quando forem observar as salas.

Por enquanto estamos apenas a treinar os vídeos de envolvimento da criança.

Na minha opinião, tendo presente os indicadores de envolvimento da criança, é mais fácil observar e atribuir um nível num contexto, do que através de um filme, exactamente porque falta o contexto, que é determinante.

21.12.2009

Combinei com C2, D2, D1 e C1 apresentarmos o projecto na globalidade a todas as colegas da escola do 1º ciclo e do pré-escolar.

Com esta apresentação pretende-se dar a conhecer o projecto, os princípios filosóficos e pedagógicos em que assenta, as perspectivas defendidas pelos autores e alguma fundamentação referida no próprio projecto.

A apresentação foi feita em PowerPoint e as colegas poderiam pôr questões sempre que desejassem ou quando algum aspecto não estivesse bem claro.

Este é um estabelecimento novo, e os docentes encontram-se em fase de construção da equipa. Alguns professores do 1º ciclo já trabalharam juntos noutra estabelecimento, em que não

existia pré-escolar. Alguns docentes já trabalharam em anos anteriores em escolas que tinham também pré-escolar.

Ao reunirmos todas as colegas, dizem estar interessadas no projecto. Dizem que gostavam de o conhecer, mas não parecem muito confiantes. Surgem questões sobre o modo como vamos observar. Sente-se na atmosfera alguma ansiedade associada à palavra “Avaliação”, apesar de os docentes irem sempre dizendo que “não têm problema nenhum com isso”, estão habituadas a ter aulas observadas, até porque alguns estão inseridos no PNEP e no PAM. Na sala está também a formadora do PNEP.

Sinto necessidade de esclarecer que este projecto não é propriamente de avaliação, mas de auto-avaliação, auto-formação e de investigação - acção, uma vez que conta com a perspectiva dos envolvidos, sobre o modo como a escola está organizada, de acordo com as dez dimensões definidas pelo DQP.

O PowerPoint foi apresentado passo a passo, esclarecendo todas as fases do projecto e o que se pretendia em cada uma delas.

Na fase de apresentação dos docentes que iriam ser observados, surgiu um problema. Uma das docentes escolhida, questionou a formação da Observadora para o fazer. Pôs em causa se esta teria formação para o fazer.

Este conflito estava latente e eu tinha-o pressentido em algumas frases mais defensivas, que tentavam sempre questionar, o que se pretendia com este projecto, “porquê ter sido escolhida esta escola”, “quais os critérios para escolher estes observadores”, “porquê aqueles docentes”.

Já tinha reflectido com as observadoras que este projecto é essencialmente democrático. Parte do princípio que são as escolas que escolhem participar e que alguém que não queira participar pode ser forçado a fazê-lo. Nesta situação, possivelmente, o projecto não teve este cariz tão democrático, uma vez que as escolas foram sugeridas por mim. No entanto, perguntou-se às coordenadoras de escola se estavam interessadas em participar e informou-se a direcção pedindo autorização para o fazer.

De qualquer modo, também foi informado que se algum professor não estivesse interessado em participar, era livre de o fazer.

Percebi nesta situação que é necessário ter muito cuidado no modo como se faz a selecção das pessoas, no modo como se dizem algumas palavras. Nos juízos que sem querer expomos.

Nesta escola, apesar de eu ter tentado esclarecer o melhor possível o funcionamento do projecto e o que se pretendia com a sua aplicação, há um conflito que terá que ser resolvido antes de se dar início às observações. Possivelmente teremos que optar por observar outra sala.

Á posteriori fiquei a reflectir que é possível que as colegas tenham entendido o processo mais como avaliação do professor, do que de auto-avaliação e formação da escola.

Quando lá voltar vou reforçar esta tónica, vou falar pessoalmente com a colega que levantou as questões de modo mais agressivo.

Já falei com C2 que estava bastante aborrecida, porque pensa que aquela agressividade está relacionada com ela pessoalmente e que terá outros motivos que ela desconhece, até ao momento.

É importante que estas situações aconteçam porque deixam o investigador sobre dilemas reais de ética e de desenvolvimento pessoal e profissional. Katz (1995: 12) diz, “de quando em quando os orientadores encontram-se em situações marcadas por conflitos internos, numa determinada equipa, sentindo-se geralmente tentados a apoiar um dos lados. No entanto, se cedermos a essa tentação, possivelmente perderemos a eficácia a longo prazo. A estratégia mais adequada a estas ocasiões é então lembrar, o mais elegantemente possível às partes em conflito, os seus objectivos comuns e fundamentais, e encorajá-las a manterem-se centradas nas suas responsabilidades e campos de acção comuns.” Esta autora, a nível do apoio sustentado aos educadores, é fantástica.

Se por um lado é legítimo e cada vez mais desejável que outros intervenientes entrem no espaço da sala de aula, é igualmente verdade que esta entrada pode sempre ser vista como uma intromissão no trabalho dos outros. Por isso, o observador ou supervisor deve fazê-lo com todo o respeito e cuidado, para não provocar qualquer tipo de danos ou mal-estar. Os docentes têm que nos sentir como alguém que os vai apoiar e não julgar. Mais uma vez Katz (1995: 9), deixa-nos lições de sabedoria, “este método de não julgar é recomendado por diversas razões. Em primeiro lugar, evidência duas características: ajudando-nos a resistir à tentação de julgar, encoraja-nos ainda mais a monitorizar mais cuidadosamente as nossas observações. Somos assim levados a não nos precipitarmos nas respostas às situações, reduzindo uma tendência para reagir exagerada ou prematuramente. Em segundo lugar, a procura de explicação para um comportamento observado leva-nos a aprender mais sobre aqueles a quem queremos ajudar, e conseqüentemente a melhor perceber como o próprio educador define a situação em que se encontra.

22.12.2009

A exemplo do combinado para a escola B2, hoje fomos apresentar o projecto à escola B1 a todos os docentes da escola. Para termos uma atitude de divulgação do projecto a toda a comunidade educativa, também o devíamos fazer às assistentes operacionais e aos encarregados de educação. Às assistentes operacionais vou propor que sejam C1 e C2 a fazê-lo, aos encarregados de educação enviaremos uma carta como está previsto no próprio projecto e serão informados de alguns pormenores nas reuniões de pais.

Tal como ontem, a apresentação foi feita através do powerpoint e aos colegas foi sugerido que perguntassem sempre que não compreendessem alguma coisa, ou que quisessem dizer algo. A apresentação decorreu sem incidentes, as colegas mostraram uma atitude mais receptiva. Alguns disseram que lhes parecia interessante a metodologia, que estavam interessados em participar. Uma das educadoras já tem conhecimento do projecto, reconheceu que é um projecto trabalhoso. Questionou o facto de serem dois observadores. Pediu esclarecimento sobre o modo como iriam fazer para atribuir os níveis. Foi-lhe explicado que, pelo facto de serem dois, têm que chegar a consenso sobre o nível, pois a observação da mesma acção no mesmo momento não pode ter dois níveis diferentes.

Na minha opinião esta poderá ser uma maneira de garantir a fidelidade e a fidedignidade dos resultados.

Depois da experiência do dia anterior tive o cuidado de explicar que este não é um projecto de avaliação das salas observadas. É um projecto de auto-avaliação da escola, que conta com a participação de todos em diferentes situações e funções e que a proposta de melhoria é da escola e a partir da situação por todos diagnosticada. Fiz questão de frisar bem que ninguém lhes vai dizer se estão bem ou mal, apenas estão num estádio e se irão propor passar algumas situações deste estádio para outro que a própria escola irá definir. “O passo será dado de acordo com a “perna da Escola” enquanto colectivo. Fiquei a pensar que talvez ontem não tenha esclarecido tão bem este aspecto.

Alguns colegas tinham os computadores ligados e foram à net consultar sobre o projecto, sobre os autores e sobre as escalas de envolvimento e de empenhamento.

A apresentação foi bastante mais interactiva e fiquei com a sensação que o projecto foi bem aceite e que os colegas estão curiosos quanto ao seu desenvolvimento.

À tarde falei com C2, D2, D1 e C1. Consideraram que as apresentações foram interessantes, claras e importantes para toda a equipa. Sobre o incidente de ontem também concordam que é

necessário falar melhor com a docente em causa e compreender se esta está ou não na disposição de permitir que C2 e D1 observem a sua sala.

È também importante esclarecer com a docente os objectivos do projecto e a dinâmica deste, para que não fiquem mal entendidos.

As colegas pensam que a problemática não tem a ver com o projecto, mas com formas de confrontar directamente a coordenação e as lideranças. Nesta situação, como refere Hargreaves (1991,) o director (coordenador) deve ser alguém que “apoia e promove o profissionalismo interactivo” (p.144). Hargreaves define também oito orientações que cada director deve ter em conta e que também me parecem importantes para mim enquanto amigo crítico.

Compreender a cultura da escola;

Valorizar os professores: promover o seu crescimento profissional;

Expandir o que valorizo;

Exprimir o que valorizo;

Promover a colaboração e não a cooptação;

Preparar listas de opções e não de imposições;

Utilizar os meios burocráticos para facilitar, não para constranger;

Ligar-me ao meio ambiente mais global.

A C2, ao escolher os professores, revelou ter um conhecimento sobre os docentes e, tal como diz Hargreaves, “para valorizar o professor é preciso conhecê-lo, de modo a que seja possível encontrar-se coisas que possam ser apreciadas” (Hargreaves, 1991:148). “Conhecer o docente ajuda a identificar as suas necessidades e o tipo de apoio, de experiências e de oportunidades mais adequados.”

“ Este tipo de conhecimento adquirido informalmente, através da observação e, mais normalmente, da avaliação e da supervisão, pode constituir uma rampa de lançamento para o crescimento profissional” (Hargreaves, 1991: 148).

Com C2,D1, D2 e C1 combinei nesta interrupção lectiva começar a recolher informações de caracterização dos espaços, dos docentes, das assistentes, através das fichas de caracterização existentes no manual do projecto.

É necessário também fazer o calendário de entrevistas e de observações.

Em relação às entrevistas tenho dúvidas que tenho que esclarecer.

O manual refere cinco no máximo: docentes, pais, assistentes, crianças.

Entrevistamos os docentes observados, ou outros? Tenho que ir ler bem o manual.

As colegas começaram a perceber que a partir deste momento temos que aumentar o ritmo e que vai dar algum trabalho, mas aprecio o entusiasmo com que falam do projecto. Às vezes mostram algum receio, mas dizem frequentemente que o trabalho não é problema. As escolas também são isto, professores capazes de se entregarem a causas, se envolverem em trabalhos em que acreditam, porque se envolvem e se auto-motivam. Quem é que fala disto? É o Perrenoud? Estas são pesquisas que tenho que fazer.

5.1.2010

Hoje estivemos pela primeira vez a falar sobre o empenhamento do adulto. Lemos o que consta do manual e vimos os filmes. Questionei as colegas, sobretudo as do primeiro ciclo, se consideravam que aqueles indicadores de sensibilidade, estimulação e autonomia eram aplicáveis ao 1º ciclo. As colegas consideraram que se podia e devia aplicar, mas temem que, se a instrução se fizer em modos tradicionais, muito tradicionais, a estimulação e a autonomia podem revelar índices muito baixos.

Esta reflexão parece-me bastante interessante, porque por si só pode fazer com que os professores se questionem e comecem a pensar que pode haver outros modos de preparar as aulas mais estimulantes e interessantes para os alunos.

Após a observação dos vídeos, apenas dos que têm os índices atribuídos, comentámos unanimemente que a escala de empenhamento do adulto é bastante mais difícil de concretizar. Os vídeos não são muito exemplificativos de situações similares às nossas.

Nas situações mostradas não é bem clara a falta de sensibilidade ou de estimulação, e não fica bem claro a distinção entre níveis. Temos que ver mais vezes estes vídeos e ler bem a teoria sobre a escala de empenhamento, para compreendermos as verdadeiras nuances que fazem oscilar entre 2 e 4. Mesmo para mim a atribuição de níveis nestes vídeos não é muito clara. É necessário ter bem presente o quadro referencial que está por detrás.

Combinámos também começar a recolher dados relativamente às instituições e já começámos a recolher informação sobre os PCTs dos docentes.

Nos próximos dias iremos fazer a calendarização das observações das crianças e das entrevistas. No entanto, ainda falta informar os pais que o projecto está a decorrer nestas duas instituições.

Tenho dúvidas quanto aos termos da carta a enviar.

13.1.2010

Reunião de articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo. Estão planificadas no plano anual três reuniões de articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo.

A primeira foi em Setembro por altura do lançamento do ano lectivo. Foi liderada pela Directora e foram divulgados alguns objectivos pretendidos pela nova equipa, que foi apresentada nesta reunião. Nessa altura foi apresentada esta proposta de mestrado e foi explicado que a seu tempo haveria mais esclarecimentos sobre o assunto. Com este mestrado pretende-se usar o DQP como processo para verificar a articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, em duas escolas a seleccionar.

Nesta reunião de Janeiro ocorreu o segundo momento de articulação e optou-se por convidar uma psicóloga para falar sobre o autismo e o modo como é trabalhado nas unidades de ensino estruturado. Uma das escolas seleccionadas tem uma sala de ensino estruturado.

As colegas apreciaram positivamente o encontro, mas houve pouco tempo para debate e confronto de opiniões, entre o pré e o primeiro ciclo.

No entanto, este encontro pode ser o mote para uma continuidade da reflexão nas escolas.

No final, a coordenadora da escola B1 lamentou que as colegas vão pouco à sala da unidade. Foi um momento de tensão. A coordenadora acabou por não se sentir muito bem por ter dito aquilo, mas deixa-nos a pensar como é necessário ser cuidadoso nas relações. Lilian Katz refere muitas vezes que, se desejamos construir equipas, temos que respeitar os outros, compreender as suas atitudes e ir induzindo a reflexão e a mudança devagar". Talvez linha de acção mais útil e acessível a formadores que queiram ajudar os educadores consista em centrar a sua atenção no processo de os ajudar a desenvolver um entendimento mais apropriado ao seu trabalho, no sentido da caracterização mais precisa, mais profunda e fina, mais diferenciada do que anteriormente. (Katz.L.G, 1995: 2) e continua dizendo que "o enfoque na "compreensão" ajuda o professor a adquirir conhecimentos, ideias, pontos de vista, ou informação que pode usar depois de o formador deixar de estar presente" (Katz L., 1995: 2). Esta é a perspectiva que eu pretendo desenvolver tanto nos conselheiros DQP como nas colegas que estão dispostas a participar no projecto. Desejo deixar-lhes algumas questões, alguns textos, algumas reflexões feitas em conjunto que lhes aumentem por um lado a segurança por outro a curiosidade e o desejo de fazer melhor". Parece razoável assumir que a evolução da compreensão gerará provavelmente nos professores comportamentos mais apropriados do que proibições, directrizes ou ordens." (Katz.L,

1995:3). Sá Chaves diz também que a mudança opera-se em cada um. Tem que vir de dentro e por isso não pode ser imposta de fora.

19.1.2010

A formadora do PNEP convidou 3 educadoras da EB1/JI F para apresentarem no âmbito da formação do PNEP práticas de leitura e abordagem à escrita no JI. Duas das educadoras apresentaram exemplos das suas práticas. Eu fui assistir como convidada. Gostei da apresentação e das intervenções das colegas do 1º ciclo.

Este encontro surgiu já no seguimento da apresentação do projecto DQP na escola. Só por ter apresentado o projecto a toda a escola/JI, as colegas começaram a pensar nas questões da articulação noutra perspectiva. Achei interessante porque combinaram e me convidaram para verificar um trabalho de articulação.

No momento de debate, uma colega referiu que a lei que define as funções e horários dos docentes está mal, porque não dá prioridade ao trabalho em equipa. Diz que os docentes têm 2 horas de trabalho de estabelecimento e 8 de trabalho individual, na componente não lectiva. Este facto que está na lei impede que as escolas se organizem para planificar em conjunto, porque as pessoas não se sentem “obrigadas”....

Houve outra colega que desvalorizou o trabalho efectuado nas reuniões, com siderando que muitas informações poderiam ir por mail e o tempo ser mais aproveitado para reflexão e planificações conjuntas. Tanto uma reflexão como outra, não deixam de ter a sua razão, mas, importante era que as pessoas valorizassem o trabalho em equipa, o desejassem e se organizassem para o executar. Algo que ainda não está assumido por todas as colegas.

Mas não posso deixar de valorizar o convite que foi feito às colegas do pré-escolar e o empenho que estas demonstraram na apresentação que fizeram.

“O que os educadores adquirem discutindo, propondo e lançando novas ideias é não apenas um conjunto de ferramentas profissionais, mas também um trabalho ético que dá mais valor a ser parte de um grupo e a ter solidariedade interpessoal, enquanto reforça a autonomia intelectual” (Edwards et al, 2008: 101). Esta frase da obra “as cem linguagens da criança” penso que pode ser bem ilustrativa do que podem ser estes momentos de reflexão conjunta e como eles podem ser importantes para o desenvolvimento profissional e pessoal dos envolvidos.

Outro passo que poderia ser dado, era as colegas do 1º ciclo também terem algo para apresentar, porque todos temos algo para aprender e algo para ensinar. Mas desta vez não aconteceu.

Uma colega do 1º ciclo também mencionou a exposição que o JI faz nas paredes do seu espaço. A colega disse-se envergonhada, porque no espaço do 1º ciclo não há esse hábito de expor os trabalhos nas paredes fora da sala, e a exposição do pré-escolar é muito demonstrativa do trabalho que se faz em cada sala e envolve as famílias de outra forma.

Este comentário também me parece muito importante porque a convivialidade, se se estiver atento e interessado, vai operando mudanças.

Concordo com as observações da minha orientadora. Na sessão do PNEP houve uma colega que respondeu isso exactamente, para se construir equipas são importantes os momentos de conjunto. Aliás, o pré-escolar tem reivindicado exactamente para os períodos de avaliação que é importante que as pessoas se encontrem entre ciclos, exactamente porque a falar é que as pessoas se entendem e podem construir e construir-se, indo para além da ideia de fazer chegar a avaliação do pré-escolar aos conselhos pedagógicos e aos conselhos do 1º ciclo. Mas não deixamos de considerar importante que as pessoas questionem o que se faz e proponham ideias no sentido de melhorar o funcionamento.

Quanto ao tomar por estímulo a vergonha que a colega manifestou na diferença da exposição, fora da sala de aula, das actividades realizadas, também pensei nisso. Mas tenho sempre o máximo de cuidado na sugestão directa, na proposta imediata. Prefiro sempre parar, pensar e deixar a questão, “é uma questão para pensarmos como é que podemos fazer isso? Se estiverem interessadas, podemos pensar no assunto. Ou pensem vocês se acham que é importante”. Um pouco porque tenho em atenção as palavras de Katz sobre a compreensão e a tendência que temos para dar conselhos e como isso pode não ser nada benéfico.” Os formadores debatem-se frequentemente sobre o grau de directividade que devem usar, e tentam em geral ser directivos. “ No entanto, enquanto formadora, pondero sempre estas duas hipóteses, a não directividade mas em simultâneo a obrigação de ajudar a crescer/desenvolver profissionalmente, tal como diz novamente Katz (1995:4), “o formador é alguém que tem uma compreensão mais ampla do fenómeno relevante sobre o qual o educador está a ser ajudado.”

20.1.2010

Estivemos a treinar os vídeos da escala de empenhamento do adulto. Fiquei muito satisfeita porque as colegas aproximaram-se rapidamente dos índices propostos pelo projecto e compreenderam muito bem os indicadores das diferentes escalas. Este facto foi importante porque pessoalmente pensei que seria mais difícil do que a da criança.

Para as colegas foi importante porque aumentou a sua confiança e as estimulou para começar a observar.

Estivemos também a verificar a calendarização feita e a reformulá-la de acordo com os tempos em que se prevê desenvolver as diferentes acções.

25.1.2010

As colegas começaram as observações no pré-escolar. Cada par observa na sua escola.

No final do dia conversaram comigo, dizem não ter sentido dificuldade. Os pares funcionam bastante bem nas suas opiniões. Estão em sintonia quanto aos índices. Consideram que na sala é mais fácil atribuir os índices do que no vídeo. Eu também concordo. Porque ao vivo existem mais indicadores que sinalizam o envolvimento. Comentaram comigo que estão a gostar muito de fazer este trabalho. Eu também fico satisfeita. Este é um trabalho complexo que requer empenhamento e vontade e que, se as pessoas não estivessem a fazer com prazer, não iria resultar.

A partir de agora vou combinar aparecer nas escolas para continuar o meu papel de amigo crítico, mas agora sendo eu a ir às escolas. Assim também me irei aperceber melhor dos contextos, das situações dentro do contexto e poderei funcionar como suporte de toda a equipa.

Já combinei com as colegas que irei apresentar os vídeos do envolvimento da criança e do empenhamento do adulto às colegas que estão a ser observadas.

Fico muito satisfeita porque as pessoas estão muito disponíveis. Sinto que algumas das docentes estão um pouco apreensivas sobre as observações, essa é mais uma das razões porque penso ser importante apresentar-lhes os vídeos de treino e as escalas e também elas experimentarem. Aliás sendo este projecto de auto-formação, é assim que se deve desenvolver, passando os materiais aos docentes do contexto e prestar-lhes o apoio que necessitam. Estou segura que este projecto vai contribuir para o desenvolvimento profissional de toda a equipa, mas esta é uma certeza que poderei confirmar mais tarde.

Os vídeos serão apresentados em dois momentos diferentes: 1º o envolvimento e 2º o empenhamento.

3.2.2010

As colegas continuam a fazer as observações das crianças. Por enquanto só observaram nas salas de JI.

D1 e C2 mostram sempre muito entusiasmo. D1 tem dito várias vezes, “é mesmo o que eu mais gosto de fazer. “Para mim ir observar para as salas de JI é quando vou descansar”.

Ficam muito entusiasmadas. Hoje D1 disse-me observei o primeiro 5. A princípio nem estava a perceber o que ela me estava a dizer. Hoje observou pela primeira vez uma criança envolvidíssima, nível 5 sem dúvidas. A criança, de acordo com a descrição, esteve mais de uma hora a fazer um desenho cheio de pormenores. Isto confirma o que diz Chris Pascal Levers e Formosinho sobre a postura de uma criança verdadeiramente envolvida.

C1 e D2 não têm a mesma exuberância que D1e C2. Contam que foram observar, mas têm sempre uma atitude menos entusiástica. E diz que fazem uma boa parceria, embora E tenha um ritmo mais acelerado. Mas está a correr bem no modo como descreve a acção. C1 diz que gostava de fazer mais e mais depressa, mas enquanto coordenadora de uma escola grande, é sempre muito solicitada e o tempo passa sem dar conta disso.

5.2.2010

Combinei com D1 que passaria por B2. Fomos combinar as entrevistas com as colegas. Na próxima semana vou entrevistar dois assistentes e uma educadora. As professoras do 1º ciclo só vão ser observadas depois do Carnaval e depois de verem o vídeo da escala de envolvimento.

Nesta escola preciso ganhar a confiança das professoras e para tal vou aproveitar o momento de apresentação do vídeo da escala de empenhamento. Apesar de aquela primeira tensão estar mais desvanecida, ainda sinto alguma insegurança em algumas colegas. Estão um pouco apreensivas quanto ao que se vai observar. Acho que é importante que vejam os vídeos e se esclareça melhor a filosofia do projecto. Quero acentuar bem a tónica da auto-avaliação. Nesta escola, todos os docentes se mostraram interessados em participar na sessão de informação sobre a escala de envolvimento, e não apenas aqueles que vão ser observados. Achei muito interessante porque, sendo 6ª feira à tarde, depois do desfile de Carnaval, os que não quisessem estar presentes teriam tarde livre, uma vez que o seu horário foi cumprido de manhã.

No entanto, ainda assim, tenho a sensação que alguns docentes aderem por não terem coragem, para se demarcarem da posição dos colegas. Por receio de serem mal interpretados ou

apontados, por nós equipa DQP ou pelos próprios colegas. Mas isto são apenas suposições minhas. No dia 12 logo terei oportunidade de verificar melhor a postura e a abertura das colegas.

Os docentes das duas escolas vão juntar-se na escola B2. Mas da escola B1 não vão todos os docentes. Estarão apenas os que mostraram vontade e interesse.

9.2.2010

Estive em B2. Fiz as primeiras entrevistas. Com este trabalho pretendi por um lado acelerar o processo de recolha de informação que penso estar um pouco atrasado para o que eu pretendia. Mas mais uma vez, compreendo que a vida nas escolas é muito preenchida e cheia de solicitações para estas docentes que se encontram a coordenar departamentos ou EB1/JI de grandes dimensões.

Por um lado demonstram muito boa vontade e empenho, por outro começam a revelar alguma ansiedade por sentirem que é muito trabalho e que lhes falta o tempo.

Por isso combinei que eu faria uma Assistente, uma educadora, uma professora e um pai. Elas fariam também uma educadora, uma professora, uma auxiliar e as crianças. Esta foi uma estratégia de encorajamento, porque não pretendo que a equipa desanime pela perspectiva da quantidade de trabalho. Mais uma vez encontro justificação nas palavras de Katz (1995), “frequentemente, os formadores podem também ajudar oferecendo encorajamento ou suporte, ou ajudando os professores em problemas técnicos ou burocráticos” (Katz, 1995: 4).

12.2.2010

Tal como combinado realizámos o encontro de observação dos vídeos de treino sobre a escala de envolvimento da criança com todas as docentes das duas escolas que iriam ser observadas. Nesta sessão poderiam também participar as colegas que desejassem.

Afinal, a questão que eu tinha posto sobre a participação das colegas, verificou-se. As colegas consideraram que a data foi mal escolhida. Fiquei sem compreender bem a reacção de algumas colegas que se dirigiram a mim considerando que o dia e a hora tinha sido mal escolhido. Facto que eu esclareci dizendo que apenas tinha aceite a proposta que me tinha sido feita e que parti do princípio que a escolha tinha partido das colegas.

Algumas disseram que não se lembravam de ter sido consultadas. Outras que quando lhes perguntaram não associaram ao dia. As minhas expectativas não correspondiam bem à realidade. Afinal, os meus comentários sobre a vontade, o entusiasmo e a disponibilidade, se calhar não seria

tanto assim... apesar de eu ter também algumas reservas, porque conheço as colegas, e os diferentes tipos de empenhamento e participação. No fundo, correspondeu ao que eu achava normal.

Da equipa de B1 não esteve ninguém. Da Equipa de B2 estiveram as duas educadoras e para além das duas professoras que vão ser observadas estiveram presentes mais 3 professoras. Só não estavam presentes três professoras. Uma delas veio mostrar todo o interesse em estar presente, mas neste dia seria impossível. Compreendi que o dia não era muito bom. Tinha chovido toda a manhã. Os desfiles de Carnaval, que estavam programados, foram desmarcados e as actividades foram realizadas dentro das escolas, o que provoca maior cansaço para todos. Alguns professores só na última semana tomaram consciência que a data sugerida, os ia impedir de acabar as suas actividades mais cedo e iniciarem o seu fim-de-semana de Carnaval. Alguns tinham saídas marcadas com as famílias. Mas tudo isso me ultrapassa uma vez que eu apenas aceitei a data que me foi proposta, apesar de eu própria estar de férias nesse dia.

Então demos continuidade aos nossos trabalhos e, para não passar o filme de treino em Inglês, que passarei noutra altura, passei o filme realizado pela equipa do Minho.

Expliquei que também é um filme construído sobre a mesma escala de envolvimento. Foi, no entanto, opção da equipa apenas registar situações de grande envolvimento, tendo preocupação de documentar todas as áreas de conteúdo curriculares do pré-escolar e mostrar práticas de inovação, dificuldade e criatividade. Por isso, as situações que iríamos ver não correspondem propriamente à realidade, mas funciona como exemplo do que poderão ser boas práticas, entre outras.

Tive o cuidado de explicar que apenas iríamos apresentar situações de pré-escolar, uma vez que este projecto se iniciou no pré-escolar, mas hoje em dia em Inglaterra já se generalizou à creche. Está também a utilizar-se em salas de espera dos hospitais e a autora diz que se pode utilizar em contexto escolar até aos 15 anos. Ou seja, em toda a escolaridade básica.

Enquanto víamos o filme as colegas foram comentando os níveis de envolvimento e as nossas conselheiras DQP iam dizendo que níveis atribuíam em cada situação e porquê, e que indicadores viam em cada situação.

Achei interessante porque, para as colegas que assistiam pela primeira vez, puderam ver situações de observação e também puderam ver práticas inovadoras e criativas. Reparei que estavam muito atentas e interessadas e que foram comentando as técnicas e os materiais utilizados. As colegas do 1º ciclo comentaram, talvez um pouco desagradadas e algo ansiosas,

“mas nas nossas salas não se passa nada disto... o que é que vocês querem ir lá ver? Vocês não vão ver nada disto. As nossas salas não são assim”.

Eu e os elementos DQP fomos respondendo. Nós sabemos, mas o que queremos ver é o envolvimento com que as crianças aprendem. O que está provado é que as crianças aprendem mais e melhor quando os graus de envolvimento são elevados e por isso queremos que vocês próprios nas vossas salas tenham conhecimento dos níveis de envolvimento e que, a partir daí, pensem como podem melhorar esses níveis de envolvimento.

Ao longo de toda a sessão fiz questão de reforçar a ideia de auto-reflexão, de construção em parceria. Tive o cuidado de explicar que este projecto é um projecto de auto-formação. Propõe a toda a equipa que se envolva e pense sobre o que quer da escola. Neste sentido, é um projecto que contribui para a construção de comunidades aprendentes. Expliquei que estes conceitos são muito actuais e importantes e que, se as colegas estiverem interessadas, eu posso trazer algumas informações e documentação sobre o assunto. Disse que na net também encontram muita informação sobre este projecto.

Penso que todas as colegas presentes gostaram da sessão. Demorou cerca de 1 hora, tal como tínhamos combinado.

Apenas duas colegas continuam mais ansiosas. Sobretudo uma, que no final da sessão disse:

- Eu não estou a perceber nada! Quero que me expliquem. Não percebo o que é que isto tem a ver com articulação?

Querem ir à minha sala ver articulação? Digo-vos já que na minha sala é “Zero”, porque eu não faço nem vou fazer.

Na minha sala, até Maio, é língua portuguesa e matemática. Não faço nada de expressões, porque tenho o 4º ano e todos os professores do 4º ano estão assim. Nós temos que os ensinar até Maio porque eles têm as provas de aferição, e é muito trabalho.

Eu expliquei-lhe que a articulação era um enfoque que íamos fazer no conjunto do projecto e que na sala dela o que íamos apenas registar eram estas situações, o envolvimento com que as crianças aprendem e o empenhamento que o professor tem quando as ensina de acordo com as escalas que já apresentámos.

Tornou a afirmar tudo o que tinha dito. Eu disse-lhe que íamos fazer uma entrevista tendo em atenção as 10 dimensões que se prevêem no projecto numa perspectiva de qualidade e que nessa altura ela teria oportunidade de dar a sua opinião. Tornei a perguntar-lhe se não desejava

participar, respondeu que não que já agora gostava de continuar, mas que continua sem perceber como é que vamos ver a articulação entre pré e pri e que na opinião dela essa articulação é zero.

A outra colega que também vai ser observada ia tentando dizer que não era bem assim. Que compreendia a posição dela porque ela é perfeccionista e as coisas têm que ser preparadas ao pormenor.

Ela voltou a dizer, “mas eu não vou preparar nada de diferente, eu vou dar a aula tal como costume fazer, eu não tenho tempo para fazer mais nada.”

Ao que eu respondi que o nosso objectivo é exactamente ver como é diariamente.

A colega diz que para o PNEP está até de madrugada a preparar lições, mas para isto não ía fazer nada diferente. Que nós não pensássemos que ela não sabia fazer aulas diferentes, porque ela sabe muito bem,” mas dá muito trabalho e *não dá!*”

“E depois mais uma coisa, elas também têm manuais, e se os têm é para cumprir, porque os pais não vão compreender que gastaram dinheiro, e depois não são usados.” Achei este diálogo excelente. A partir desta situação há tanto trabalho para fazer. Mas tem que ser com “passinhos de lã”. Penso que esta colega precisa de muita ajuda, para aprender mais coisas. Mas, também senti que há ali um bocadinho de “tu és educadora sabes lá o que é isto”, “eu sou professora do 4º ano”.

Mas eu tenho maturidade suficiente para perceber e trabalhar com tudo isto. Mas tenho consciência que tem que ser muito devagar. O pior que nós podemos fazer é desestruturar uma pessoa. Dar-lhe a sensação que já nem o seu trabalho sabe fazer. Isso eu não quero.

Fui-lhe respondendo, que teríamos tempo para conversar melhor sobre estas opiniões e que gostaria de falar com ela quando fossemos fazer a entrevista.

Achei interessante o que a outra colega respondeu quando a colega P4 falou dos manuais, do PNEP e das aulas preparadas de outra forma. Ela disse que sabe que há outras formas de ensinar mas “o que é mais difícil é a nossa cabeça”. Não é fácil mudar a nossa cabeça. Nós sabemos que há outras maneiras, mas estamos habituadas a fazer assim. P4 não concordou. Eu concordei que realmente o difícil era mudar mentalidades, mas S disse que não. Tinha que ser assim porque não podia ser de outra maneira.

Gostei deste debate. Vamos ver como vamos conseguir desenvolver todos estes conceitos e introduzir algumas modificações de práticas.

Há na escola outros professores com outras maneiras de estar. Mais participativos, mais desejosos de constituir equipas, defensores do trabalho de porta aberta.

É muito interessante fazer este trabalho. Esta escola tem imensas potencialidades, a todos os níveis, e posso dizer como diz C2 muitas vezes: “Este é o trabalho que gosto de fazer. E que sinto que vale a pena.

22.2.2010

Fiz uma entrevista a um pai em B2. Estas minhas entrevistas têm o sentido de colaboração entre a escola, os elementos DQP e a minha pessoa enquanto elemento externo. Em B2 D1 está doente. Sinto que C2 está sozinha. Na escola têm surgido inúmeras situações que é necessário resolver. É importante a minha presença como suporte. Este trabalho de entrevistar todos os parceiros envolvidos no projecto é dos mais morosos e complicados do projecto. Por isso combinei com D1 e C1 que ajudaria fazendo parte das entrevistas e transcrevendo. Sei que estou a exigir muito de mim, mas nesta situação compreendo que os elementos DQP estão a fazer este trabalho para corresponder a um interesse meu. Há aqui uma solidariedade entre colegas que me parece fundamental para o bom desenvolvimento do projecto. No entanto, ficou combinado que cada uma das pessoas faria também uma entrevista, para que tenham oportunidade de experimentar todas as fases do projecto e fiquem aptas a aplicá-lo noutras situações.

Tenho a certeza que esta fase das entrevistas, quando o projecto for aplicado apenas com o objectivo de melhorar a qualidade do estabelecimento, terá que ser feita de modo simplificado, ou mesmo pelo elemento externo. Nas escolas em geral, não há tempo e disponibilidade, física e anímica, para efectuar um tão grande número de entrevistas e tão extensas. Pessoalmente quando apliquei este projecto noutras situações simplifiquei esta parte do processo, pedindo aos intervenientes que me respondessem ao questionário por escrito e aos pais entreguei um inquérito com perguntas fechadas. Poderão dizer não é a mesma coisa, mas na minha opinião é mais importante por vezes criar modos de ultrapassar determinadas dificuldades e concluir o trabalho produzindo resultados eficazes, do que parar nos obstáculos encontrados. Parece-me importante fazer esta reflexão sobre o modo de utilizar o projecto, porque realmente ele tem esta riqueza, é exigente, mas deixa-nos a possibilidade de o utilizarmos no todo ou em partes consoante as possibilidades e intenções de cada estabelecimento, desde que se mantenham os princípios que são: envolver todos os intervenientes da comunidade educativa, ter uma perspectiva, democrática, reflexiva, sócio construtivista emancipatória e de aprendizagem sistémica, tal como é previsto no conceito de “comunidades aprendentes.”

Penso que estes fundamentos são fundamentais para compreender a essência do projecto e são aqueles que “não me canso” se repetir sempre que falo com os intervenientes neste projecto.

Falei com todas as docentes da escola. Estive nas salas de JI, as colegas falam-me com entusiasmo do trabalho que têm desenvolvido.

As colegas do 1º ciclo também começam a falar de algumas práticas que este projecto promoveu, simplesmente pela explicação do que se pretende. Respondendo à iniciativa de algumas crianças do primeiro ano e sensibilizada pelo projecto, a docente tem permitido e incentivado os alunos que manifestam esse desejo, vão à sala do JI contar uma história escrita por eles.

Já falaram comigo sobre esta iniciativa a coordenadora da escola, a professora, a educadora, uma das crianças que tomou essa iniciativa e uma mãe. Todas elas em tempos diferentes. A mãe comentou sem se aperceber que isto poderia estar relacionado com o projecto DQP. Comentou apenas porque considerou uma prática interessante e falava sobre o ar saudável que se respira nesta escola. As pessoas são simpáticas. Há uma grande comunicação entre todos. A associação de pais está a funcionar muito bem. Há ali apenas uns problemas a resolver - a colocação de mais pessoal auxiliar por parte da Câmara; as AEC que não estão a funcionar nada bem. Diz a mãe que para o ano terá que ser de outro modo. Diz ela que os pais também se queixam dos prolongamentos, porque não há pessoal suficiente e as coisas não estão a correr bem. Têm razão, mas a Câmara não coloca as pessoas.

A entrevista que fiz ao pai, foi muito boa. O pai foi muito colaborante e disponível. Tocou em aspectos interessantíssimos, do que é para ele uma escola de qualidade. Fez comparações. Senti que consegui obter uma entrevista extensa, mas com muito conteúdo. Senti-me bastante satisfeita porque, como apenas pretendemos fazer esta entrevista, acrescentada de algumas perguntas informais a outros pais, é importante que esta tenha bastante conteúdo e mostre que um pai tenha realmente opinião baseada em reflexões feitas e assente em princípios ponderados. O pai foi escolhido por C2, o que também revela que C2 tem um bom conhecimento dos pais e pretendeu, com a sua escolha, não um pai que dissesse bem da escola, mas que fosse capaz de responder tendo em atenção as suas opções e aspectos positivos, negativos e a melhorar que existem nesta instituição. C2 é uma pessoa com um perfil muito coerente e está neste projecto por inteiro. É uma verdadeira parceira. Não é a primeira vez que trabalha neste projecto e isso também lhe proporciona outra postura. Participar neste projecto contribui para o

desenvolvimento profissional do docente e na minha opinião isso aconteceu com C2. Mas esta é uma pergunta que lhe hei-de fazer para verificar se confirma esta minha opinião.

Neste momento C2 está a acabar as observações de JI sozinha porque D2 está doente. Quando D1 voltar, C2 e D1 vão observar no 1º ciclo e fazer entrevistas a uma educadora e duas professoras.

24.2.2010

Usando a mesma estratégia, hoje estive em B1, conversei com as assistentes, com as educadoras, e com alguns docentes. Estive nas salas de JI, observei as dinâmicas dos grupos, informalmente.

Fiz uma entrevista a uma assistente do 1º ciclo. Uma pessoa com muitos anos de serviço, mas com pouca formação. No entanto, compreende-se a sua percepção de escola e como isso influencia o seu modo de actuar na escola.

Não pretendo fazer comparação entre uma escola e outra. Pretendo apenas fazer a aplicação do DQP nas duas escolas. Mas sentem-se diferenças. Neste momento, sinto que estou a interiorizar toda esta quantidade de informação que entra através de todos os meus sentidos.

25.2.2010

Apresentei em L o vídeo de treino das observações do envolvimento da criança, uma vez que estas colegas não estiveram em B2 quando o apresentei. Nessa altura houve um erro de comunicação. D2 já estava doente e a comunicação falhou. Foi esse o motivo que levou a que ninguém de B1 estivesse presente, como inicialmente tinha ficado combinado. Mas a situação foi ultrapassada.

Estiveram presentes apenas as duas professoras que vão ser observadas, as duas educadoras e a coordenadora C1. E não estive porque continua doente. A educadora E2 já participou na formação deste projecto numa fase inicial há 10 anos atrás, mas diz não ter grande memória do projecto, até porque na altura não trabalhava num JI. Exercia outras funções.

Notava-se alguma apreensão nas pessoas e alguma preocupação que esta solicitação lhes possa acrescentar trabalho. As pessoas têm vontade e por isso se disponibilizam, mas têm algum receio que isto as possa vir a sobrecarregar com mais trabalho e as pessoas consideram que já trabalham muito.

Uma das professoras perguntou se não poderia no final ter alguma declaração para o currículo em como esteve envolvida neste projecto. Parece-me uma pergunta mais que pertinente e vou solicitá-lo à minha orientadora, tanto para o Agrupamento como para as escolas e docentes envolvidos. Uma vez que este é um processo acompanhado, inserido num mestrado e que posteriormente será avaliado, é legítimo que, no mínimo, estas pessoas possam vir a ter qualquer documento que registe a sua colaboração, envolvimento e participação. Respondi logo que sim porque tenho a certeza que esta também vai ser a opinião da professora Teresa.

Ultrapassada esta questão passámos aos vídeos de observação que foram visionados um por um e discutidos em grupo. Após o visionamento dos primeiros 5, em que os índices estão indicados, esclareci quais os princípios metodológicos que estão por detrás deste projecto. O projecto considera que as crianças têm capacidades próprias que as motivam para a aprendizagem. Que o docente deve ser um elemento que acompanha a aprendizagem numa perspectiva de desenvolvimento proximal, tal como Vigotsky descreve, que a organização do ambiente é importante e que deve funcionar como um laboratório experiencial, segundo a perspectiva de Laevers.

Sei que este projecto foi concebido para o pré -escolar e perguntei se as colegas do 1º ciclo pensam que pode ser adaptável ao seu ciclo de ensino. Responderam que sim, perfeitamente. Olhando para a ficha de registo, até acham as áreas de aprendizagem semelhantes, basta apenas adaptar a nomenclatura.

Quanto aos indicadores de envolvimento, diz que podem ser perfeitamente os mesmos e que se observam nas suas salas. Uma das docentes referiu que estava a olhar para aqueles indicadores e a pensar nos seus alunos (é uma tentação imediata, penso eu, contextualizar, aplicar sobretudo aqueles que nos parecem mais problemáticos).

Eu respondi que, se calhar, pode parecer que o índice de algumas crianças é muito baixo mas, observando em tempos diferentes (3x2min), poderemos registar momentos de grande e baixo envolvimento em todas as crianças. E que o nível médio dos envolvimento é que vai ser o nosso ponto de partida. Não o envolvimento individual de cada criança, nem de cada sala, uma vez que estamos a analisar um contexto.

Sei que estes conceitos não são do conhecimento geral dos docentes de qualquer grau de ensino, por isso levei fotocópias do manual sobre a fundamentação do projecto, e tenciono fornecer outros textos para aumentar o conhecimento sobre estas “novas” concepções educativas.

Esta é para mim uma mais-valia deste projecto. Põe todos os parceiros a reflectir sobre as questões da qualidade em educação e prevê que as pessoas, numa perspectiva participativa, sejam informadas e formadas nas metodologias do projecto e nos conceitos que lhe são subjacentes. É neste sentido que eu digo que este projecto permite o desenvolvimento profissional de todos os intervenientes.

De seguida observámos os restantes *sketches* um por um e fomos debatendo os diversos pontos de vista. Havia algumas diferenças, sobretudo entre os níveis 2 e 3. Os restantes são mais consensuais. Aqui eu também concordo com as colegas, e volto a dizer o que considerei anteriormente, em contexto é mais fácil que a partir de um vídeo, porque há mais sinais de envolvimento em redor. Também considero (e foi abordado) que a realidade inglesa é bastante diferente da portuguesa (e isso também se reflecte nas análises), bem como as características culturais do povo. Estivemos a analisar, a treinar, aproveitando para reflectir sobre o que víamos. Em alguns momentos consideramos que nós os portugueses somos mais exigentes neste registo de envolvimento que os ingleses, sobretudo nos níveis mais baixos. A nossa tendência portuguesa é ainda para baixar mais. Aqui eu tenho uma questão que me parece importante reflectir. Será que nos estudos que se têm efectuado se reflecte esta tendência para atribuir níveis 2 em vez de 3, em algumas situações? Porque esta tem sido a tendência verificada nas sessões de treino.

Este é um trabalho que é necessário continuar, por isso pedi às colegas para que agora, na posse da informação e dos instrumentos, experimentassem treinar nas suas salas. Posteriormente penso questioná-las sobre os resultados e sobre as dificuldades sentidas, ou não.

Mais uma vez perguntei aos docentes do 1º ciclo se consideravam viável aplicar este projecto nas suas salas. A resposta foi unânime, ao contrário dos docentes da B2. Claro!

O facto de ser diferente o espaço e a metodologia, não lhes parece que seja impedimento. Esta é mais uma situação a analisar posteriormente.

Já fora do contexto de formação observei como a entrada da escola é utilizada como exposição dos trabalhos realizados. Os últimos trabalhos realizados e expostos têm a ver com o “Dia escolar da não-violência e da Paz”, iniciativa desenvolvida por todo estabelecimento no âmbito do projecto *M igual?*. Este é um projecto em que está envolvido todo o Agrupamento.

Falei com a professora que aguardava sentada exactamente nesse hall de entrada. Comentei como estava bonita a entrada da escola. Ela descreveu-me como tinha sido importante este dia. Houve diferentes momentos ao longo do dia planeados em conjunto entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, com envolvimento de pais/EE e outros elementos da Comunidade. A Paz teve aqui

diferentes perspectivas e formas de ser sentida e vivenciada e está espelhada nas paredes daquela entrada. Nesta escola considero particularmente importante a vivência destes conceitos e a sua transmissão à restante comunidade, uma vez que estamos no seio de um bairro problemático do concelho, muitas vezes retratado nos *media* por altamente problemático a nível da violência em diferentes níveis sociais.

Achei ainda interessante este trabalho porque foi planeado e executado por todos os intervenientes sem olhar a níveis de ensino, nem aos diferentes intervenientes em cada momento da vida do estabelecimento. Na planificação participaram desde os docentes ao responsável pelas AEC e pela Associação de Pais, entendendo a escola e a vida das crianças como um todo e não como caixas em que cada um se responsabiliza pela sua caixinha e que as crianças saltam de caixa em caixa ao longo do dia. Ninguém me explicou isto. Aqui estou a fazer uma interpretação, não sei se as pessoas o fizeram em consciência (mas penso que sim). Nota-se que há neste estabelecimento uma construção, um crescimento de quem já vive em conjunto há alguns anos.

Ainda ao falar com a professora, dizia-me:

Este projecto do *M igual* tem sido interessante. Tenho um primeiro ano e, quando surgiu a proposta de abordar estes conceitos com os alunos, questionei-me como é que o vou fazer com um primeiro ano. Nunca o tinha feito e não me parecia viável, com estas idades. Mas fiquei surpreendida com as respostas das crianças e com o modo como elas se envolveram nas actividades e compreenderam a mensagem. Foi um dia muito importante para todos. Este bocadinho de conversa e esta entrada neste estabelecimento de educação, foi para mim muito importante, a diversos níveis. Esta professora confirmava-me o que outra docente me dizia há tempos: “Nesta escola fazem-se trabalhos muitos giros”, e o que a assistente dizia, “Nesta escola fazem-se muitos trabalhos”; “Há aqui professores mesmo muito bons”.

Não estive muito tempo na escola (3h e 30m) mas foi muito significativo para respirar o ambiente da escola.

Em contraponto a este trabalho, também me foi relatada uma situação de grande agressividade vivida na escola dias antes. Uma mãe dirigiu-se à escola ofendendo tudo e todos porque o seu filho tinha sido agredido por um colega. Situação que, no entanto, só confirma que é necessário desenvolver tais projectos de envolvência de toda a comunidade educativa e que é pertinente a existência de projectos como o *M igual*?

26.2.2010

Ao reflectir sobre o trabalho efectuado, já o referi, sinto-me como um gato enleado numa meada. Neste momento é tanta a informação. Tenho-me sentido a balizar as situações com que me debato. Este meu trabalho é especialmente difícil. Eu estou a desempenhar diferentes papéis que se entrecruzam, mas que tenho sentido a necessidade de os enquadrar muito bem.

O que tenho sentido?

Vou descrever, com o objectivo de me esclarecer a mim própria (hei-de encontrar um autor que me justifique).

1- A par com este processo de formação, continuei a fazer a revisão de literatura, seguindo uma linha que até certa altura estava a funcionar como fio condutor. Até que em certo momento, li algo que contrapôs a minha linha de pensamento. Aí pus um travão e fiquei a pensar como vou dar a volta a este assunto. Parei!

Mas continuo a ler. A literatura é imensa e em diferentes vertentes.

Por um lado necessito de fundamentação para a metodologia do projecto. Por outro preciso de fundamentação para os conceitos que pretendo abordar.

Também tenho que ler outros trabalhos já realizados neste campo. Tudo isto tem a ver directamente com o desenvolvimento do meu trabalho de mestrado, mas simultaneamente, eu tenho que ser o suporte que promove a implementação do projecto nas escolas, que fundamenta as práticas dos docentes que estão a aplicar o projecto, que lhes fornece formação e informação e que vai mais além, dando apoio em situações que, como elemento de apoio, sinto que é necessário “levar ao colo” para transpor algum obstáculo mais difícil.

Esta semana tem sido para mim simultaneamente uma semana de acção no apoio concreto, e uma semana de reflexão sobre todo o processo.

Há momentos em que sinto que tenho tempo e que as coisas estão a deslizar num processo normal. Mas, noutros momentos, sinto que tenho alguns nós na meada que tenho de desatar.

Neste momento tenho um nó na revisão da literatura...

Nos próximos tempos terei que dedicar algum tempo para o desatar. Mas em simultâneo não posso deixar de apoiar a continuação da implementação do projecto.

Temos que rapidamente proceder à recolha de toda a informação para proceder à análise dos dados. Se bem que ao mesmo tempo percebo que já podemos ir fazendo alguma análise de dados enquanto se procede à recolha das restantes informações. Aqui surge a necessidade de introduzir outro capítulo da revisão da literatura que se prende com a investigação e os modelos

de investigação. Toda esta informação que vou pesquisando, tento passá-la aos elementos de apoio que trabalham comigo. Mas tenho cada vez mais a ideia clara que, para “não terem uma congestão”, elas só assimilam de acordo com o seu estágio de desenvolvimento. Tal qual como eu e como as próprias crianças. Esta é uma aprendizagem que tenho feito por mim própria, à medida em que vou fazendo estas reflexões.

Há dias fiz uma descoberta fenomenal, que me iluminou de modo muito clarificador. Esta noção que nós não compreendemos os factos, mas o que a nossa mente é capaz de captar desses mesmo factos. Algo muito filosófico que Platão descreve muito bem na sua alegoria da Caverna. Vou aqui descrever esta história, a pensar na Professora Teresa que a vai ler. Mas também porque para mim foi muito significativa e a contei às minhas parceiras de projecto.

Tenho um livro há 10 anos chamado “Da Escola sem sentido à escola dos sentidos”, de António Torrado. Para mim este livro sempre se intitulou “Da Escola dos sentidos à escola sem sentido”. Sempre, e até há 15 dias atrás, eu li e possivelmente já escrevi em algum lugar este é o título que eu lia neste livro.

Esta leitura que eu fazia, tinha por base uma concepção valorativa entre o pré-escolar e o primeiro ciclo. Só passado um bocado de estar a trabalhar sobre ele, é que reflecti: será este o título do livro? O autor ao pôr este título no livro está a fazer um juízo de valor sobre a escola. Esta interpretação não me pareceu justa, e não me pareceu que o autor em questão fosse capaz de fazer determinante juízo de valor. Então peguei no livro, olhei para a capa, soletrei o que estava lá escrito e descobri, ao fim de 10 anos, que o título do livro é exactamente ao contrário do que eu lia. A Escola dos sentidos não é o pré-escolar, apesar de o autor fazer rasgados elogios às novas metodologias utilizadas no pré-escolar, indutoras de inovações nos outros graus de ensino. E a escola sem sentido não é o primeiro ciclo. Senti até uma certa vergonha de algumas vezes ter pensado assim (eu aqui me retrato).

“Da escola sem sentido à escola dos sentidos” é uma reflexão que o autor faz sobre toda a escola que nos faz reflectir sobre outro conceito de escola, outro modo de ensinar que é o de fazer aprender. Esta é só uma história, que possivelmente nos fará sorrir, depois do momento de embaraço em que me senti, quando numa reflexão mais profunda, o título deixou de ter significado para mim, e me confrontei com o meu erro.

Mas esta história é simultaneamente muito esclarecedora sobre as capacidades e limitações da nossa realidade humana. Digamos que há no nosso conhecimento muitos socalcos. E no conhecimento que temos e passamos aos outros também existem várias “fronteiras”, com

permeabilidades diferentes de acordo com a natureza de cada indivíduo, sejam eles transmissores ou receptores. Estou a sentir que estou a entrar pelo campo da filosofia, mas para mim que o estou a escrever, faz sentido. Posiciona-me nos campos da comunicação e do conhecimento. Para quem ler este texto, espero que seja esclarecedor. Por vezes estamos tão certos dos nossos conhecimentos que nem nos apercebemos do quão equivocados estamos. Foi um salto na minha aprendizagem, de modo construtivista e emancipatório.

Malaguzzi, ao abordar a questão da continuidade educativa, fá-lo de modo bastante crítico e que vale a pena reflectir, porque acrescenta uma opinião diferente à questão da continuidade e da articulação que merecem a nossa reflexão, "se a escola para crianças pequenas precisa ser preparatória e oferecer continuidade com a escola elementar, então nós, como educadores, já somos prisioneiros de um modelo que termina num funil. Eu acho, além disso, que o funil é um objecto detestável, e também não é muito apreciado pelas crianças. Sua finalidade é estreitar o que é grande, torná-lo pequeno. Esse mecanismo de estreitamento é contra a natureza" (Malaguzzi, 2008:101).

" Basta dizer que a escola para crianças pequenas precisa responder-lhes, deve ser um rodeio gigantesco onde aprendem a montar 100 cavalos reais ou imaginários" (Malaguzzi,2008:101). Malaguzzi parece-me que aqui também tem ideia da tal "escola sem sentido", mas que é possível e desejável transformá-la numa escola com sentido, sobretudo para aqueles que nela aprendem e ensinam. Malaguzzi continua, dizendo, "o que sabemos realmente é que estar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações. "(Malaguzzi,2008:101). Esta frase de Malaguzzi pode ser extensível e adaptável a qualquer grau de ensino, bem como a seguinte, "não saber é a condição que nos faz continuar pesquisando" "(Malaguzzi, 2008:102). Estas frases permitem-nos equacionar uma nova escola, em que todos aprendemos em conjunto, onde a participação contribui para a construção de comunidades de aprendizagem, sustentadas por equipas colaborativas.

Para os próximos dias prevejo:

1 - Que os elementos de apoio DQP acabem as observações das crianças - 2 semanas de 1 /3 a 12/3/2010

2 - Que os elementos de apoio DQP façam as entrevistas que faltam - 2 semanas de 1/3 a 12/3/2010

3 - Eu faça as entrevistas que combinei: 1 assistente, 1 pai, 1 educadora - 1 semana

4 - Conversa informal com Elemento PNEP, com elemento Unidade e com elementos da biblioteca

5 - Preparar com elementos DQP entrevista às crianças porque é mais específico

6 – Eu vou ajudar na transcrição das entrevistas

7 - Até ao dia 19 terão que estar efectuadas todas as observações incluindo as dos professores, e entrevistas para que, a partir daí, em conjunto possamos começar a proceder à análise dos materiais.

8 - Até 26/3/2010 terão que estar efectuadas também as observações dos adultos.

Entretanto, enquanto apoio na recolha e tratamento de dados, continuarei a fazer as minhas pesquisas bibliográficas, na tentativa de desatar nós.

6.3.2010

Esta semana entrevistei as duas educadoras de B1. Pretendia também entrevistar a assistente do jardim-de-infância mas não foi possível. Para a semana pretendo entrevistar as duas professoras de B1 e a assistente. Ainda falta entrevistar as duas professoras de B2 e uma educadora. Em L também terei que entrevistar um pai.

Esta semana reunimos a equipa no dia 3, para distribuir funções e dar uma força à implementação do projecto. Definimos metas, que seria importante que conseguíssemos cumprir. B2 está a avançar mais rapidamente e com mais regularidade. Nós queríamos ter todos os dados recolhidos até ao dia 19.

Ficou combinado que eu faria as entrevistas às colegas e às funcionárias, porque os pares C1-D2 e C2-D1 consideram que não sentem segurança para o fazer e que as colegas poderiam não responder da mesma maneira. Sendo eu exterior, pensam as colegas que poderá ser mais isento. Eu aceitei, não pelas razões das colegas, mas porque sinto que tenho que ajudar, se não correremos o risco de não conseguir ter tudo recolhido antes da Páscoa. E estes timings nesta situação são fundamentais. Neste momento vejo aqui duas dificuldades à execução do projecto. Por um lado está inserido nos timings do meu mestrado. Por outro a equipa está a aprender a implementar. Esta fase de recolha de dados é muito exaustiva e extensa. É cansativa e, com o ritmo das escolas, pode haver algumas dificuldades. Nesta situação é essencial o apoio do elemento externo, para incentivar, para dar, não só apoio, mas ajuda concreta, porque se não a aplicação do projecto corre o risco de se prolongar indefinidamente, o que também não é positivo. As colegas comprometeram-se a cumprir os prazos.

Nós já temos muitos dados recolhidos e vamos começar já a organizá-los. Esta vai ser uma nova etapa do nosso trabalho nos momentos conjuntos. Cada par terá que juntar toda a informação que tem sobre a sua instituição. Eu irei explicar como se organiza o relatório e vamos começar a trabalhar nele. Este trabalho será intensificado na interrupção lectiva da Páscoa.

Os pares irão também executar as entrevistas às crianças. Ficou assim combinado. Para tal já estivemos a falar sobre o modo como se fazem as entrevistas às crianças. Combinámos estratégias. As colegas ficaram interessadas e aceitaram. Eu sei que as entrevistas às crianças não são mais fáceis do que as dos adultos, antes pelo contrário.

É preciso uma técnica especial. Mas estamos entre docentes habituadas a falar com crianças e que nesta situação conhecem as crianças que vão entrevistar, o que fará que a entrevista seja orientada como uma conversa, usando determinadas estratégias que irei combinar com as docentes. Também lhes fornecerei informação teórica sobre o assunto para que aumentem os seus conhecimentos. Esta é uma riqueza deste projecto. É simultaneamente formador de todos aqueles que nele intervêm.

Ficou também combinado que, embora eu faça as entrevistas, todas as colegas dariam colaboração na transcrição das mesmas, porque este trabalho é muito cansativo para todas as pessoas. As colegas concordaram. Este é um dos momentos mais difíceis do projecto e que, a ser aplicado nas escolas de forma mais sistemática, terá que ser simplificado, porque poderá fazer desistir a equipa mais forte. Quando o apliquei no meu estabelecimento de ensino com outra colega, optámos por entregar as entrevistas às pessoas que pretendíamos entrevistar e a entrevista foi escrita. Só este passo já facilita muito o processo. Aos pais fizemos um inquérito, o que também facilitou muito. Tenho consciência que naquela altura não teria conseguido aplicar o projecto de outra forma pois não dispunha de tempo para todas estas entrevistas e para a sua transcrição, sobretudo tendo em atenção a dimensão destes novos centros educativos, onde funcionam múltiplos serviços e imenso pessoal.

As entrevistas a E2 e E1 de B2 foram muito elucidativas do trabalho que se desenvolve em cada sala e na instituição. Fiquei muito satisfeita com os dados recolhidos e, paralelamente, fiquei satisfeita com algumas informações que E1 me deu *off record*. Por acaso até lhe disse:

Não faz parte da entrevista mas vou registar o que me estás a dizer porque considero importante. Então E1 dizia-me que as colegas do primeiro ciclo, depois de terem estado na sessão de apresentação e treino com o vídeo sobre as escalas de envolvimento da criança, comentaram entre si e com as educadoras, que estão curiosas para ver o resultado deste projecto. E que

consideram muito interessante. Que o facto de terem tido esta oportunidade de ver aquele filme as motivou mais para o desenvolvimento do projecto e que as pôs a pensar sobre algumas situações de aprendizagem. Estas reflexões parecem-me muito interessantes e têm a ver com a metodologia reflexiva do projecto.

20.3.2010

Esta semana entrevistei as duas docentes de B2. Foi muito interessante. Descobri que uma das professoras tem pela primeira vez alunos de 4º ano. Penso que este motivo justifica grande parte da sua ansiedade. Mas também revela o seu empenhamento e como deseja ser competente no trabalho que desenvolve. Este empenhamento leva a valorizar mais os resultados que o processo. É importante que esta profissional sinta algum apoio para que possa descontraír um pouco a sua ansiedade e encontre outras formas de atingir os mesmos resultados.

Ao terminar a entrevista, comentou” Não me fizeste a pergunta mais difícil?”

Eu perguntei, qual era?

Como fazemos a articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo?

Eu respondi que não era necessário, uma vez que já tínhamos falado disso e que ao longo da entrevista foi abordado sem ser necessário perguntar.

E ela respondeu novamente: “É como te digo, eu até agora nesse sentido fiz “Zero”. Mas penso fazer a partir de Maio. É que as provas de aferição são um grande problema. Mas não sou só eu. Esta ala é toda assim” (referia-se ao lado da escola onde estão centrados os alunos do 3º e 4º ano).

Também já fiz uma entrevista a uma professora de L. falta nesta escola uma professora e um pai. No início da próxima semana penso ter todas as entrevistas efectuadas.

C2 e D1 e D2 e C1 vão efectuar as das crianças, baseadas em fotos.

21.3.2010

Ao mesmo tempo que vou implementando o projecto, vou lendo algumas obras que possam fundamentar o trabalho e parece-me interessante o que tenho vindo a registar sobre “ As Cem Linguagens da criança”.

Quando definimos o papel do professor, Filippini diz “o professor às vezes trabalha “dentro” do grupo de crianças e ocasionalmente “apenas em volta” delas. O professor estuda-as, proporciona ocasiões, intervém em momentos críticos e compartilha as emoções intensificadas

das crianças” (Edwards *et al*, 2008: 160). Nas entrevistas das educadoras, aparece de algum modo este conceito de professor definido por Filippini.

“O papel do professor centra-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada, de estimulação do diálogo e de acção conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança. Uma vez que a descoberta intelectual é supostamente um processo essencialmente social, o professor auxilia mesmo quando as crianças menores aprendem a ouvir outros, a levar em consideração seus objectivos e ideias e a se comunicar com sucesso” (Edwards *et al*, 2008:161). Será que este não é o papel de qualquer professor, independentemente do grau de ensino? Como diz Malaguzzi (2008), a importância de se observar exactamente o que a criança diz no diálogo, para agarrar a ideia e a lançar de novo, como se de um jogo de “bola” se tratasse.

É de novo em Edwards *et al* que encontro resposta para as minhas questões. “Não apenas o projecto maior deve conter problemas excitantes, mas até mesmo uma sessão diária de trabalho deve, idealmente, conter pontos mais difíceis, ou nós - esses “nós” são mais do que apenas momentos de confusão ou desarmonia; em vez disso, são momentos de desequilíbrio cognitivo, contendo possibilidades para o teste de hipóteses e a comparação intelectual de ideias. A tarefa dos professores é perceber esses nós e trazê-los ao centro da cena para uma atenção adicional - ponto de partida para as actividades do dia seguinte” (Edwards *et al*, 2008:165). Os autores aqui referem-se aos projectos que se desenvolvem com as crianças mas, ao ler esta questão dos “nós”, reflecti sobre os meus próprios nós no desenvolvimento deste trabalho. Os “nós” fazem parte do desafio de ir mais longe, de descobrir novos significados, construir pensamentos, ir mais longe, fazer ligações, criar sinapses. Quando usei esta metáfora dos nós, das meadas e do enleio, não imaginava que outros a tinham também definido, mas ao descobri-lo, reforçou de algum modo aquilo que eu tinha reflectido sobre o assunto.

Vea Vecchi em Edwards *et al*, (2008:166), diz o que E4 refere na entrevista: “Você está sempre com medo de perder aquele momento quente. É realmente como um acto de equilibrar as coisas. Acredito na intervenção, mas pessoalmente estou propensa para esperar, pois notei que as crianças frequentemente resolvem o problema por conta própria, e nem sempre, da forma que eu teria proposto! Elas frequentemente encontram soluções que eu jamais teria percebido. “

Ainda em Reggio Emília, “tais conversas ocorrem diariamente, em encontros curtos entre professor e co-professor, professor e ateleirista e discussões informais entre professores de diferentes classes à hora do almoço. Os professores acreditam que discutindo abertamente

oferecem modelos de cooperação e participação às crianças e aos pais e promovem uma atmosfera de comunicação franca e aberta” (Edwards *et al*, 2008:166). Tanto em B2 como em B1 os docentes abordaram estes encontros informais como situações de construção da equipa e de resolução de problemas, fora dos encontros formais das reuniões.

Os professores de Reggio Emilia “tentam promover o bem estar das crianças e encorajar a aprendizagem em todos os domínios (cognitivo, social e afectivo), ao mesmo tempo extraíndo vantagens de momentos importantes para instruírem as crianças no uso ainda mais sofisticado de ferramentas e materiais necessários para a sua expressão nos múltiplos meios artísticos e simbólicos. Sob o seu ponto de vista, o trabalho dos professores centraliza-se em “ provocar oportunidades” de crescimento intelectual genuíno por uma ou mais crianças” (Edwards *et al*, 2008:175).

“Esse método de ensino é considerado importante, complexo e delicado pelos professores, evoluindo e mudando constantemente, e é uma questão de esforço e preocupação colectivos” (Edwards *et al*, 2008:175). Nas educadoras entrevistadas existe alguma analogia entre o que estas dizem e o que é referido sobre Reggio Emilia. Há aqui alguma tradição cultural no pré-escolar que se identifica com este tipo de práticas. Quando entrevistamos os professores de primeiro ciclo existe mais contradição nas suas próprias palavras. Por um lado falam de preparar para a vida, estimular as aprendizagens. Por outro há o peso do currículo que se sobrepõe aos interesses da criança, à descoberta e á construção do espírito crítico e curioso.

Sobre o espaço

Quando indagados se gostariam de ter uma equipa maior, respondem que gostariam de ter mais espaço, apesar de terem um rácio maior do que é convencionalmente suposto. Mas estão convencidos que “muitos adultos evitam que as crianças tenham oportunidade de usar e aprender umas com as outras” (Edwards *et al*, 2008: 222). Neste aspecto, as professoras consideram que um professor por classe é suficiente, enquanto que as educadoras consideram que poderiam ter mais apoio de assistentes.

P1, P2 P3 e P4 também se referem à existência de algumas áreas nas suas salas. P2 diz que tem um espaço de biblioteca e um cavalete. P3 diz que não tem mais áreas por falta de espaço. P4 diz que tem áreas mas os alunos não usam autonomamente

Sobre os pais

“Existem também numerosos e eloquentes defensores da ideia que pais e professores devem trabalhar juntos para determinarem o currículo, particularmente em contextos caracterizados por populações culturalmente diversas” (Edwards *et al*, 2008: 231).

A escola como comunidade aprendente, em Reggio Emília, apresenta-nos um exemplo de um projecto onde foi possível trabalhar desde o pré-escolar ao primeiro ciclo.

“ As quatro classes envolvidas eram as seguintes: as crianças mais novas de 5 anos, uma turma do maternal, um grupo de crianças de 6 anos e uma classe de 7 anos.” Essas 4 classes ocupavam o que em Marks Meadow é chamado de Centro de Aprendizagem Inicial. As classes possuíam entre 19 e 22 alunos. A professora possuía uma auxiliar ou uma estagiária.”

“Observe-se que a faixa etária se estende até aos 7 e 8 anos no final do projecto. Em nenhum momento sentimos que as actividades de instrução eram demasiado elementares para elas” (Edwards *et al*, 2008:236). Esta experiência contradiz a ideia de Melaguzzi quando este refere a metáfora do funil. Vem de algum modo reforçar a ideia que é possível ensinar ou fazer aprender com outra metodologia, independentemente do grau de ensino e da idade.

É a educadora E3 de B2 que nos refere a questão do tempo. “As crianças ainda não conheciam os interesses e estilos de cada uma. Ainda não possuíam a capacidade para comunicarem umas com as outras.” As crianças não podem ser pressionadas para saírem deste período de exploração antes de estarem prontas.” Além disso, descobrimos que elas precisam de muito tempo no início do ano para um “período de exploração”, do seu novo ambiente, de materiais, antes que os projectos possam emergir.” Também a educadora E4 nos falou desta necessidade de tempo.

“Em geral e particularmente, quando trabalhamos com crianças pequenas, um tópico precisa ser emocionalmente significativo, concreto e parte da experiência imediata das crianças” (Edwards *et al*, 2008:260).

Ao ler a obra “Cem linguagens da criança”, comecei a pensar que este livro está escrito seguindo as dez dimensões da qualidade do Projecto DQP. Será?

Começa por abordar finalidades, questões metodológicas, currículo, experiências de aprendizagem, metodologias, espaços, materiais, rácios, relações interpessoais, pais e abordagem de projecto.

21.4.2010

Passou um mês sobre a última reflexão escrita. Mas as reflexões e leituras continuam, bem como as conversas com os elementos de apoio DQP e com as docentes envolvidas no projecto.

Na interrupção lectiva da Páscoa ficou combinado que iríamos começar a trabalhar no relatório. Dividimos tarefas, esta é uma fase muito trabalhosa, por causa da transcrição das entrevistas. Estamos a arranjar estratégias de facilitação porque tem que ser. Este poderá ser um grande entrave à execução do projecto. Uma das estratégias foi ouvir e só transcrever o que nos parece essencial, sem preocupação de ser sempre completamente textual, desde que não se altere a ideia.

De qualquer modo temos sempre as entrevistas em registo áudio no computador.

Este foi um mês intensíssimo de trabalho. Não nos sobra grande tempo para reflectir. Eu tenho continuado as minhas leituras, mas tenho sentido dificuldade em escrever. Em paralelo com estas reflexões, que são sempre mais fáceis, tenho trabalhado um pouco na revisão de literatura. Por vezes parece-me que estou a avançar bem, mas de repente surge um nó (Edwards *et al*, 2008:165). Algo que contradiz o pensamento anterior, ou que acrescenta uma nova ideia e tenho que parar. Sinto que são paragens salutares, porque são momentos de reflexão interior. Nessas alturas vou ler outras coisas, construir caminhos. Mas (usando metáforas), são caminhos de pedras. Pedras que vou apanhando e colocando umas na frente das outras.

Os elementos DQP estão preocupados em fazer o relatório, mas também não lhes tem sobrado tempo. As provas de aferição vieram acrescentar trabalho, bem como os inúmeros relatórios de avaliação, balanços e planificações do final do período e início do outro. A aplicação deste projecto depara-se com estas dificuldades. Eu tenho estado a reler tudo o que tenho sobre DQP, com dois objectivos: apoiá-las no que posso e considero importante e fazer a revisão da literatura.

D1 e C2 de B2 conseguem articular-se melhor para trabalhar no relatório. D2 e C1 têm mais dificuldade em encontrar momentos para fazer o relatório, mas estou certa que também o irão fazer.

13.5.2010

A partir de hoje o meu tempo será mais dedicado à análise desta narrativa. Grande parte da revisão da literatura está construída, embora pense que pode sempre ser alterado e modificado.

As minhas colegas têm os relatórios em estado de grande avanço. Sinto que precisam de alguma fundamentação teórica para o trabalho que estão a realizar. Esse tem sido e vai continuar

a ser o meu trabalho de elemento externo ou amigo crítico, fornecer-lhes alguma informação que sirva de suporte teórico e servir como elemento de sustentação para que continuem a sua árdua tarefa de construção do relatório. Ontem dei-lhes fotocópias da I parte do livro Modelos Curriculares para a primeira infância, construindo uma praxis de participação, da Porto Editora. Penso que esta documentação poderá ajudar a compreender e a atribuir significado ao trabalho que estão a desenvolver. Achei interessante que D1 comentou comigo que está a gostar de se ver neste papel supervisivo de apoio às colegas, que de um modo geral são mais novas e têm outras experiências. D1 inicialmente não estava muito convicta da importância que estas novas funções podem ter no desenvolvimento profissional dos colegas e não se achava muito preparada. Neste momento, pelos vistos, começa a encarar a função de outro modo.

Vermelho – reflexão pessoal

verde - articulação

amarelo - projecto DQP

azul – desenvolvimento dos docentes

1ª análise interpretativa . Efectuada após primeiras leituras de toda a narrativa

Narrativa

Alarcão, 1996 cit Novack em Clandinin e Connolly diz "Considerando que os seres humanos são por natureza contadores de histórias, é natural que relatem os acontecimentos da nossa prática pedagógica. Ao fazê-lo poderemos retirar alguns benefícios: tornamo-nos mais sensíveis e podemos observá-la, mais profundamente, de modo compreendê-la para depois tirarmos ilações necessárias ao rumo a dar à nossa vida profissional" (Alarcão, 1996:105)

16.10.2009

Durante o mês de Setembro Outubro tenho vindo a pensar como poderei desenvolver este projecto, que dificuldades me surgem e como as poderei ultrapassar.

As 1ªs dificuldades prenderam-se com a falta de resposta pela parte da DGIDC.

Pensei que poderia fazer formação creditada e isso facilitaria, por um lado a participação das colegas, mas por outro aumentaria o meu trabalho. Por isso comecei a pensar noutra forma de organização, que também me parece interessante.

Facilita o meu trabalho e também se insere na perspectiva da supervisão como agente transformador e promotor da mudança de práticas.

O apoio e transmissão de informação que pretendo dar aos colegas que desempenham funções de coordenação sem turma. Considero que será muito importante no desenvolvimento profissional destes e no desempenho profissional daqueles que eles irão também supervisionar. Esta será uma maneira de criar um

Processo auto reflexivo

A narrativa como Introspecção
aproveitando a s palavras dos outros.

Auto reflexão

A escrita ajuda a reflexão, a tomada de consciência e de certo modo contraturaliza a tarefa.

Quando o pensamento se torna escrita fica registado, torna-se mais definido e definitivo.

Tomar consciência através da escrita, dso problemas, das dificuldades

Resolução de dificuldades,
ultrapassando os problemas
positivamente

desenvolvimento profissional em cadeia que desejo tenha repercussões reais e positivas nas práticas destes docentes.

Tal como refere (Vasconcelos, 2009: 33) “ sem dúvida que este trabalho se insere num paradigma emancipatório (Mezirow,1996)”Vasconcelos, 2009:33) diz ainda “ a relação formador/formando será uma relação de pares, facilitadora da comunicação, condição de aprendizagem dos adultos” citando (Couceiro, 1998)

Sinto que a responsabilidade é grande mas estou entusiasmada.

O trabalho que me proponho desenvolver revê-se no que Vasconcelos escreve no seu recente livro a “Educação de infância no cruzamento de fronteiras” “ prevalece a tradicional ausência de articulação entre a educação de infância e o 1º ciclo do ensino básico, apesar de louváveis ilhas de excelência a este nível” (Vasconcelos,2009:24) e continua “ que soluções temos? Como criar articulações horizontais, ultrapassando a imposição vertical?” (Vaconcelos,2009:24)

“ Com uma dificuldade endémica em articular, negociar, trabalhar em rede? De que novas lideranças necessitamos para romper este ciclo de hábitos e formas de funcionamento instalados” (Vaconcelos,2009:24)

Será que o projecto DQP, enquanto projecto de desenvolvimento entre pares, permitirá verificar o trabalho de articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, promovendo-o?

Após combinação previa reuni com C2,C1,D2,D1 , falei dos objectivos deste encontro. Perguntei se aceitavam a proposta e se estavam dispostas a colaborar no desenvolvimento do meu trabalho de mestrado. Este trabalho que visa a realização do meu trabalho de mestrado simultaneamente pretende também contribuir para a formação no projecto DQP de todos

Papel do supervisor na transformação de praticas
 O supervisor como promotor do desenvolvimento profissional dos colegas
 insere num paradigma emancipatório
 Atmosfera relacional
 Relação formador/ formando entre pares
 Auto reflexão e entusiasmo do supervisor
 Conhecimentos a adquirir e mobilizar

Articulação
 O supervisor como lider de comunidades aprendente
 DQP como supervisão de uma escola reflexiva em desenvolvimento e aprendizagem entre o pré e pri
 Estratégia democrática dqp

os intervenientes e resulta na auto-avaliação dos dois estabelecimentos de educação do agrupamento.

Neste 1º momento apresentei o projecto DQP em powerpoint e fui respondendo às questões que as colegas foram fazendo. Como já trabalhei comigo este projecto, as restantes não conhecem o projecto, mas mostraram-se interessadas. Compreendi que é necessário continuar a explicar o projecto à medida que cada passo se vai desenvolvendo. Esta metodologia de passo a passo facilita muito a aplicação do projecto e simplifica a sua aplicação.

O encontro decorreu na escola nova. Começámos por uma visita às instalações e de seguida iniciámos os nossos trabalhos.

O encontro decorreu em cerca de 1.30h.

Distribuí os manuais existentes pelas colegas e sugeri que fossem lendo para abordarmos as dúvidas no próximo encontro.

Combinámos encontros com regularidade semanal, para ir conhecendo os diferentes passos e instrumentos do projecto.

O próximo encontro será na próxima 3ª feira.

Notas:

No intervalo estivemos a beber café com as restantes colegas da escola. Apesar de dizerem que estão disponíveis e que não se importam de entrar no projecto, senti alguma insegurança no geral. Nenhuma se ofereceu, uma das educadoras já fez formação com a DGIDC neste projecto, reconhece que é muito trabalhoso e pareceu-me não estar muito interessada.

Eu gostava que as colegas se oferecessem, do ponto de vista democrático, como o projecto indica, seria a forma mais correcta, no entanto a coordenadora diz que vai propor às colegas, de qualquer modo ninguém entrará contrariado ou obrigado.

Supervisão como
Desenvolvimento profissional
Auto-avaliação

Tarefas a realizar: Estratégias de implementação do projecto e simultaneamente de Construção do grupo.

Passos cuidados e premeditados
Responder as questões
Atenção às necessidades e compreensão metodologias

Atenção relacional

metodologia
Desenvolvimento profissional
Necessidade de construção do grupo e assegurar a metodologia

Criar rotinas que facilitem o trabalho

Incidente1- E1 educadora de B1 estabelecimento, esteve a conversar comigo dando-me a conhecer que este ano a articulação entre o pré e o pri, não têm sido fáceis. Alguns passos que se tinham conseguido no ano anterior, parecem estar de momento a retroceder, com a mudança de alguns elementos.

Reflexão pessoal:

Fiquei a reflectir na conversa com E1, realmente quem faz a articulação são as pessoas e a mudança nas equipas pode fazer toda a diferença. B1 é um estabelecimento grande com muitos professores e horários diversificados, facto que também não facilita nem a comunicação, nem o trabalho em conjunto.

Tinha pensado que C1 observaria na sua escola fazendo par com D2 Mas neste momento vou sugerir que C1 e D2 observem B2 e C2 e D1 observem B1. Fiquei a pensar que os docentes são capaz de se sentirem mais à vontade se não forem observados por colegas da escola, e a observação por elementos externos também pode ser mais sem preconceitos. Se bem que este projecto é de auto avaliação e pressupõe que os próprios docentes sejam capazes de se observar e e reflectir sobre as suas práticas numa perspectiva de mudança. Vou falar desta situação com as colegas, para perceber se será melhor.

B2 é uma escola nova a funcionar, a equipa está a iniciar-se, apesar de algumas docentes já trabalharem em conjunto noutra escola. Mas não trabalhavam com pré.

Que ideia terão de articulação?

C2 é a coordenadora da escola e está habituada a trabalhar em parceria com estabelecimento de pré-escolar, terá influência na prática e atitude das restantes colegas?

Metodologia e sistematização
Construção do grupo

Construção de grupo
Inseguranças
Auto-reflexão

O supervisor atento aos sinais

Respeito pelas diferentes opiniões

O supervisor numa atitude de aceitação de outra opinião

O supervisor no papel de escuta activa

O supervisor reflexivo

Dilemas

Desenvolvimento do supervisor

O trabalho de parceria

27.10.2009 -

Reflexão sobre a abordagem e os princípios subjacentes ao projecto.

Perspectiva de qualidade no projecto.

Apresentação de pequenos textos dos autores.

Noções de:

Parceria

Educação democrática

Participação

Desenvolvimento

Aprendizagem sócio construtivista.

Apresentação das 10 etapas da qualidade.

Questões da articulação
Desenvolvimento
profissional do super
O supervisor como
formador entre pares
Desenvolvimento
profissional
Formação teórica no
projecto

3.11.2009 pessoal.

Apresentação dos instrumentos de caracterização incluídos no próprio projecto. Explicação da necessidade de começar a recolher essas informações como suporte da qualidade.

Formação no projecto
Aspectos metodológicos
técnicas
Dificuldades na aplicação das
escalas
Questões entre o pré e o pri
que se prendem com as
diferentes metodologias de
organização
Reflexão crítica dos professores

10.11.2009

Apresentação da escala de envolvimento da criança

Observação dos vídeos de treino

Que dificuldades ou diferenças pensam as colegas que podem encontrar em aplicar estas escalas tanto no pré como no primeiro ciclo?

C diz que não teve dificuldade quando o fez.

Mas E falou que os ambientes são diferentes.

E questionou, será que tem que ser assim? Ou poderá ser de outra maneira?

Ela própria diz que tem um modo de trabalhar que implica mais as crianças.

Desenvolvimento da formação
no projecto
O supervisor como suporte das
dificuldades
O supervisor visor como
suporte das dificuldades numa
perspectiva de as ultrapassar

18.11.2009

Apresentação da escala de envolvimento da criança

5.1. Observação dos vídeos de treino.

À medida que íamos vendo os vídeos fomos tentando atribuir-lhes níveis de acordo com a escala de envolvimento.

As dificuldades surgiram entre o 2, 3. Combinámos que no próximo encontro íamos reflectir melhor sobre esta dificuldade com o objectivo de definir melhor os conceitos e o que os autores entendem sobre estes níveis de envolvimento.

24.11.2009

Continuámos a ver os vídeos de treino na escala de envolvimento da criança.

As docentes enquanto viam comentavam, isto é engraçado, mas não é fácil. Baralha-me um pouco.

- Entre o 1 e o 5 é fácil, o mais complicado é perceber se é 2 ou 3

- Uma docente referindo-se a mim disse: Tens que explicar muito bem às colegas para que serve isto. Fiquei a pensar nesta frase.

Esta formação que estou a fazer a estas colegas, penso que seria útil a todas e que contribuiria para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os que se envolvam.

À medida que vou desenvolvendo este processo, vou percebendo que as colegas se começam a interessar pelo projecto e começam a ganhar vontade de o passar às outras colegas.

Voltei a ler o livro "Supervisão prática pedagógica" e revejo este trabalho quando a autora aborda o papel do supervisor como líder de comunidades aprendentes. Nas escolas reflexivas os supervisores terão "a função de facilitadores ou líderes de comunidades aprendentes" (Alarcão, 2003:149)

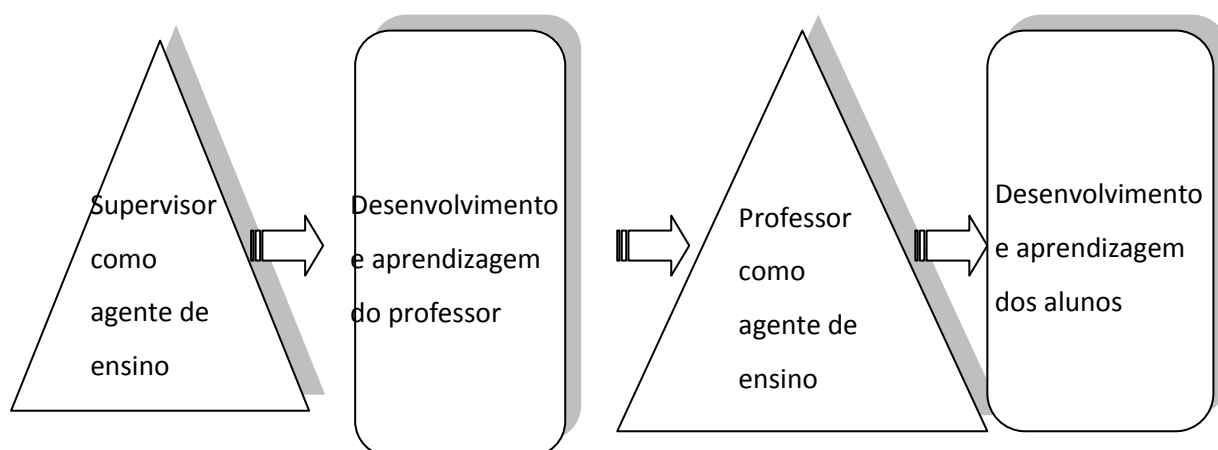
Sinto em mim um desejo imenso de ser transparente ou como um espelho, para que pudesse transmitir aos colegas tudo o que tenho aprendido e que considero fundamental para o desenvolvimento profissional dos colegas. Mas sei que não consigo. SERÁ? VAI REFLECTINDO NISTO. PENSO QUE É S

A narrativa como instrumento de auto reflexão e construção do próprio supervisor
 Atmosfera afectivo-relacional
 Capacidade de trabalhar com os outros envolvidos no processo
 Supervisão como processo auto-reflexivo

O desenvolvimento profissional do supervisor e dos professores
 Conhecimentos a adquirir e a mobilizar
 Atmosfera afectivo relacional

CAPAZ! Vou transmitindo de acordo com o que “Sou”, tendo a consciência que fico aquém do que desejava. (Alarcão,2003:29)” à semelhança do que acontece entre o professor e os alunos, também o supervisor tem por missão ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, ensiná-lo a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver problemas que a actuação docente lhe apresenta e também ele deve fazê-lo num clima de encorajamento.”

Esquema apresentado (Alarcão, 2003:30)



1.12.2009

Emprestei a D1 o livro de Isabel Alarcão sobre supervisão. D1 tem feito trabalho de suporte a colegas que o solicitam. D1 tem uma experiência profissional longa e revela práticas firmes e consistentes, mas no apoio aos colegas é muito cautelosa e insegura. Tento servir de “andaime”, Vou-lhe falando do papel da supervisão das diferentes teorias de supervisão e vou-lhe emprestando alguns livros. Vê-se que D1 está atenta e interessada em desempenhar com profissionalismo esta nova função, mas a inexperiência provoca-lhe alguma incerteza e insegurança. O que me parece natural. E também está a desempenhar este papel pela primeira vez, mas pela sua maneira de ser e pela sua experiência parece-me mais segura e confiante, mas muitas vezes também pergunta e expõe as

A supervisão como processo de desenvolvimento e de ensino e aprendizagem
 O desenvolvimento a pares e em parceria
 Os sujeitos e o seu estagio de desenvolvimento
 Supervisor como colega
 aceite que transmite confiança
 Atmosfera afectivo relacional
 O supervisor atento aos seus pares

situações para recolher diferentes opiniões e fundamentar melhor o seu pensamento.

Este trabalho em equipa parece-me muito importante. Cada um dos elementos fica mais seguro e vão procedendo ao seu desenvolvimento profissional e pessoal em parceria.

Como vai sendo hábito as nossas reuniões de trabalho são às 3^{as} feiras e este mês 1 e 8 são feriados, como os dias já têm tantas ocupações, combinámos que este tempo serviria para ir adiantando nas respectivas escolas a recolha de informação para se proceder à caracterização. Vamos depois tentar, na interrupção lectiva reunir os professores das diferentes escolas e explicares mais em pormenor do que consta o projecto e de que modo toda a escola será envolvida.

Diariamente C1 passa pela direcção do agrupamento e vai-me dando conta das dificuldades que existem com a coordenação de todo o pessoal da escola. Ou porque faltam colocar auxiliares, ou porque os que existem faltam, ou porque faltam professores, ou mesmo somente porque às vezes é difícil estabelecer acordos entre as pessoas, nos locais onde trabalha muita gente diferente.

A escola de C1 está situada num meio social carenciado e os pais por vezes também são causadores de problemas.

Esta prática serve de partilha, mas é também uma maneira de solicitar apoio

2.12.2009

Almocei com E1 e E2 estivemos a conversar sobre a implementação do projecto no estabelecimento. IS conhece o projecto fez parte do primeiro grupo de formação de formadores das DRES. Pareceram-me interessadas e colaborantes, se bem que um pouco à defesa, por causa da sobre carga de trabalho que antevêm.

E1 disse que o ambiente está melhor. C2 já conseguiu "arrumar a casa", palavras de E1 e E2" isso é muito importante", E1 diz "naquela escola fazem-se trabalhos muito interessantes.

Os conhecimentos a adquirir e a mobilizar
A adaptação das rotinas às circunstâncias, adaptando as estratégias
Tarefas a realizar
Estratégias de implementação do projecto
O supervisor como suporte das dificuldades no dia a dia
A atmosfera afectivo-relacional envolvente

O supervisor que escuta
Confidente
Problemas da burocratização como resolvê-los?

Os sujeitos e o seu estagio de desenvolvimento

Entusiasmo profissional
Ambiente organizacional

E há lá professores muito bons” “ Às vezes passa-se a ideia que é uma escola onde anda tudo à trolha e ao murro, mas não é verdade. Há lá elementos muito bons e colaboradores e com ideias muito boas”. “Depois às vezes não é fácil, mas o meio exterior também não ajuda, mas isso são outras coisas”

E1 quando fala da escola e dos colegas fala com carinho, entusiasmo e muito empenho. E2 vai confirmando, mas não é tão exuberante, põe mais a tónica nos problemas e nas dificuldades mas vai reafirmando o que diz E1.

9.12

Estivemos apenas a conversar sobre as dúvidas existentes nos vídeos de treino. Afinal não consideraram tão difícil como parecia. Compreenderam os sinais de envolvimento e quando observam conseguem identificá-los. Perceberam qual a diferença entre o 2 e o 3 nos vídeos que tinham dúvidas e entre o 4 e o 5. Foi interessante falar sobre estes pormenores, no entanto combinámos que os iríamos rever todos novamente para nos certificarmos e para os tomarmos como referência quando forem observar as salas.

Por enquanto estamos apenas a treinar os vídeos de envolvimento da criança.

Na minha opinião tendo presente os indicadores de envolvimento da criança, é mais fácil observar e atribuir um nível, num contexto do que através de um filme, exactamente porque falta o contexto, e este na minha opinião é determinante.

21.12

Combinei com C2,D2, D1 e C1 apresentar o projecto na globalidade a todas as colegas da escola do 1ºciclo e do pré-escolar.

Com esta apresentação pretendo dar a conhecer o projecto, os princípios filosóficos e pedagógicos em que assenta. As perspectivas defendidas pelos autores e alguma fundamentação referida no próprio projecto.

Capacidade de identificar e aprofundar, mobilizar e integrar conhecimentos

Auto reflexão

Espírito de auto formação e desenvolvimento

Conhecimentos a adquirir e a mobilizar

Tarefas a realizar

Estratégias a utilizar

Processo de

desenvolvimento e de ensino/aprendizagem

auto-reflexão sobre

processo desenvolvido

Conhecimentos a adquirir e

mobilizar. **Conceptualizar ao problemas e hierarquizar as causas**

Questões da articulação

experiência profissional

Skills de relacionamento

interpessoal

Resolver problemas e tomar

decisões esclarecedoras e

acertadas

Atmosfera afectivo-

relacional

A apresentação foi feita em powerpoint e as colegas poderiam pôr questões sempre que desejassem ou quando algum aspecto não estivesse bem claro.

Este é um estabelecimento novo, e os docentes encontram-se em fase de construção da equipa. Alguns professores do 1º ciclo já trabalharam juntos noutra estabelecimento, em que não existia pré-escolar. Alguns docentes já trabalharam em anos anteriores em escolas que tinham também pré-escolar.

Ao reunirmos, todas as colegas dizem estar interessadas no projecto, dizem que gostavam de conhecer, mas não parecem muito confiantes. Surgem questões sobre o modo como vamos observar. Sente-se na atmosfera alguma ansiedade associada à palavra "Avaliação", apesar de os docentes irem sempre dizendo que "não têm problema nenhum com isso", estão habituadas a ter aulas observadas, até porque alguns estão inseridos no PNEP e no PAM. Na sala está também a formadora do PNEP.

Sinto necessidade de esclarecer que este projecto não é propriamente de avaliação, mas de auto-avaliação, auto-formação e de investigação - acção, uma vez que conta com a perspectiva dos envolvidos, sobre o modo como a escola está organizada, de acordo com as dez dimensões definidas pelo DQP.

O powerpoint foi apresentado passo a passo esclarecendo todas as fases do projecto e o que se pretendia em cada uma delas.

Na fase de apresentação dos docentes que iriam ser observados, surgiu um problema.

Uma das docentes escolhida, questionou a formação da Observadora para o fazer, pôs em causa se esta teria formação para o fazer.

Este conflito estava latente e Eu tinha o pressentido em algumas frases mais defensivas, que tentavam sempre

Atmosfera relacional
 Necessidade de resolver problemas
 Desenvolvimento profissional
 Espírito de auto formação
 Auto-reflexão
 Conhecimentos a adquirir e mobilizar
 Capacidade de analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas
 Sensibilidade para se aperceber dos problemas e das causas
 Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas

Sensibilidade para se aperceber dos problemas e das causas
 Características DQP
 DQP numa escola reflexiva em desenvolvimento e aprendizagem
 Reflexão e solução de problemas
 Sensibilidade para se aperceber dos problemas e das causas
 Complexidade do processo

questionar, o que se pretendia com este projecto, “porquê ter sido escolhida esta escola”, “quais os critérios para escolher estes observadores”, “porquê aqueles docentes”.

Já tinha reflectido com as observadoras que este projecto é essencialmente democrático, parte do princípio que são as escolas que escolhem participar e que ninguém que não queira participar pode ser forçado a fazê-lo. Nesta situação, possivelmente, o projecto não teve este cariz tão democrático, uma vez que as escolas foram sugeridas por mim. No entanto perguntou-se às coordenadoras de escola se estavam interessadas em participar e informou-se a direcção pedindo autorização para o fazer.

De qualquer modo, também foi informado que se algum professor não estivesse interessado em participar, era livre de o fazer.

Percebi nesta situação que é necessário ter muito cuidado no modo como se faz a selecção das pessoas, no modo como se dizem algumas palavras. Nos juízos que sem querer expomos.

Nesta escola, apesar de eu ter tentado, esclarecer o melhor possível o funcionamento do projecto e o que se pretendia com a sua aplicação, há um conflito que terá que ser resolvido antes de se dar início às observações. Possivelmente teremos que optar por observar outra sala.

A posteriori fiquei a reflectir que é possível que as colegas, tenham entendido o processo mais como avaliação do professor, do que de auto-avaliação e formação da escola.

Quando lá voltar vou reforçar esta tónica, vou falar pessoalmente com a colega que levantou as questões de modo mais agressivo.

Já falei com C2 que estava bastante aborrecida, porque pensa que aquela agressividade está relacionada com ela pessoalmente e que terá outros motivos que ela desconhece, até ao momento.

Resolução de conflitos

Reflexão sobre as estratégias

responsabilidade social assente em noções claras sobre os fins da educação

Resolução de conflitos

O supervisor na pele dos outros

Atmosfera relacional

Construção do grupo

Envolvimento dos profissionais no processo

Suporte de dificuldades

Estágio de desenvolvimento dos profissionais

Estas situações são importantes que aconteçam porque deixam o investigador sobre dilemas reais de ética e de desenvolvimento pessoal e profissional. (Katz, L.G1995:12) diz “ de quando em quando os orientadores encontram-se em situações marcados por conflitos internos, numa determinada equipa, sentindo-se geralmente tentados a apoiar um dos lados. No entanto se cedermos a essa tentação, possivelmente perderemos a eficácia a longo prazo. A estratégia mais adequada a estas ocasiões é então lembrar o mais elegantemente possível, às partes em conflito os seus objectivos comuns e fundamentais, e encorajá-las a manterem-se centradas nas suas responsabilidades e campos de acção comuns.” Esta autora a nível do apoio sustentado aos educadores é fantástica.

Se por um lado é legítimo e cada vez mais desejável que outros intervenientes entrem no espaço da sala de aula, é igualmente verdade que esta entrada pode sempre vista como uma intromissão no trabalho dos outros. Por isso, o observador ou investigador deve fazê-lo com todo o respeito e cuidado, para não provocar qualquer tipo de danos ou mal -estar. Os docentes tem que nos sentir como alguém que os vai apoiar e não julgar. Mais uma vez (Katz, L.G1995:9) nos deixa lições de sabedoria” Este método de não julgar é recomendado por diversas razões. Em primeiro lugar, evidencia 2 características: ajudando-nos a resistir à tentação de julgar, encoraja-nos ainda mais a monitorizar mais cuidadosamente as nossas observações. Somos assim levados a não nos precipitarmos nas respostas às situações, reduzindo uma tendência para reagir exagerada ou prematuramente. Em segundo lugar, a procura de explicação para um comportamento observado leva-nos a aprender mais sobre aqueles a quem queremos ajudar, e consequentemente a melhor perceber como o próprio educador define a situação em que se encontra.

Desenvolvimento profissional
Skills relacionais
O supervisor como pesquisador. Suporte
Facilitador na Resolução de problemas
Encorajamento

Respeito e sensibilidade

Atmosfera relacional

capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e sentimentos.

22-12

A exemplo do combinado para a escola B2, hoje fomos apresentar o projecto à escola L a todos os docentes da escola. Para termos uma atitude de divulgação do projecto a toda a comunidade educativa também o devíamos fazer às assistentes operacionais e aos encarregados de educação. Às assistentes operacionais vou propor que sejam C1 e C2 a fazê-lo, aos encarregados de educação enviaremos uma carta como está previsto no próprio projecto e serão informados de alguns pormenores nas reuniões de pais.

Tal como ontem, a apresentação foi feita através do powerpoint e aos colegas foi sugerido que perguntassem sempre que não compreendessem alguma coisa, ou que quisessem dizer algo. A apresentação decorreu sem incidentes, as colegas mostraram uma atitude mais receptiva, alguns disseram que lhes parecia interessante a metodologia, que estavam interessados em participar. Uma das educadoras já tem conhecimento do projecto, reconheceu que é um projecto trabalhoso. Questionou o facto de serem 2 observadores, pediu esclarecimento como iriam fazer para atribuir os níveis. Foi lhe explicado que o facto de serem 2 têm que chegar a consenso sobre o nível, pois a observação da mesma acção no mesmo momento não pode ter 2 níveis diferentes.

Na minha opinião esta poderá ser uma maneira de garantir a fidelidade e a fidedignidade dos resultados.

Depois da experiência do dia anterior tive o cuidado de explicar que este não é um projecto de avaliação das salas observadas. É um projecto de auto-avaliação da escola, que conta com a participação de todos em diferentes situações e funções e que a proposta de melhoria é da escola e a partir da situação por todos diagnosticada. Fiz questão de frisar bem, que ninguém lhes vai dizer se estão bem ou mal, apenas estão num estágio e se irão propor passar algumas situações deste estágio para outro que a própria escola irá definir. "O passo

Reflexão do supervisor
desenvolvimento
profissional

A narrativa como processo auto-reflexivo
(Registo metódico
Registo tarefas a realizar
Registo catártico)
Capacidade de analisar,
dissecar e conceptualizar
os problemas e
hierarquizar as causas
Tarefas a realizar

Estratégias de
implementação

Metodologia inerente ao
projecto

Diferentes
desenvolvimentos
profissionais e
experiências

será dado de acordo com a perna da “Escola” enquanto colectivo. Fiquei a pensar que talvez ontem não tenha esclarecido tão bem este aspecto.

Alguns colegas tinham os computadores ligados e foram à net consultar sobre o projecto, sobre os autores e sobre as escalas de envolvimento e de empenhamento.

A apresentação foi bastante mais interactiva e fiquei com a sensação que o projecto foi bem aceite e que os colegas estão curiosos quanto ao seu desenvolvimento.

À tarde falei com C2, D2, D1 e C1 consideraram que as apresentações foram interessantes, claras e importantes para toda a equipa. Sobre o incidente de ontem também concordam que é necessário falar melhor com a docente em causa e compreender se esta está ou não na disposição de permitir que C2 e D1 observem a sua sala.

É também importante esclarecer com a docente os objectivos do projecto e a dinâmica deste, para que não fiquem mal entendidos.

As colegas pensam que a problemática não tem a ver com o projecto, mas com formas de confrontar directamente a coordenação e as lideranças. Nesta situação como refere Hargreaves (1991) o director (coordenador) deve ser alguém que “ apoia e promove o profissionalismo interactivo” (pag: 144). Hargreaves define também 8 orientações que cada director deve ter em conta e que também me parecem importantes para mim enquanto amigo crítico.

Compreender a cultura da escola

Valorizar os professores: promover o seu crescimento profissional;

Expandir o que valorizo;

Expressar o que valorizo;

Promover a colaboração e não a cooptação;

Preparar listas de opções e não de imposições;

Envolvimento dos profissionais no processo

Construção do grupo Formador do desenvolvimento profissional dos professores
Suporte das dificuldades
Encorajamento

Auto-reflexão

Desenvolvimento organizacional e sua influência na qualidade de vida nas escolas

Auto-reflexão

Ambiente

organizacional

Utilizar os meios burocráticos para facilitar, não para constranger;

Ligar-me ao meio ambiente mais global.

A C2 ao escolher os professores revelou ter um conhecimento sobre os docentes e tal como diz Hargreaves “ para valorizar o professor é preciso conhecê-lo, de modo a que seja possível encontrar-se coisas que possam ser apreciadas”(Hargreaves,1991Pag:148) “ Conhecer o docente ajuda a identificar as suas necessidades e o tipo de apoio, de experiências e de oportunidades mais adequados.”

“ Este tipo de conhecimento adquirido informalmente, através da observação e, mais normalmente, da avaliação e da supervisão, pode constituir uma rampa de lançamento para o crescimento profissional”(Hargreaves,1991pag:148)

Com C2,D1, D2 e C1 combinei nesta interrupção lectiva começar a recolher informações de caracterização dos espaços, dos docentes, das assistentes, através das fichas de caracterização existentes no manual do projecto.

É necessário também fazer o calendário de entrevistas e de observações.

Em relação às entrevistas tenho dúvidas que tenho que esclarecer.

O manual diz 5 máximo, docentes, pais, assistentes, crianças
As colegas começaram a perceber que a partir deste momento temos que aumentar o ritmo e que vai dar algum trabalho, mas aprecio o entusiasmo com que falam do projecto, às vezes mostram algum receio, mas dizem frequentemente que o trabalho não é problema. As escolas também são isto, professores capazes de se entregarem a causas, se envolverem em trabalhos porque acreditam, porque se envolvem e se auto-motivam. Quem é que fala disto? É o Perrenoud? estas são pesquisas que tenho que fazer.

O conhecimento dos professores e o seu envolvimento no processo
Estágio de desenvolvimento dos profissionais

Paradigma emancipatório
Conhecimento dos pares

estratégias

Espírito de auto-formação e desenvolvimento

Atmosfera afectivo relacional

Entusiasmo pela profissão

5.1.2009

Hoje estivemos pela primeira vez a falar sobre o empenhamento do adulto. Lemos o que consta do manual e vimos os filmes. Questionei as colegas, sobretudo as do primeiro ciclo, se consideravam que aqueles indicadores de sensibilidade, estimulação e autonomia eram aplicáveis ao 1º ciclo. As colegas consideraram que se podia e devia aplicar, mas temem que se a instrução se fizer em modos tradicionais muito tradicionais a estimulação e a autonomia podem revelar índices muito baixos.

Esta reflexão parece-me bastante interessante, porque por si só pode fazer com que os professores se questionem e comecem a pensar que pode haver outros modos de preparar as aulas mais estimulantes e interessantes para os alunos.

Após a observação dos vídeos, apenas dos que têm os índices atribuídos, comentámos unanimemente que a escala de empenhamento do adulto é bastante mais difícil de concretizar. Os vídeos não são muito exemplificativos de situações similares às nossas.

Nas situações mostradas não é bem clara a falta de sensibilidade, ou de estimulação e não fica bem claro a distinção entre níveis. Temos que ver mais vezes estes vídeos e ler bem a teoria sobre a escala de empenhamento, para compreendermos as verdadeiras nuances que fazem oscilar entre 2 e 4. Mesmo para mim a atribuição de níveis nestes vídeos não é muito clara. É necessário ter bem presente o quadro referencial que está por detrás.

Combinámos também, começar a recolher dados relativamente às instituições e já começámos a recolher informação sobre os PCTs dos docentes.

Nos próximos dias iremos fazer a calendarização das observações das crianças e das entrevistas. No entanto ainda falta informar os pais que o projecto está a decorrer nestas 2

Formação DQP

Identificar, aprofundar e mobilizar e integrar conhecimentos

Conhecimentos a adquirir e mobilizar

Auto-reflexão e questionamento

Paradigma emancipatório influência na qualidade de vida nas escolas

Desenvolvimento dos professores e envolvimento no processo

Dificuldades na aplicação das esclas

Relectir fazendo criticas e auto criticas

Identificar aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos

Tarefas

articulação

instituições. Tenho dúvidas quanto aos termos da carta a enviar.

13.1.2010

Reunião de articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo. Estão planificadas no plano anual 3 reuniões de articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo.

A primeira foi em Setembro por altura do lançamento do ano lectivo. Foi liderada pela Directora e foram apresentados alguns objectivos pretendidos pela nova equipa, que foi apresentada nesta reunião. Nessa altura foi apresentada esta proposta de mestrado e foi explicado que a seu tempo haveria mais esclarecimentos sobre o assunto. Com este mestrado pretende-se usar o DQP como processo para verificar a articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, em duas escolas a seleccionar.

Nesta reunião de Janeiro ocorreu o 2º momento de articulação e optou-se por convidar uma psicóloga para falar sobre o autismo e o modo como é trabalhado nas unidades de ensino estruturado. Uma das escolas seleccionadas tem uma sala de ensino estruturado.

As colegas apreciaram positivamente o encontro, mas houve pouco tempo para debate e confronto de opiniões, entre o pré e o primeiro ciclo.

No entanto, este encontro pode ser o mote para uma continuidade da reflexão nas escolas.

No final a coordenadora da escola L lamentou que as colegas vão pouco à sala da unidade. Foi um momento de tensão. A coordenadora acabou por não se sentir muito bem por ter dito aquilo, mas deixa-nos a pensar como é necessário ser cuidadoso nas relações, Lilian Katz refere-se muitas vezes que se desejamos construir equipas, temos que respeitar os outros, compreender as suas atitudes e ir induzindo a reflexão e a mudança devagar” Talvez linha de acção mais útil e acessível a

Articulação em reunião e debate

O DQP como instrumento de supervisão

Sensibilização às NEE

Estratégias de articulação

Capacidade de reflectir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo

Atmosfera relacional

Capacidade de trabalhar com os outros envolvidos no processo

Processo auto-reflexivo crítico

formadores que queiram ajudar os educadores consista em centrar a sua atenção no processo de os ajudar a desenvolver um entendimento mais apropriado ao seu trabalho, no sentido da caracterização mais precisa, mais profunda, e fina, mais diferenciada do que anteriormente. (Katz.L.G,1995:2) e continua dizendo que “o enfoque na “compreensão” ajuda o professor a adquirir conhecimentos, ideias pontos de vista, ou informação que pode usar depois de o formador deixar de estar presente” (Katz.L.G,1995:2), esta é a perspectiva que eu pretendo desenvolver tanto nos conselheiros DQP como nas colegas que estão dispostas a participar no projecto. Desejo deixar-lhe algumas questões, alguns textos, algumas reflexões feitas em conjunto que lhes aumentem por um lado a segurança por outro a curiosidade e o desejo de fazer melhor “ Parece razoável assumir que a evolução da compreensão gerará provavelmente nos professores comportamentos mais apropriados do que proibições, directrizes ou ordens.” (Katz.L.G,1995:3). Sá Chaves diz também que a mudança opera-se em cada um. Tem que vir de dentro e por isso não pode ser imposta de fora. (ver Sá chaves e Katz)

19.1.2010

A formadora do PNEP convidou 3 educadoras da EB1/JI F para apresentarem no âmbito da formação do PNEP práticas de leitura e abordagem à escrita no ji. 2 das educadoras apresentaram exemplos das suas práticas. Eu fui assistir como convidada gostei da apresentação e das intervenções das colegas do 1º ciclo.

Este encontro surgiu já no seguimento da apresentação do projecto DQP na escola. Só por ter apresentado o projecto a toda a escola/JI, as colegas começaram a pensar nas questões da articulação noutra perspectiva. Achei interessante porque

Tarefa difícil e de grande responsabilidade

Capacidade de trabalhar com os outros e os envolver

Articulação

Escola reflexiva

Atmosfera relacional

Desenvolvimento profissional e envolvimento no processo

Necessidade de criar uma visão partilhada

Senge

combinaram e me convidaram para verificar um trabalho de articulação.

No momento de debate, uma colega referiu que a lei que define as funções e horários dos docentes, está mal, porque não dá prioridade ao trabalho em equipa. Diz que os docentes têm 2 horas de trabalho de estabelecimento e 8 de trabalho individual, na componente não lectiva. Este facto que está na lei impede que as escolas se organizem para planificar em conjunto, porque as pessoas não se sentem “obrigadas”....

Houve outra colega que desvalorizou o trabalho efectuado nas reuniões, con siderando que muitas informações poderiam ir por mail e o tempo ser mais aproveitado para reflexão e planificações conjuntas. Tanto uma reflexão como outra, não deixam de ter a sua razão, mas, importante era que as pessoas valorizassem o trabalho em equipa, o desejassem e se organizassem para o executar. Algo que ainda não está assumido por todas as colegas. Mas não posso deixar de valorizar o convite que foi feito às colegas do pré-escolar e o empenho que estas demonstraram na apresentação que fizeram.

“ O que os educadores adquirem discutindo, propondo e lançando novas ideias é não apenas um conjunto de ferramentas profissionais, mas também um trabalho ético que dá mais valor a ser parte de um grupo e a ter solidariedade interpessoal, enquanto reforça a autonomia intelectual. “ (Edwards et al, 2008:101) esta frase da obra as cem linguagens da criança penso que pode ser bem ilustrativa do que podem ser estes momentos de reflexão conjunta e como eles podem ser importantes para o desenvolvimento profissional e pessoal dos envolvidos.

Outro passo poderia ser dado, era as colegas do 1º ciclo, também terem algo para apresentar. Mas desta vez não aconteceu. Porque todos temos algo para aprender e algo para ensinar.

Escola que reflecte

Espírito de auto –formação e desenvolvimento

Uma colega do 1º ciclo também mencionou a exposição que o JI faz nas paredes do seu espaço. A colega disse-se envergonhada, porque no espaço do 1º ciclo não há esse hábito de expor os trabalhos nas paredes fora da sala, e a exposição do pré-escolar é muito demonstrativa do trabalho que se faz em cada sala e envolve as famílias de outra forma.

Este comentário também me parece muito importante porque a convivialidade, se se estiver atento e interessado vai operando mudanças.

Concordo com as observações da minha orientadora, na sessão do PNEP houve uma colega que respondeu isso exactamente, para se construir equipas são importantes os momentos de conjunto. Aliás o pré-escolar tem reivindicado exactamente para os períodos de avaliação que é importante que as pessoas se encontrem entre ciclos, exactamente porque a falar é que as pessoas se entendem e podem construir e construir-se indo para além da ideia de fazer chegar a avaliação do pré-escolar aos conselhos pedagógicos e aos conselhos do 1º ciclo. Mas não deixamos de considerar importante que as pessoas questionem o que se faz e proponham ideias no sentido de melhorar o funcionamento.

Quanto ao tomar por estímulo a vergonha que a colega manifestou na diferença da exposição, fora da sala de aula, das actividades realizadas, também pensei nisso. Mas tenho sempre o máximo de cuidado na sugestão directa, na proposta imediata. Prefiro sempre parar, pensar e deixar a questão “é uma questão para pensarmos como é que podemos fazer isso? Se estiverem interessadas, podemos pensar no assunto. Ou pensem vocês se acham que é importante”. Um pouco porque tenho em atenção as palavras de Katz sobre a compreensão e a tendência que temos para dar conselhos e como isso pode não ser nada benéfico.” Os formadores debatem-se frequentemente sobre o grau de directividade que devem usar, e tentam em geral ser directivos. “ no entanto enquanto

Processo auto-reflexivo

Trabalho colaborativo

Auto-formação e desenvolvimento

Sensibilidade do supervisor que se apercebe dos problemas e das causas

Auto-reflexão

Capacidade de reflectir e fazer criticas e auto-criticas de modo construtivo

Preocupação em tomar decisões esclarecidas e acertadas

DQP

Capacidade de de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar conhecimentos

Conhecimentos a adquirir e a mobilizar

formadora pondero sempre estas 2 hipóteses, a não directividade mas em simultâneo a obrigação de ajudar a crescer/ desenvolver profissionalmente, tal como diz novamente Katz(1995:4) " O formador é alguém que tem uma compreensão mais ampla do fenómeno relevante sobre o qual o educador está a ser ajudado."

20.1.2010

Estivemos a treinar os vídeos da escala de empenhamento do adulto. Fiquei muito satisfeita porque as colegas aproximaram-se rapidamente dos índices propostos pelo projecto e compreenderam muito bem os indicadores das diferentes escalas. Este facto foi importante porque pessoalmente pensei que seria mais difícil do que a da criança.

Para as colegas foi importante porque aumentou a sua confiança e as estimulou para começar a observar.

Estivemos também a verificar a calendarização feita e a reformulá-la de acordo com os tempos em que se prevê desenvolver as diferentes acções.

25.1.2010

As colegas começaram as observações no pré-escolar, como estava calendarizado. Cada par observa na sua escola.

No final do dia conversaram comigo, dizem não ter sentido dificuldade. Os pares funcionam bastante bem nas suas opiniões. Estão em sintonia quanto aos índices. Consideram que na sala é mais fácil atribuir os índices do que no vídeo. Eu também concordo. Porque ao vivo existem mais indicadores que sinalizam o envolvimento. Comentaram comigo que estão a gostar muito de fazer este trabalho. Eu também fico satisfeita, este é um trabalho complexo que requer empenhamento e vontade e que se as pessoas não estivessem a fazer com prazer não iria resultar.

Tarefas a realizar DQP

Desenvolvimento profissional
Conhecimentos a adquirir e a mobilizar

Entusiasmo pela profissão

Capacidade de trabalhar com os outros e os envolver no processo educativo

Entusiasmo do supervisor e daqueles que com ele desenvolvem o trabalho

Trabalho complexo e de grande dificuldade

O supervisor como amigo crítico e suporte da equipa

A partir de agora vou combinar aparecer nas escolas para continuar o meu papel de amigo crítico, mas agora sendo eu a ir às escolas. Assim também me irei aperceber melhor dos contextos, das situações dentro do contexto e poderei funcionar como suporte de toda a equipa.

Já combinei com as colegas que irei apresentar os vídeos do envolvimento da criança e do empenhamento do adulto às colegas que estão a ser observadas.

Fico muito satisfeita porque as pessoas estão muito disponíveis. Sinto que algumas das docentes estão um pouco apreensivas sobre as observações, essa é mais uma das razões porque penso ser importante apresentar-lhes os vídeos de treino e as escalas e também elas experimentarem. Aliás sendo este projecto de auto-formação é assim que se deve desenvolver, passando os materiais aos docentes do contexto e prestar-lhes o apoio que necessitam. Estou segura que este projecto vai contribuir para o desenvolvimento profissional de toda a equipa, mas esta é uma certeza que poderei confirmar mais tarde.

Os vídeos serão apresentados em dois momentos diferentes 1º o envolvimento 2º o empenhamento.

3.2.2010

As colegas continuam a fazer as observações das crianças. Por enquanto só observaram nas salas de JI.

D1 e C2 mostram sempre muito entusiasmo. D1 tem dito várias vezes "é" mesmo o que eu mais gosto de fazer. C2 "para mim ir observar para as salas de JI é quando vou descansar".

Ficam muito entusiasmadas. Hoje D1 disse-me observei o 1º 5. A princípio nem estava a perceber o que ela me estava a dizer. Hoje observou pela 1ª vez uma criança envolvidíssima, nível 5 sem dúvidas. A criança de acordo com a descrição esteve mais de uma hora a fazer um desenho cheio de pormenores. Isto

Desenvolvendo o espírito de auto formação e desenvolvimento

A supervisão como estratégia de identificação, aprofundamento, mobilização e integração de conhecimentos

A supervisão como desenvolvimento profissional do super-visor e processo de auto-reflexão de todos os envolvidos

DQP processo de reflexão, construção de uma visão partilhada

Conhecimentos a adquirir e a mobilizar

Capacidades a desenvolver no professor :inovar e experimentar numa dialéctica entre a prática e a teoria

confirma o que diz Chris Pascal Levers e Formosinho sobre a postura de uma criança verdadeiramente envolvida.

C1 e D2 não têm a mesma exuberância que D1 e C2. Contam que foram observar, mas têm sempre uma atitude menos entusiástica. D2 diz que fazem uma boa parceria, embora D2 tenha um ritmo mais acelerado. Mas está a correr bem no modo como descreve a acção. C1 diz que gostava de fazer mais e mais depressa, mas enquanto coordenadora de uma escola grande, é sempre muito solicitada e o tempo passa sem dar conta disso.

5.2.2010

Combinei com D1 que passaria por B1, fomos combinar as entrevistas com as colegas. Na próxima semana vou entrevistar 2 assistentes e uma educadora. As professoras do 1º ciclo só vão ser observadas depois do Carnaval e depois de verem o vídeo da escala de envolvimento.

Nesta escola preciso ganhar a confiança das professoras e para tal vou aproveitar o momento de apresentação do vídeo da escala de empenhamento. Apesar de aquela primeira tensão, estar mais desvanecida, ainda sinto alguma insegurança em algumas colegas. Estão um pouco apreensivas quanto ao que se vai observar. Acho que é importante que vejam os vídeos e se esclareça melhor a filosofia do projecto. Quero acentuar bem a tónica da auto-avaliação. Nesta escola, todos os docentes se mostraram interessados em participar na sessão de informação sobre a escala de envolvimento, e não apenas aqueles que vão ser observados. Achei muito interessante, porque sendo 6ª feira à tarde, depois do desfile de Carnaval, os que não quisessem estar presentes teriam tarde livre, uma vez que o seu horário foi cumprido de manhã.

No entanto, ainda assim, tenho a sensação que alguns docentes aderem por não terem coragem, para se

Desenvolvimento profissional do professor entusiasmo pela profissão

Compreensão das escalas de envolvimento

Sinais de envolvimento

Desenvolver no professor: capacidade de reflectir e fazer críticas e auto –críticas de modo construtivo

Escala de envolvimento

Processo auto reflexivo

Tarefa difícil / grande responsabilidade

A supervisão como processo de desenvolvimento e auto reflexão de todos os envolvidos

Partilha de tarefas entre o supervisor e o professor.

Sensibilidade do supervisor para se aperceber das dificuldades

Estratégias que permitem ultrapassar dificuldades

Resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas

Características do supervisor:

Sensibilidade para se aperceber dos problemas e das causas

demarcarem da posição dos colegas. Por receio de serem mal interpretados ou apontados, por nós equipa DQP ou pelos próprios colegas. Mas isto são apenas suposições minhas. No dia 12 logo terei oportunidade de verificar melhor a postura e a abertura das colegas.

Os docentes das 2 escolas vão juntar-se na escola B2. Mas da escola B1 não vão todos os docentes, estarão apenas os que mostraram vontade e interesse.

9.2.2010

Estive em B2 . Fiz as primeiras entrevistas, com este trabalho pretendi por um lado acelerar o processo de recolha de informação que penso estar um pouco atrasado para o que eu pretendia. Mas mais uma vez, compreendo que a vida nas escolas é muito preenchida e cheia de solicitações para estas docentes que se encontram a coordenar departamentos ou EB1/JI de grandes dimensões.

Por um lado demonstram muito boa vontade e empenho, por outro começam a revelar alguma ansiedade por sentirem que é muito trabalho e que lhes falta o tempo.

Por isso combinei que eu faria uma Assistente, 1 educadora, 1 professora e um pai. Elas fariam também uma educadora, 1 professora, 1 auxiliar e as crianças. Esta foi uma estratégia de encorajamento, porque não pretendo que a equipa desanime pela perspectiva da quantidade de trabalho, mais uma vez encontro justificação nas palavras de Katz(1995),“ frequentemente, os formadores podem também ajudar oferecendo encorajamento ou suporte, ou ajudando os professores em problemas técnicos ou burocráticos.” (Katz, L G.1995:4)

12.2.2009

Tal como combinado realizámos o encontro de observação dos vídeos de treino de sobre a escala de envolvimento da criança

Entusiasmo pela profissão

Pré-conceito de classe

DQP

O elemento externo, como elemento de apoio e amigo critico

Sensibilidade para se aperceber das dificuldades e das causas

Dificuldades do processo

Ambiguidades de sentimentos

Responsabilidade social assente em noções claras sobre os fins da educação

Desenvolvimento profissional do supervisor

Atmosfera afectivo relacional envolvente

Capacidade de estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e sentimentos

Tarefas DQP conhecimentos a adquirir e a mobilizar

com todas as docentes das 2 escolas que iriam ser observadas. Nesta sessão poderiam também participar as colegas que desejassem.

Afinal, a questão que eu tinha posto sobre a participação das colegas verificou-se. As colegas consideraram que a data foi mal escolhida. Fiquei sem compreender bem a reacção de algumas colegas que se dirigiram a mim considerando que o dia e a hora tinha sido mal escolhido. Facto que eu esclareci dizendo que eu apenas tinha aceite a proposta que me tinha sido feita e que parti do principio que a escolha tinha sido feita pelas colegas.

Algumas disseram que não se lembravam de ter sido consultadas. Outras que quando lhes perguntaram não associaram ao dia. Bem, as minhas expectativas não correspondiam bem à realidade. Afinal os meus comentários sobre a vontade, o entusiasmo e a disponibilidade, se calhar não era tanto assim. Apesar de eu ter também algumas reservas, porque conheço as colegas, e os diferentes tipos de empenhamento e participação. No fundo, correspondeu ao que eu achava normal.

Da equipa de L não esteve ninguém. Da Equipa de B2 estiveram as 2 educadoras e para além das 2 profes que vão ser observadas estiveram presentes mais 3 profes. Só não estavam presentes 3 professoras. Sendo que uma, veio mostrar todo o interesse em estar, mas neste dia era impossível. Compreendi que o dia não era muito bom, tinha chovido toda a manhã. Os desfiles de Carnaval que estavam programados, foram desmarcados e as actividades foram realizadas dentro das escolas, o que torna o cansaço maior para todos. Alguns professores só na ultima semana tomaram consciência que esta data sugerida, os fá impedir de acabar as suas actividades mais cedo e iniciarem o seu fim de semana de Carnaval. Alguns tinham saídas marcadas com as famílias. Mas tudo isso me ultrapassa uma vez que eu apenas aceitei a data

O supervisor como gestor de conflitos e situações problemáticas

Capacidade de analisar, dissecar e conceptualizar e hierarquizar os problemas

Desenvolvimento profissional do supervisor e de toda a equipa.

Auto-reflexão e critica sobre as situações problemáticas

Espírito de auto-formação e desenvolvimento

A aprendizagem em grupo

O supervisor perante os problemas

Determinação nos objectivos a atingir mobilização de conhecimentos a adquirir

Compreensão perante os problemas

Capacidade de estabelecer uma comunicação eficaz e perceber as opiniões e sentimentos dos outro

Improvisação perante as situações

Resolução de problemas

que me foi proposta, apesar de eu própria estar de férias nesse dia.

Então demos continuidade aos nossos trabalhos e para não passar o filme de treino Inglês , que passarei noutra altura, passei p filme realizado pela equipa do Minho.

Expliquei que também é um filme construído sobre a mesma escala de envolvimento. Foi, no entanto, opção da equipa apenas registar situações de grande envolvimento, tendo preocupação de documentar todas as áreas de conteúdo curriculares do pré-escolar e mostrar práticas de inovação, dificuldade e criatividade. Por isso, as situações que iríamos ver não correspondem propriamente à realidade, mas funciona como exemplo do que poderão ser boas práticas, entre outras.

Tive o cuidado de explicar que apenas iríamos apresentar situações de pré-escolar, uma vez que este projecto se iniciou no pré-escolar, mas hoje em dia em Inglaterra já se generalizou à creche, está também a utilizar-se em salas de espera dos hospitais e a autora diz que se pode utilizar em contexto escolar até aos 15 anos. Ou seja em toda a escolaridade básica. Enquanto víamos o filme as colegas foram comentando os níveis de envolvimento e as nossas conselheiras DQP iam dizendo que níveis atribuíam em cada situação e porquê que indicadores viam em cada situação.

Achei interessante porque para as colegas que assistiam pela primeira vez, puderam ver situações de observação e também puderam ver práticas inovadoras e criativas. Reparei que estavam muito atentas e interessadas e que foram comentando as técnicas e os materiais utilizados. As colegas do 1º ciclo, comentaram talvez um pouco desagradadas e algo ansiosas, mas nas nossas salas não se passa nada disto... o que é que vocês quem ir lá ver? Vocês não vão ver nada disto. As nossas salas não são assim.

Eu e os elementos DQP fomos respondendo. Nós sabemos, mas o que nós queremos ver é o envolvimento com que as

DQP como processo construtivo e de reflexão

Auto-reflexão

Papel do supervisor como formador

Responsabilidade social assente em noções claras sobre os fins educativos

Capacidade de identificar ,aprofundar e mobilizar conhecimentos anteriores

Auto-reflexão sobre os trabalhos desenvolvidos

Capacidade de reflectir e fazer critica e auto-critica de modo construtivo

O DQP como projecto de auto-reflexão ,avaliação e desenvolvimento

Competências do supervisor em desenvolvimento curricular e teoria prática de ensino

crianças aprendem, porque o que está provado é que as crianças aprendem mais e melhor quando os graus de envolvimento são elevados e por isso queremos que vocês próprios nas vossas salas tenham conhecimento dos níveis de envolvimento e que a partir daí pensem como podem melhorar esses níveis de envolvimento.

Ao longo de toda a sessão fiz questão de reforçar a ideia de auto-reflexão, de construção em parceria. Tive o cuidado de explicar que este projecto é um projecto de auto- formação. Propõe a toda a equipa que se envolva e pense sobre o que quer da escola. Neste sentido é um projecto que contribui para a construção de comunidades aprendentes. Expliquei que estes conceitos são muito actuais e importantes e que se as colegas estiverem interessadas eu posso trazer algumas informações de documentação sobre o assunto. Disse que na net também encontram muita informação até sobre este projecto.

Penso que todas as colegas presentes gostaram da sessão. Demorou cerca de 1 hora, tal como tínhamos combinado. Apenas 2 colegas continuam mais ansiosas. Sobretudo 1 que no final da sessão disse:

- Eu não estou a perceber nada! Quero que me expliquem. Não percebo o que é que isto tem a ver com articulação?

Querem ir à minha sala ver articulação? Digo-vos já que na minha sala é "0" porque eu não faço nem vou fazer.

Na minha sala até Maio é língua portuguesa e matemática. Não faço nada de expressões, porque tenho o 4º ano e todos os professores do 4º ano estão assim. Nós temos que os ensinar até Maio porque eles têm as provas de aferição, e é muito trabalho.

Eu expliquei-lhe que a articulação era um enfoque que íamos fazer no conjunto do projecto e que na sala dela o que íamos apenas registar eram estas situações, o envolvimento com que as crianças aprendem e o empenhamento que o professor tem

DQP como projecto de construção de uma escola reflexiva

Auto reflexão do supervisor

Capacidade de estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e sentimentos

Responsabilidade social assente em noções claras sobre os fins da educação

Sensibilidade para perceber os problemas e as causas

Responsabilidade social assente em noções claras sobre os fins da educação

A resolução de problemas e conflitos

quando as ensina de acordo com as escalas que já apresentámos.

Tornou a afirmar tudo o que tinha dito. Eu disse-lhe que iríamos fazer uma entrevista tendo em atenção as 10 dimensões que se prevêem no projecto numa perspectiva de qualidade e que nessa altura ela teria oportunidade de dar a sua opinião. Tornei a perguntar-lhe se não desejava participar, respondeu que não que já agora gostava de continuar, mas que continua sem perceber como é que vamos ver a articulação entre pré e pri e que na opinião dela essa articulação é 0.

A outra colega que também vai ser observada ia tentando dizer que não era bem assim. Que compreendia a posição dela porque ela é perfeccionista e as coisas têm que ser preparadas ao pormenor.

Ela voltou a dizer, mas eu não vou preparar nada de diferente, eu vou dar a aula tal como costumo fazer, eu não tenho tempo para fazer mais nada.

Ao que eu respondi que o nosso objectivo é exactamente ver como é diariamente.

A colega diz que para o PNEP está até de madrugada a preparar lições, mas para isto não ía fazer nada diferente, mas que nós não pensássemos que ela não sabia fazer aulas diferentes, porque ela sabe muito bem,” mas dá muito trabalho e não dá!”

E depois mais uma coisa, elas também têm manuais, e se os têm é para cumprir, porque os pais não vão compreender que gastaram dinheiro, e depois não são usados. Achei este diálogo excelente. A partir desta situação há tanto trabalho para fazer. Mas tem que ser com passinhos de lá. Penso que esta colega precisa de muita ajuda, para aprender mais coisas. Mas, também senti que há ali um bocadinho de “ Tu és educadora sabes lá o que é isto” “ Eu sou professora do 4º ano”.

Necessidade de estar atento às características e ansiedades de cada pessoa
Respeitar perspectivas e posições.
Dar tempo para expor pensamento do supervisor.

Sensibilidade para se aperceber dos problemas e das causas

Perspectiva de auto-avaliação e reflexão

Mas eu tenho maturidade suficiente para perceber e trabalhar com tudo isto. Mas, tenho consciência que tem que ser muito devagar. O pior que nós podemos fazer é desestruturar uma pessoa. Dar-lhe a sensação que já nem o seu trabalho sabe fazer.

Isso eu não quero.

Fui-lhe respondendo, que tínhamos tempo par conversar melhor sobre estas opiniões e que gostaria de falar com ela quando fossemos fazer a entrevista.

Achei interessante que a outra colega respondeu quando a colega P4 falou dos manuais e do PNEP e das aulas preparadas de outra forma, ela disse que ela sabe que há outras formas de ensinar mas o que “mais difícil é a nossa cabeça”. Não é fácil mudar a nossa cabeça, porque nós sabemos que há outras maneiras, mas estamos habituadas a fazer assim. S não concordou. Eu concordei que realmente o difícil era mudar mentalidades, mas S disse que não. Tinha que ser assim porque não podia ser de outra maneira.

Gostei deste debate. Vamos ver como vamos conseguir desenvolver todos os estes conceitos e introduzir algumas modificações de práticas.

Há na escola outros professores com outras maneiras de estar. Mais participativas, mais desejosos de constituir equipas, defensores do trabalho de porta aberta.

É muito interessante fazer este trabalho. Esta escola tem imensas potencialidades, a todos os níveis, e posso dizer como diz C muitas vezes. “Este é o trabalho que gosto de fazer. E que sinto que vale a pena.

22.2.2010

Fiz uma entrevista a um pai em B2. Estas minhas entrevistas, têm o sentido de colaboração entre a escola os elementos DQP e a minha pessoa enquanto elemento externo. Em B2, D1 está doente foi operada. Sinto que C2 está sozinha. Na escola têm

Equipas reflexivas,
comunidades aprendentes
Auto reflexão

Aplicação DQP

Sensibilidade do supervisor
para se aperceber dos
problemas e das causas.

Capacidade de suporte das
dificuldades ajudando a
ultrapassá-las

Sustentabilidade do processo

Skills de relacionamento

Capacidade de estabelecer e
manter uma atmosfera

relacional tendo em vista as

tarefas a desenvolver e os

conhecimentos a adquirir e a
mobilizar.

surgido inúmeras situações que é necessário resolver. É importante a minha presença como suporte. Este trabalho de entrevistar todos os parceiros envolvidos no projecto é dos mais morosos e complicado do projecto. Por isso combinei com D1 e C1 que ajudaria fazendo parte das entrevistas e transcrevendo. Sei que estou a exigir muito de mim, mas nesta situação compreendo que os elementos DQP estão a fazer este trabalho para corresponder também a um interesse meu. Há aqui uma solidariedade entre colegas que me parece fundamental para o bom desenvolvimento do projecto. No entanto ficou combinado que cada uma das pessoas faria também uma entrevista, para que tenham oportunidade de experimentar todas as fases do projecto e fiquem aptas a aplicá-lo noutras situações.

Tenho a certeza que esta fase das entrevistas, quando o projecto for aplicado apenas com o objectivo de melhorar a qualidade do estabelecimento, terá que ser feita de modo simplificado, ou mesmo pelo elemento externo. Nas escolas, em geral não há tempo e disponibilidade, física e anímica, para efectuar um tão grande número de entrevistas e tão extensas. Pessoalmente quando apliquei este projecto noutras situações simplifiquei esta parte do processo, pedindo aos intervenientes que me respondessem ao questionário por escrito e aos pais entreguei um inquérito com perguntas fechadas. Poderão dizer não é a mesma coisa, mas na minha opinião é mais importante por vezes criar modos de ultrapassar determinadas dificuldades e concluir o trabalho produzindo resultados eficazes, do que parar nos obstáculos encontrados. Parece-me importante fazer esta reflexão sobre o modo de utilizar o projecto, porque realmente ele tem esta riqueza, é exigente, mas deixa-nos a possibilidade de o utilizarmos no todo ou em partes consoante as possibilidades e intenções de cada estabelecimento, desde que se mantenham os princípios que são envolver todos os intervenientes da comunidade

Determinação na implicação e envolvimento dos restantes elementos nas tarefas a desenvolver

Perspectiva crítica sobre as tarefas a desenvolver

Conhecimento da realidade das escolas

Experiência pessoal e profissional do supervisor

Capacidade de experimentar e inovar numa perspectiva dialéctica entre a prática e a teoria

Capacidade de estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e sentimentos dos envolvidos
Entusiasmo pela profissão

educativa, ter uma perspectiva, democrática, reflexiva, sócio construtivista emancipatório e de aprendizagem sistémica, tal como é previsto no conceito de “comunidades aprendentes.”

Penso que estes fundamentos são essenciais para compreender a essência do projecto e são aqueles que não me canso se repetir sempre que falo com os intervenientes neste projecto.

Falei com todas as docentes da escola. Estive nas salas de ji, as colegas falam-me com entusiasmo do trabalho que têm desenvolvido.

As colegas do 1º ciclo também começam a falar de algumas práticas que este projecto promoveu, simplesmente pela explicação do que pretende. Respondendo à iniciativa de algumas crianças do primeiro ano e sensibilizada pelo projecto a docente tem permitido e incentivado os alunos que manifestam esse desejo, vão à sala do Ji contar uma história escrita por eles.

Já falei comigo sobre esta iniciativa a coordenadora da escola, a professora, a educadora, uma das crianças que tomou essa iniciativa e uma mãe. Todas elas em tempos diferentes. A mãe comentou sem se aperceber que isto poderia estar relacionado com o projecto DQP. Comentou apenas porque considerou uma prática interessante e falava sobre o ar saudável que se respira nesta escola. As pessoas são simpáticas. Há uma grande comunicação entre todos. A associação de pais está a funcionar muito bem. Há ali apenas uns problemas a resolver. A colocação de mais pessoal auxiliar por parte da Câmara. As AEC que não estão a funcionar nada bem. Diz a mãe que para o ano terá que ser de outro modo. Os prolongamentos diz ela, os pais também se queixam porque não há pessoal suficiente e as coisas não estão a correr bem, têm razão, mas a câmara não coloca as pessoas.

A entrevista que fiz ao pai, foi muito boa, o pai foi muito colaborante e disponível. Tocou em aspectos

DQP como desenvolvimento de comunidades aprendentes e reflexivas

As pessoas aprendem melhor pela colaboração com outras

Aspectos a melhorar problemas a resolver

Tarefas a desenvolver.

Envolvimento de toda a comunidade

Perspectiva democrática do projecto

Desenvolvimento pessoal e profissional do supervisor

Conhecimento da realidade e dos elementos nele envolvidos

Entusiasmo pela profissão

interessantíssimos do que é para ele uma escola de qualidade. Fez comparações. Senti que consegui obter uma entrevista extensa, mas com muito conteúdo. Senti-me bastante satisfeita porque como apenas pretendemos fazer esta entrevista, acrescentada de algumas perguntas informais a outros pais, é importante que esta tenha bastante conteúdo e mostre a opinião de um pai que tenha realmente opinião baseada em reflexões feitas e assente em princípios ponderados. O pai foi escolhido por C2 o que também revela que C2 tem um bom conhecimento dos pais e pretendeu com a sua escolha, não um pai que dissesse bem da escola, mas que fosse capaz de responder tendo em atenção as suas opções e aspectos positivos negativos e a melhorar que existem nesta instituição. C2 é uma pessoa com um perfil muito coerente e está neste projecto por inteiro. É uma verdadeira parceira. Não é a primeira vez que trabalha neste projecto e isso também lhe proporciona outra postura. Participar neste projecto contribui para o desenvolvimento profissional do docente e na minha opinião isso aconteceu com C2. Mas esta é uma pergunta que lhe hei-de fazer para verificar se ela confirma esta minha opinião.

Neste momento C2 está a acabar as observações de JI sozinha porque M está doente. Quando D1 voltar C2 e D1 vão observar no 1º ciclo e fazer entrevistas a uma educadora e 2 professoras.

24.2.2010

Usando a mesma estratégia hoje estive em L conversei com as assistentes, com as educadoras, e com alguns docentes. Estive nas salas de JI observei as dinâmicas de informalmente.

Fiz uma entrevista a uma assistente do 1º ciclo. Uma pessoa com muitos anos de serviço, mas com pouca formação. No entanto, deu para compreender a sua percepção de escola e como isso influencia o seu modo de actuar na escola.

Auto-reflexão e capacidade construtiva de analisar e critica

Aplicação do projecto tarefas a desenvolver

Capacidade de de analisar e dissecar os problemas e hierarquizar as causas e de os resolver

Formação e desenvolvimento dos intervenientes

Não pretendo fazer comparação entre uma escola e outra. Aliás pretendo apenas fazer a aplicação do DQP nas duas escolas. Mas sentem-se diferenças. Neste momento, sinto que estou a interiorizar toda esta quantidade de informação que entra através de todos os meus sentidos.

25.2.2010

Apresentámos em B1 o vídeo de treino das observações do envolvimento da criança, uma vez que estas colegas não estiveram Em B2 quando o apresentámos

Nessa altura houve um erro de comunicação D2 já estava doente e a comunicação falhou. Foi esse o motivo que levou a que ninguém de B1 estivesse presente, como inicialmente tinha ficado combinado. Mas a situação foi ultrapassada.

Estiveram presentes apenas as 2 professoras que vão ser observadas, as 2 educadoras e a coordenadora V.. E não esteve porque continua doente. A educadora E2 já participou na formação deste projecto numa fase inicial há 10 anos atrás, mas diz não ter grande memória do projecto até porque na altura não trabalhava num Ji. Exercia outras funções.

Notava-se alguma apreensão nas pessoas e alguma preocupação que esta solicitação lhes possa acrescentar trabalho. As pessoas têm vontade e por isso se disponibilizam, mas têm algum receio que isto as possa vir a sobrecarregar com mais trabalho e as pessoas consideram que já trabalham muito.

Uma das profes perguntou se não poderia no final ter alguma declaração para o currículo em como esteve envolvida neste projecto. Parece-me uma pergunta mais que pertinente e vou solicitá-lo à minha orientadora tanto para o agrupamento, como para as escolas envolvidas, como para os docentes envolvidos. Uma vez que este é um processo acompanhado, inserido num mestrado e que posteriormente será avaliado é legítimo que no mínimo estas pessoas possam vir a ter

Capacidade de estabelecer uma comunicação eficaz e atenta a fim de perceber os sentimentos e opiniões dos intervenientes

Desenvolvimento

profissional

Sensibilidade do supervisor às necessidades dos participantes.

Tarefas a desenvolver

qualquer documento que registe a sua colaboração, envolvimento e participação. Respondi logo que sim porque tenho a certeza que esta também vai ser a opinião da prof Teresa.

Ultrapassada esta questão passámos aos vídeos de observação que foram visionados um por um e discutidos em grupo. Após o visionamento dos 1ºs 5 em que os índices estão indicados. Esclareci quais os princípios metodológicos que estão por detrás deste projecto. O projecto considera que as crianças têm capacidades próprias que as motivam para a aprendizagem. Que o docente deve ser um elemento que acompanha a aprendizagem numa perspectiva de desenvolvimento proximal, tal como Vigotsky descreve, que a organização do ambiente é importante e que deve funcionar como um laboratório experiencial, segundo a perspectiva de Laevers.

Sei que este projecto foi concebido para o pré -escolar e perguntei se as colegas do 1º ciclo pensam que pode ser adaptável ao seu ciclo de ensino. Responderam que sim, perfeitamente. Olhando para a ficha de registo, até acham as áreas de aprendizagem semelhantes, é apenas adaptar a nomenclatura.

Quando aos indicadores de envolvimento diz que podem ser perfeitamente os mesmos e que se observam nas suas salas. Uma das docentes referiu que estava a olhar para aqueles indicadores e a pensar nos seus alunos (é uma tentativa imediata, penso eu, contextualizar, aplicar sobretudo aqueles que nos parecem mais problemáticos).

Eu respondi que se calhar, pode parecer que o índice de algumas crianças é muito baixo, mas observando 3x2min em tempos diferentes poderemos registar momentos de grande e baixo envolvimento em todas as crianças. E que o nível médio dos envolvimento é que vai ser o nosso ponto de partida. Não

O DQP como projecto de formação e desenvolvimento profissional

Ter em atenção os sujeitos e os seus estádios de desenvolvimento

Capacidade do supervisor em identificar, aprofundar, mobilizar, e integrar conhecimentos

DQP no 1º ciclo opinião das docentes

Formação e desenvolvimento
Capacidade de reflectir e fazer criticas e auto criticas de modo construtivo
Conhecimentos a adquirir e a mobilizar

Aproveitar o projecto para mobilizar conhecimentos

Auto-reflexão

o envolvimento individual de cada criança, nem de cada sala, uma vez que estamos a analisar um contexto.

Sei que estes conceitos não são do conhecimento geral dos docentes de qualquer grau de ensino, por isso levei fotocópias do manual, sobre a fundamentação do projecto e tenciono fornecer outros textos para aumentar o conhecimento sobre estas “novas” concepções educativas.

Esta é para mim uma mais-valia deste projecto. Põe todos os parceiros a reflectir sobre as questões da qualidade em educação e prevê que as pessoas numa perspectiva participativa, sejam informados e formados nas metodologias do projecto e nos conceitos que lhe são subjacentes. É neste sentido que eu digo que este projecto permite o desenvolvimento profissional de todos os intervenientes.

De seguida observámos os restantes sketches um por um e fomos debatendo os diversos pontos de vista. Havia algumas diferenças entre os níveis 2,3 sobretudo. Os restantes são mais consensuais. Eu também aqui concordo com as colegas, e volto a dizer o que já disse anteriormente considere, em contexto é mais fácil que a partir de um vídeo, porque há mais sinais de envolvimento em redor. Também considero e foi abordado que a realidade inglesa é bastante diferente da portuguesa e isso também se reflecte nas análises, bem como as características culturais do povo. Estivemos a analisar, a treinar, aproveitando para reflectir sobre o que víamos. Em alguns momentos consideramos que nós os portugueses somos mais exigentes neste registo de envolvimento que os ingleses, sobretudo nos níveis mais baixos. A nossa tendência portuguesa é ainda para baixar mais. Aqui eu tenho uma questão que me parece importante reflectir. Será que nos estudos que se têm efectuado se reflecte esta tendência para atribuir níveis 2 em vez de 3, em algumas situações? Porque esta tem sido a tendência verificada nas sessões de treino.

Desenvolvimento profissional

Projecto de auto formação

Dificuldades do projecto

Auto-reflexão crítica e analítica

O DQP como projecto de investigação

Análise e reflexão crítica sobre a acção

Visão partilhada, conhecimento comum

Capacidade de se auto dirigirem, motivarem e supervisionarem o seu desenvolvimento

Liderança –saber o que se quer

Conhecimento sobre o que se quer (modelo mental)

O ambiente organizacional em que as pessoas trabalham não pode deixar de ser tido em conta

Este é um trabalho que é necessário continuar, por isso pedi às colegas para que agora, em posse da informação e dos instrumentos experimentassem treinar nas suas salas. Posteriormente penso questioná-las sobre os resultados e sobre as dificuldades sentidas, ou não.

Mais uma vez perguntei aos docentes do 1º ciclo se consideravam viável aplicar este projecto nas suas salas. A resposta foi unânime ao contrário dos docentes da B2.

Claro!

O facto de ser diferente o espaço e a metodologia, não lhes parece que seja impedimento. Esta é mais uma situação a analisar posteriormente.

Já fora do contexto de formação observei como a entrada da escola está utilizada como exposição dos trabalhos realizados.

Os últimos trabalhos realizados e expostos tem a ver com o “Dia escolar da não violência e da Paz” Iniciativa desenvolvida por todo estabelecimento no âmbito do projecto M igual? Este é um projecto em que está envolvido todo o agrupamento.

Falei com a professora que aguardava sentada exactamente nesse hall de entrada. Comentei como estava bonita entrada da escola. Ela descreveu-me como tinha sido importante este dia. Houve diferentes momentos ao longo do dia planeados em conjunto entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, com envolvimento de pais/EE e outros elementos da Comunidade.

A Paz teve aqui diferentes perspectivas e formas de ser sentida e vivenciada e está espelhada nas paredes daquela entrada.

Nesta escola considero particularmente importante a vivência destes conceitos e a sua transmissão à restante comunidade, uma vez que estamos no seio de um bairro problemático do concelho, muitas vezes retratado nos médios por altamente problemático a nível da violência em diferentes níveis sociais.

Achei ainda interessante este trabalho porque foi planeado e executado por todos os intervenientes sem olhar a níveis de ensino, nem aos diferentes intervenientes em cada momento

Skills de relacionamento
interpessoal

Reflexão critica do supervisor
Sensibilidade ao meio
ambiente

A escola constituída por
diferentes aprendizes ao
longo da vida

Trabalho desenvolvido entre
ciclos

As pessoas aprendem
melhor e são mais
motivadas pela colaboração
com outros
Auto Reflexão critica e
analítica
As pessoas aprendem
melhor e são mais
motivadas pela colaboração
com outros

da vida do estabelecimento. Na planificação participaram desde os docentes ao responsável pela AEC e pela Associação de pais, entendendo a escola e a vida das crianças como um todo e não como caixas em que cada um se responsabiliza pela sua caixinha e que as crianças saltam de caixa em caixa ao longo do dia. Ninguém me explicou isto. Aqui estou a fazer uma interpretação, não sei se as pessoas o fizeram em consciência (mas penso que sim), mas nota-se que há neste estabelecimento uma construção, um crescimento de quem já vive em conjunto há alguns anos.

Ainda ao falar com a professora, esta dizia-me:

Este projecto do M igual tem sido interessante. Tenho um primeiro ano e quando surgiu a proposta de abordar estes conceitos com os alunos questionei-me como é que o vou fazer com um primeiro ano. Nunca o tinha feito e não me parecia viável, com estas idades. Mas fiquei surpreendida com as respostas das crianças e com o modo como as crianças se envolveram nas actividades e compreenderam a mensagem.

Foi um dia muito importante para todos. Este bocadinho de conversa e esta entrada neste estabelecimento de educação, foi para mim muito importante em muitos níveis. Esta professora confirmava-me o que outra docente me dizia há tempos "Nesta escola fazem-se trabalhos muitos giros" " e o que a assistente dizia" Nesta escola fazem –se muitos trabalhos" " Há aqui professores mesmo muito bons."

Não estive muito tempo na escola 3h e 30m mas foram muito significativos para respirar o ambiente da escola.

Em contraponto a este trabalho, também me foi relatada uma situação de grande agressividade vivida na escola dias antes. Em que uma mãe se dirigiu à escola ofendendo tudo e todos porque o seu filho tinha sido agredido por um colega. Situação que no entanto, só confirma que é necessário desenvolver tais projectos de envolvimento de toda a comunidade educativa e que é pertinente a existência de projectos como o M igual? .

Auto reflexão

O ambiente organizacional como factor de desenvolvimento
As pessoas aprendem melhor e são mais motivadas pela colaboração com outros

Consciência da responsabilidade que os profe Têm no desenvolvimento dos seus alunos

Desenvolvimento profissional do supervisor

Senge e Alarcão , Vasconcelos, Roldão

Auto reflexão critica sobre processo de supervisão e desenvolvimento

Desenvolvimento profissional do supervisor

26.2.2010

Ao reflectir sobre o trabalho efectuado, já o referi sinto-me como um gato enleado numa meada. Neste momento é tanta a informação. Tenho-me sentido a balizar as situações com que me debato. Este meu trabalho é especialmente difícil. Eu estou a desempenhar diferentes papéis que se entrecruzam, mas que tenho sentido a necessidade de os enquadrar muito bem.

O que tenho sentido?

Vou descrever com o objectivo de me esclarecer a mim própria. (hei-de encontrar um autor que me justifique)

1- A par com este processo de formação, continuei a fazer a revisão de literatura, seguindo uma linha que até certa altura estava a funcionar como fio condutor. Até que em certo momento li algo que contrapôs a minha linha de pensamento. Aí pus um stop e fiquei a pensar como vou dar a volta a este assunto. Parei!.

Mas continuo a ler. A literatura é imensa e em diferentes vertentes.

Por um lado necessito de fundamentação para a metodologia do projecto. Por outro preciso de fundamentação para os conceitos que pretendo abordar.

Por outro tenho que ler outros trabalhos já realizados neste campo. Tudo isto tem a ver directamente com o desenvolvimento do meu trabalho de mestrado, mas em simultaneamente, eu tenho que ser o suporte que promove a implementação do projecto nas escolas, que fundamenta as práticas dos docentes que estão a aplicar o projecto. Que lhes fornece formação e informação e que vai mais além, dando apoio em situações que como elemento de apoio, sinto que é necessário pegar ao colo para transpor algum obstáculo mais difícil.

Características do supervisor
Sensibilidade
Conhecimentos
Suporte
Investigador
Estimulador
Formador

Reflexão/ acção

Auto reflexão critica

Trabalho só e colaborativo

Desenvolvimento do supervisor e dos professores

Os aprendizes adultos têm necessidades próprias

Desenvolvimento supervisor

Esta semana tem sido para mim simultaneamente uma semana de acção no apoio concreto. Mas também uma semana de reflexão sobre todo o processo.

Tem momentos em que sinto que tenho tempo e que as coisas estão a deslizar num processo normal

Mas, noutros momentos sinto que tenho alguns nós na meada que tenho que desatar.

Neste momento tenho um nó na revisão da literatura.

Nos próximos tempos terei que dedicar algum tempo para o desatar. Mas em simultâneo não posso deixar de apoiar a continuação da implementação do projecto.

Temos que rapidamente proceder à recolha de toda a informação para proceder à análise dos dados. Se bem que ao mesmo tempo percebo que já podemos ir fazendo alguma análise de dados enquanto se procede à recolha das restantes informações. Aqui surge a necessidade de introduzir outro capítulo da revisão da literatura que se prende com a investigação e os modelos de investigação. Toda esta informação que vou pesquisando, tento passá-la aos elementos de apoio que trabalham comigo. Mas tenho cada vez mais a ideia clara que para não terem uma congestão elas só assimilarão de acordo com o seu estágio de desenvolvimento. Tal qual como eu e como as próprias crianças. Esta é uma aprendizagem que tenho feito por mim própria, à medida em que vou fazendo estas reflexões.

Há dias fiz uma descoberta fenomenal que me iluminou de modo muito clarificador, esta noção que nós não compreendemos os factos mas o que a nossa mente é capaz de captar desses mesmo factos. Algo muito filosófico que Platão descreve muito bem na sua alegoria da Caverna. Vou aqui descrever esta história, a pensar na prof Teresa que a vai ler. Mas também porque para mim foi muito significativa e a contei à minhas parceiras de projecto.

Desenvolvimento pessoal do supervisor

Pensamento crítico e construtivo

Tenho um livro há 10 anos chamado “Da Escola sem sentido à escola dos sentidos” António Torrado. Para mim este livro sempre se intitulou “ da escola dos sentidos à escola sem sentido”. Sempre, e até há 15 dias atrás, eu li e possivelmente já escrevi em algum lugar este título que eu lia neste livro.

Esta leitura que eu fazia do título, tinha por base, uma concepção valorativa entre o pré-escolar e o primeiro ciclo. Só passado um bocado de estar a trabalhar sobre ele, é que reflecti, será este o título do livro? O autor ao pôr este título no livro está a fazer um juízo de valor sobre a escola. Esta interpretação não me pareceu justa, e não me pareceu que o autor em questão, fosse capaz de fazer determinante juízo de valor. Então peguei no livro, olhei para a capa e soletrei o que estava lá escrito e descobri, ao fim de 10 anos, que o título do livro é exactamente ao contrário do que eu lia. A Escola dos sentidos não é o pré-escolar, apesar de o autor fazer rasgados elogios às novas metodologias utilizadas no pré-escolar, indutoras de inovações nos outros graus de ensino. E a escola sem sentido não é o primeiro ciclo. Senti até uma certa vergonha de algumas vez ter pensado assim. Eu aqui me retrato.

“Da escola sem sentido à escola dos sentidos” é uma reflexão que o autor faz sobre toda a escola que nos faz reflectir sobre outro conceito de escola, outro modo de ensinar que é o de fazer aprender. Esta é só uma história. Que possivelmente nos fará sorrir, depois do momento de embaraço em que me senti, quando numa reflexão mais profunda, o título deixou de ter significado para mim, e me confrontei com o meu erro.

Mas esta história é simultaneamente muito esclarecedora sobre as capacidades e limitações da nossa realidade humana. Digamos que há no nosso conhecimento muitos socalcos. E no conhecimento que temos e passamos aos outros também existem várias “fronteiras”, com permeabilidades diferentes de acordo com a natureza de cada indivíduo, sejam eles

Pensamento reflexivo
crítico emancipatório
construtivo

Perspectiva critica de
articulação pré pri

transmissores ou receptores. Estou a sentir que estou a entrar pelos campos da filosofia, mas para mim que o estou a escrever, faz sentido. Posiciona-me nos campos da comunicação e do conhecimento. Para quem ler este texto, espero que seja esclarecedor. Por vezes estamos tão certos dos nossos conhecimentos que nem nos apercebemos do quão equivocados estamos. Foi um salto na minha aprendizagem, de modo construtivista e emancipatório.

Malaguzzi ao abordar a questão da continuidade educativa fá-lo de modo bastante crítico e que vale a pena reflectir porque acrescenta uma opinião diferente à questão da continuidade e da articulação que merecem a nossa reflexão” Se a escola para crianças pequenas precisa ser preparatória e oferecer continuidade com a escola elementar, então nós, como educadores, já somos prisioneiros de um modelo que termina num funil. Eu acho, além disso, que o funil é um objecto detestável, e também não é muito apreciado pelas crianças. Sua finalidade é estreitar o que é grande torná-lo pequeno. Esse mecanismo de estreitamento é contra a natureza” (Malaguzzi,2008:101)

“ Basta dizer que a escola para crianças pequenas precisa responder-lhes, deve ser um rodeio gigantesco onde aprendem a montar 100 cavalos reais ou imaginários” (Malaguzzi,2008:101). Malaguzzi parece-me que aqui também tem ideia da tal “escola sem sentido”, mas que é possível e desejável transformá-la numa escola com sentido, sobretudo para aqueles que neles aprendem e ensinam. Malaguzzi continua dizendo” O que sabemos realmente é que estar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações. “(Malaguzzi,2008:101). Esta frase de Malaguzzi pode ser extensível e adaptável a qualquer grau de ensino, bem como a seguinte ” Não saber é a condição que nos faz continuar pesquisando” “(Malaguzzi,2008:102). Estas frases permitem-nos equacionar uma nova escola, em que todos

Comunidades
aprendentes

As pessoas aprendem
melhor e sentem-se mais
motivadas pela
colaboração com os
outros.

Para melhorar o
desempenho de qq
individuo devemos
considerar o ambiente
organizacional

A Escola é uma
comunidade constituída
por aprendizes ao longo
da vida

aprendemos em conjunto. Onde a participação contribui para a construção de comunidades de aprendizagem, sustentadas por equipas colaborativas.

Para os próximos dias prevejo:

1- Que os elementos de apoio DQP acabem as observações das crianças -2 semanas de 1/3 a 12/3-

2- Que os elementos de apoio DQP façam as entrevistas que faltam- 2 semanas de 1/3 a 12/3-

3- Eu faça as entrevistas que combinei 1 assistente 1 pai 1 educadora, 1 semana-

4- conversa informal com Elemento PNEP, com elemento Unidade e elementos da biblioteca

5- Preparar com elementos DQP entrevista às crianças porque é mais específico.

6- eu ajudar na transcrição das entrevistas

7- Até ao dia 19 terão que estar efectuadas todas as observações incluindo as dos profes, e entrevistas para que a partir daí em conjunto possamos começar a proceder à análise dos materiais.

8- Até 26/ 3 terão que estar efectuadas também as observações dos adultos.

Entretanto enquanto apoio na recolha e tratamento de dados continuarei a fazer as minhas pesquisas bibliográficas, numa tentativa de desatar nós.

6.3.2010

Esta semana entrevistei as 2 educadoras de B1. Pretendia também entrevistar assistente do jardim de infância ma não foi possível. Para a semana pretendo entrevistar as duas professoras de B1 e a assistente. Ainda falta entrevistar as 2 professoras de B2 e e uma educadora. Em B1 também terei que entrevistar um pai.

Tarefas a realizar

O supervisor como responsável pela dinamização dos processos

Lider de mudança

Gestor dos tempos

Suporte do processo

As pessoas são capazes de assumir responsabilidades pelo seu desenvolvimento de se auto dirigirem e de se auto supervisionarem quando têm acesso a recursos e mecanismos de acompanhamento

Desenvolvimento profissional do supervisor

Reflexão/investigação

O Supervisor como apoio do desenvolvimento dos processos

Capacidade de analisar as situações e hierarquizar prioridades e resolver problemas

Esta semana reunimos a equipa no dia 3, para distribuir funções e dar uma força à implementação do projecto. Definimos metas, que seria importante que conseguíssemos cumprir. B2 está a avançar mais rapidamente e com mais regularidade. Nós queríamos ter todos os dados recolhidos até ao dia 19.

Ficou combinado que eu faria as entrevistas às colegas e às funcionárias, porque os pares C1,D2 e C2,D1 consideram que não sentem segurança para fazer e que as colegas poderiam não responder da mesma maneira. Sendo eu exterior penso que as colegas que poderá ser mais isento. Eu aceitei, não pelas razões das colegas, mas porque sinto que tenho que ajudar porque se não corremos o risco de não conseguir ter tudo recolhido antes da Páscoa. E estes timings nesta situação são fundamentais. Neste momento vejo aqui 2 dificuldades à execução do projecto. Por um lado está inserido nos timings do meu mestrado. Por outro a equipa está a aprender a implementar. Esta fase de recolha de dados é muito exaustiva e extensa. É cansativa e com o ritmo das escolas pode haver algumas dificuldades, nesta situação é essencial o apoio do elemento externo, para incentivar, para dar não só apoio, mas ajuda concreta, porque se não a aplicação do projecto corre o risco de se prolongar indefinidamente o que também não é positivo. As colegas comprometeram-se em cumprir os prazos. Nós já temos muitos dados recolhidos e vamos começar já a organizá-los. Esta vai ser uma nova etapa do nosso trabalho nos momentos conjuntos. Cada par terá que juntar toda a informação que tem sobre a sua instituição. Eu irei explicar como se organiza o relatório e vamos começar a trabalhar nele. Este trabalho será intensificado na interrupção lectiva da Páscoa.

Os pares irão também executar as entrevistas às crianças. Ficou assim combinado. Para tal já estivemos a falar sobre o modo como se fazem as entrevistas às crianças. Combinámos

Os aprendizes adultos têm as suas necessidades próprias, distintas das crianças

As pessoas aprendem melhor e sentem-se mais motivadas pela colaboração com outros

DQP como investigação acção

Desenvolvimento profissional dos professores

O supervisor como formador

Capacidade de assumir responsabilidades pelo seu desenvolvimento

Capacidade de se autodirigirem e auto supervisionarem

estratégias. As colegas ficaram interessadas e aceitaram. Eu sei que as entrevistas às crianças não são mais fáceis do que as dos adultos antes pelo contrário.

É preciso uma técnica especial, mas estamos entre docentes habituadas a falar com crianças e que nesta situação conhecem as crianças que vão entrevistar, o que fará que a entrevista seja orientada como uma conversa, usando determinadas estratégias que irei combinar com as docentes. Também lhes fornecerei informação teórica sobre o assunto para que aumentem os seus conhecimentos. Esta é uma riqueza deste projecto é simultaneamente formador de todos aqueles que nele intervêm.

Ficou também combinado, que embora eu faça as entrevistas, todas as colegas dariam colaboração na transcrição das mesmas. Porque este trabalho é muito cansativo, para todas as pessoas. As colegas concordaram. Este é um dos momentos mais difíceis do projecto e que a ser aplicado nas escolas de forma mais sistemática, terá que ser simplificado, porque poderá fazer desistir a equipa mais forte. Quando o apliquei no meu estabelecimento de ensino, com outra colega optámos por entregar as entrevistas às pessoas que pretendíamos entrevistar e a entrevista foi escrita. Só este passo já facilita muito o processo. Aos pais fizemos um inquérito o que também facilitou muito. Tenho consciência que naquela altura não teria conseguido aplicar o projecto de outra forma pois não dispunha de tempo para todas estas entrevistas e para a sua transcrição. Sobretudo tendo em atenção a dimensão destes novos centros educativos, onde funcionam múltiplos serviços e imenso pessoal.

As entrevistas a E1 e E2 de B1 foram muito elucidativas do trabalho que se desenvolve em cada sala e na instituição. Fiquei muito satisfeita com os dados recolhidos e paralelamente fiquei satisfeita com algumas informações que

Ce me deu of record, que por acaso até lhe disse:

Aprendizagem e desenvolvimento colaborativo motivado pela equipa
Sistema de suporte

Reflexão sobre a prática

Experiencia do supervisor

Auto-reflexão

O desenvolvimento profissional e o envolvimento no processo

O DQP como instrumento de desenvolvimento profissional

Auto-reflexão

Sensibilidade para se aperceber dos problemas e das causas

Responsabilidade pela aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos

Não faz parte da entrevista mas vou registar o que me estás a dizer porque considero importante. Então E2 dizia-me que as colegas do primeiro ciclo, depois de terem estado na sessão de apresentação e treino com o vídeo sobre as escalas de envolvimento da criança. Comentaram entre si e com as educadoras, que estão curiosas para ver o resultado deste projecto. E que consideram muito interessante. Que o facto de terem tido esta oportunidade de ver aquele filme as motivou mais para o desenvolvimento do projecto e que as pôs a pensar sobre algumas situações de aprendizagem. Estas reflexões parecem-me muito interessantes e têm a ver com a metodologia reflexiva do projecto.

20.3.2010

Esta semana entrevistei as duas docentes de B2. Foi muito interessante. Descobri que uma das profes tem pela 1ª vez alunos de 4º ano. Penso que este motivo justifica grande parte da sua ansiedade. Mas também revela o seu empenhamento e como deseja ser competente no trabalho que desenvolve. Este empenhamento leva a valorizar mais os resultados que o processo, é importante que esta profissional sinta algum apoio para que possa descontrair um pouco a sua ansiedade e encontre outras formas de atingir os mesmos resultados.

Ao terminar a entrevista, comentou” Não me fizeste a pergunta mais difícil?”

Eu perguntei qual era?

Como fazemos a articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo?

Eu respondi não era necessário uma vez que já tínhamos falado disso e que ao longo da entrevista foi abordado sem ser necessário perguntar.

E ela respondeu novamente: É como te digo eu até agora nesse sentido fiz “0”. Mas penso fazer a partir de Maio. É que as provas de aferição são um grande problema. Mas não sou só

Apoio de um amigo crítico
O projecto como indutor de novas praticas e reflexão

Situação problemática que poderá vir a ser reflectida

Questões práticas da Aplicação do projecto

Estratégia combinada entre mim e os elementos de apoio para o desenvolvimento das entrevistas do projecto DQP

Auto formação do supervisor
Processo de auto formação e reflexão

O supervisor como investigador que trás sentido para as práticas dos colegas.
elemento externo de apoio/ amigo crítico
O papel do professor definido pelos autores

eu. Esta ala é toda assim (referia-se ao lado da escola onde estão centrados os alunos do 3º e 4º ano).

Também já fiz uma entrevista a uma professora de B1. falta nesta escola uma professora e um pai. No início da próxima semana penso ter todas as entrevistas efectuadas.

C2 e D1 e D2 e C1 vão efectuar as das crianças baseadas em fotos.

21.3.2010

Ao mesmo tempo que vou implementando o projecto vou lendo algumas obras que possam fundamentar o trabalho e parece-me interessante o que tenho vindo a registar sobre “ As Cem Linguagens da criança”

Quando definimos o papel do professor Filippini diz “ o professor às vezes trabalha “dentro” do grupo de crianças e ocasionalmente “apenas em volta” delas. O professor estudas, proporciona ocasiões, intervém em momentos críticos e compartilha as emoções intensificadas das crianças” (Edwards e tal,2008:160). Nas entrevistas das educadoras, aparece de algum modo este conceito de professor definido por Filippi.

“O papel do professor centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo e de acção conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança. Uma vez que a descoberta intelectual é supostamente um processo essencialmente social, o professor auxilia mesmo quando as crianças menores aprendem a ouvir outros, a levar em consideração seus objectivos e ideias e a se comunicar com sucesso.” (Edwards e tal,2008:161) . Será que este não é o papel de qualquer professor independentemente do grau de ensino?. Como diz Malaguzzi(2008) a importância de se observar exactamente o que a criança diz no diálogo, para agarrar a ideia e a lançar de novo, como se de um jogo de “bola” se tratasse.

Reflexão sobre as dificuldades

Auto-reflexão do supervisor sobre as suas dificuldades . “os nós” que encontra no seu processo reflexivo

Reflexão que E2 de B2 faz na sua entrevista

Processo DQP como momento de reflexão

È de novo em Edwards e al que encontro resposta para as minhas questões. “ não apenas o projecto maior deve conter problemas excitantes, mas até mesmo uma sessão diária de trabalho deve, **idealmente, conter pontos mais difíceis, ou nós.. esses “nós” são mais do que apenas momentos de confusão ou desarmonia; em vez disso, são momentos de desequilíbrio cognitivo, contendo possibilidades para o teste de hipóteses e a comparação intelectual de ideias. A tarefa dos professores é perceber esses nós e trazê-los ao centro da cena para uma atenção adicional- ponto de partida para as actividades do dia seguinte.**” (Edwards e tal, 2008:165). **Os autores aqui referem-se aos projectos que se desenvolvem com as crianças, mas ao ler esta questão dos “nós” reflecti sobre os meus próprios nós no desenvolvimento deste meu trabalho. Os “nós” fazem parte do desafio de ir mais longe, de descobrir novos significados, construir pensamentos, ir mais longe, fazer ligações, criar sinapses. Quando usei esta metáfora dos nós, das meadas e do enleio, não imaginava que outros a tinham também definido, mas ao descobri-lo reforçou de algum modo aquilo que eu tinha reflectido sobre o assunto.**

Veja Vecchi em (Edwards e tal, 2008:166) Diz o que a ed F refere na entrevista” Você está sempre com medo de perder aquele momento quente. É realmente como um acto de equilibrar as coisas. Acredito na intervenção, **mas pessoalmente estou propensa para esperar, pois notei que as crianças frequentemente resolvem o problema por conta própria, e nem sempre, da forma que eu teria proposto! Elas frequentemente encontram soluções que eu jamais teria percebido.** “

Ainda em Reggio Emilia “ Tais conversas ocorrem diariamente, em encontros curtos entre professor e co-professor, professor

Auto-reflexão

Estratégias de participação e envolvimento dos alunos/ professores

A reflexão e a auto-reflexão como momento de encontrar sentido

Responsabilidade pelo seu desenvolvimento, auto direcção e auto supervisão

Desenvolvimento profissional pela reflexão e conhecimento de outros modelos

e ateleirista e discussões informais entre professores de diferentes classes à hora do almoço. Os professores acreditam que a discutindo abertamente oferecem modelos de cooperação e participação às crianças e aos pais e promovem uma atmosfera de comunicação franca e aberta.” (Edwards e tal, 2008:166). Tanto em B2 como em B1 os docentes abordaram estes encontros informais como situações de construção da equipa e de resolução de problemas, fora dos encontros formais das reuniões.

Os professores de Reggio Emilia “ tentam promover o bem estar das crianças e encorajar a aprendizagem em todos os domínios(cognitivo, social e afectivo), ao mesmo tempo extraindo vantagens de momentos importantes para instruírem as crianças no uso ainda mais sofisticado de ferramentas e materiais necessários para a sua expressão nos múltiplos meios artísticos e simbólicos. Sob o seu ponto de vista, o trabalho dos professores centraliza-se em “ provocar oportunidades” de crescimento intelectual genuíno por uma ou mais crianças.” (Edwards e tal, 2008:175).

“Esse método de ensino é considerado importante complexo e delicado pelos professores, evoluindo e mudando constantemente, e é uma questão de esforço e preocupação colectivos.” (Edwards e tal, 2008:175). Nas educadoras entrevistadas existe alguma analogia entre o que estas dizem e o que é referido sobre Reggio Emilia. Há aqui alguma tradição cultural no pré-escolar que se identifica com este tipo de práticas. Quando entrevistamos os professores de primeiro ciclo existe mais contradição nas suas próprias palavras. Por um lado falam de preparar para a vida. Estimular as aprendizagens. Por outro há o peso do currículo que se sobrepõe aos interesses da criança, à descoberta e á construção do espírito crítico e curioso.

Sobre o espaço

Aspectos referidos nas entrevistas do pré-escolar

Uma das professoras de L referiu-se ao papel do professor neste sentido, o que trás ou provoca os momentos de aprendizagem

Auto reflexão crítica
características entre o pré e o pri
uma primeira opinião

Quando indagados se gostariam de ter uma equipa maior respondem que gostariam de ter mais espaço. Apesar de terem um rácio maior do que é convencionalmente suposto. Mas estão convencidos que “muitos adultos evitam que as crianças tenham oportunidade de usar e aprender umas com as outras” (Edwards et al, 2008:222). Neste aspecto as professoras consideram que um professor por classe é suficiente enquanto que as educadoras consideram que poderiam ter mais apoio de assistentes.

Sobre os pais

“Existem também numerosos e eloquentes defensores da ideia que pais e professores devem trabalhar juntos para determinarem o currículo, particularmente em contextos caracterizados por populações culturalmente diversas” (Edwards et al, 2008:231).

A escola como comunidade aprendente Reggio Emilia apresenta-nos um exemplo de um projecto onde foi possível trabalhar desde o pré-escolar ao primeiro ciclo

“ As quatro classes envolvidas eram as seguintes: as crianças mais novas de 5 anos, uma turma do maternal, um grupo de crianças de 6 anos e uma classe de 7anos. “ Essas 4 classes ocupavam o que em Marks Meadow é chamado de Centro de Aprendizagem Inicial. As classes possuíam entre 19 e 22 alunos. A professora possuía uma auxiliar ou uma estagiária”

“ observe-se que a faixa etária se estende até aos 7 e 8 anos no final do projecto. Em nenhum momento sentimos que as actividades de instrução eram demasiado elementares para elas.” ” (Edwards et al, 2008:236). Esta experiência contradiz a

ideia de Melaguzzi quando este refere a metáfora do funil. Vem de algum modo reforçar a ideia que é possível ensinar ou fazer aprender com outra metodologia independentemente do grau de ensino e da idade.

Identificação com outros modelos

Reflexão crítica a partir das entrevistas por analogia com experiencia de Reggio emillia

Reflexão crítica a partir das entrevistas por analogia com experiencia de Reggio emillia

Reflexão crítica a partir das entrevistas por analogia com experiencia de Reggio emillia

Perspectiva de comunidade aprendente

Aspectos referidos pelas ed de N que são reforçados na obra de Reggio Emillia

Éa Ed A de N que nos refere a questão do tempo

“ As crianças ainda não conheciam os interesses e estilos de cada uma. Ainda não possuíam a capacidade para comunicarem umas com as outras” **As crianças não podem ser pressionadas para saírem deste período de exploração antes de estarem prontas.”** **Alem disso descobrimos que elas precisam de muito tempo, no início do ano , para um “período de exploração”, do seu novo ambiente, e materiais antes que os projectos possam emergir.”** Também Ed F nos falou desta **necessidade de tempo.**

“ Em geral e particularmente , quando trabalhamos com crianças pequenas, um tópico precisa ser emocionalmente significativo, concreto e parte da experiência imediata das crianças.” (Edwards et al, 2008:260)

Ao ler a obra com linguagens da criança, comecei a pensar que este livro está escrito seguindo as dez dimensões da qualidade do Projecto DQP, será?

Começa por abordar finalidades, questões metodológicas, currículo, experiências de aprendizagem metodologias, espaços, materiais, rácios, relações interpessoais, pais e abordagem de projecto.

21.4.2010

Passou um mês sobre a última reflexão escrita. Mas as reflexões e leituras continuam, bem como as conversas com os elementos de apoio DQP e com as docentes envolvidas no projecto.

Na interrupção lectiva da Páscoa ficou combinado que iríamos começar a trabalhar no relatório. Dividimos tarefas, esta é uma fase muito trabalhosa, por causa da transcrição das entrevistas. Estamos a arranjar estratégias de facilitação porque tem que ser. Este poderá ser um grande entrave à

Aspectos referidos pelas ed de N que são reforçados na obra de Reggio Emilia

Aspectos a incluir no relatório da escola

Auto reflexão do supervisor processo de desenvolvimento do próprio e dos seus pares

Processo de desenvolvimento profissional e pessoal de todos os envolvidos

Metodologia de aplicação do projecto DQP

Resolução de dificuldades

Excesso de trabalho dificulta aplicação e desenvolvimento do projecto

execução do projecto. Uma das estratégias foi ouvir e só transcrever o que nos parece essencial, sem preocupação de ser sempre completamente textual, desde que não se altere a ideia.

De qualquer modo temos sempre as entrevistas em registo áudio no computador.

Este foi um mês intensíssimo de trabalho, não nos sobra nem grande tempo para reflectir. Eu tenho continuado as minhas leituras, mas tenho sentido dificuldade em escrever. Em paralelo com estas reflexões, que são sempre mais fáceis, tenho trabalhado um pouco na revisão de literatura. Por vezes parece-me que estou a avançar bem, mas de repente surge, um nó (Edwards e tal, 2008:165). Algo que contradiz o pensamento anterior, ou que acrescenta uma nova ideia e tenho que parar. Sinto que são paragens salutares, porque são momentos de reflexão interior. Nessas alturas vou ler outras coisas, construir caminhos. Mas (usando metáforas), são caminhos de pedras. Pedras que vou apanhando e colocando umas na frente das outras.

Os elementos DQP estão preocupados em fazer o relatório, mas também não lhes tem sobrado tempo. As provas de aferição vieram acrescer o trabalho delas, bem como os inúmeros relatórios de avaliação, balanços e planificações do final do período e início do outro. A aplicação deste projecto depara-se com estas dificuldades. Eu tenho estado a reler tudo o que tenho sobre DQP, com 2 objectivos apoiá-las no que posso e considero importante e fazer a revisão da literatura. D1 e C2 de B2 conseguem articular-se melhor para trabalhar no relatório. D2 e C1 têm mais dificuldade em encontrar momentos para fazer o relatório, mas estou certa que também o irão fazer.

13.5

A partir de hoje o meu tempo será mais dedicado à análise desta narrativa. Grande parte da revisão da literatura está

Processo auto-reflexivo e construtivo

O trabalho burocrático da escola pode sobrepor-se ao trabalho de reflexão e construção de equipas

Como as escolas se podem preparar para responder a estas dificuldades?

O supervisor elemento de apoio/ amigo critico

Atenção do supervisor às características individuais daqueles que consigo trabalham

Conhecimento que o supervisor tem das capacidades da equipa
O supervisor como suporte da motivação e dinamização da equipa

Auto-reflexão

Papel formador do supervisor

Desenvolvimento profissional dos envolvidos

Entusiasmo e motivação pela profissão

construída, já que é um trabalho que penso que pode sempre ser alterado e modificado.

As minhas colegas têm os relatórios em estado de grande avanço. Sinto que precisam de alguma fundamentação teórica para o trabalho que estão a realizar. Esse tem sido e vai continuar a ser o meu trabalho de elemento externo ou amigo crítico, fornecer-lhes alguma informação que sirva de suporte teórico e servir como elemento de sustentação para que continuem a sua árdua tarefa de construção do relatório.

Ontem dei-lhes fotocópias da I parte do livro Modelos Curriculares para a primeira infância, construindo uma praxis de participação da Porto editora. Penso que esta documentação poderá ajudar a compreender e a atribuir significado ao trabalho que estão a desenvolver. Achei interessante que D1 comentou comigo que está a gostar de se ver neste papel superviso de apoio às colegas, que de um modo geral são mais novas e têm outras experiências. D1 inicialmente não estava muito convicta da importância que estas novas funções podem ter no desenvolvimento profissional dos colegas e não se achava muito preparada. Neste momento pelos vistos começa a encarar a função de outro modo.

25.5.2010

Estive a ver o relatório com D2. D2 pediu-me opinião sobre o modo como o está a organizar. Estivemos a ver como é importante que estejam referenciados os aspectos mais significativos que cada parceiro mencionou nas diferentes dimensões.

D2 e C1 estão a desenvolver o relatório tendo em atenção a análise da documentação e as entrevistas feitas a todos os parceiros.

Disse-lhe que era importante que conseguíssemos apresentar o relatório ainda durante o mês de Junho. Ela concordou.

Desenvolvimento
profissional e pessoal

Desenvolvimento projecto
DQP

Tarefas a desenvolver
Papel do supervisor de
suporte / formação/
dinamização/
desenvolvimento
Noção de prioridades
cumprir metas

Atento às metas
Atento às pessoas.
Diferentes prioridades

Desenvolvimento
profissional e pessoal
Importância de cumprir os
tempos/metas
Transformações causadas
pelo projecto
Reflexão na acção e pela
acção
Aspecto a reflectir no
relatório da escola
O DQP como projecto de
investigação, acção,
formação e auto avaliação

D1 e C2 têm o relatório um pouco mais avançado. Mas D1 está muito cansada e com problemas de saúde. C2 já fez uma vez um relatório para um projecto DQP e isso dá-lhe algum saber fazer o que me parece que facilita a elaboração deste.

Também D1 e C2 sabem que seria importante apresentar os resultados do projecto ainda durante o mês de Junho.

Em B1 houve a inauguração da biblioteca escolar. A escola mobilizou-se toda para a inauguração. C2 disse que se nota que as pessoas têm mais preocupação em trabalhar em conjunto e em sair da sala de aula. Também já disse às colegas que gostava que elas expusessem os trabalhos fora da sala de aula.

No dia da inauguração havia mais trabalhos expostos pela escola.

D2 esteve a contar-me que em B1 se trabalha muito bem há bons professores, mas uma das dificuldades é mobilizar esses bons elementos para desenvolverem trabalho de equipa.

E perguntou-me como é que vai reflectir no relatório os aspectos a melhorar. Considera que esses aspectos deveriam ser os professores a identificar. Combinei que depois de feitos iríamos reflectir sobre os relatórios antes de os apresentarmos

Desenvolvendo o espírito de auto formação e desenvolvimento

A supervisão como estratégia de identificação, aprofundamento, mobilização e integração de conhecimentos

A supervisão como desenvolvimento profissional do super-visor e processo de auto-reflexão de todos os envolvidos

DQP processo de reflexão, construção de uma visão partilhada

Conhecimentos a adquirir e a mobilizar

Capacidades a desenvolver no professor : inovar e experimentar numa dialéctica entre a prática e a teoria

GRANDES TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Tema 1. O projecto DQP – como processo supervisivo de desenvolvimento entre pares	1.1. Projecto de formação	1.1.1. Planificação -cooperada	Distribui os manuais existentes pelas colegas (N. 16.10.09)
			Usando determinadas estratégias que irei combinar com as docentes (N. 06.03.10)
			Sugeri que fossem lendo para abordarmos as dúvidas no próximo encontro (N. 16.10.09)
			Combinei com C2, D2, D1e C1 apresentar o projecto na globalidade a todas as colegas da escola do 1ºciclo e do pré-escolar (N. 21.12.09)
			Combinámos que este tempo serviria para ir adiantando nas respectivas escolas a recolha de informação (N. 1.12.09)
			Combinei com as colegas que irei apresentar os vídeos do envolvimento da criança e do empenhamento do adulto às colegas que estão a ser observadas (N. 25.01.10)
			Combinei com D1 que passaria por B2, fomos combinar as entrevistas com as colegas (N. 05.02.10)
			Combinámos que no próximo encontro íamos reflectir melhor sobre esta dificuldade (N.18.11.09)
			Vou sugerir que C1e D2 observem B2 e C2e D1 observem B1 (N. 16.10.09)
		1.1.2. Projecto formação participada entre pares	Vamos tentar reunir os professores das diferentes escolas (N. 01.12.09)
			Foram comentando as técnicas e os materiais utilizados (N. 12.02.10)
			Foi sugerido que perguntassem sempre que não compreendessem alguma coisa, ou que quisessem dizer algo (N. 22.12.09)
			(O projecto) prevê que as pessoas numa perspectiva participativa, sejam informadas e formadas (N. 25.02.10)
			Cada par observa na sua escola (N. 25.01.10)
			Às assistentes operacionais vou propor que sejam C1 e C2 a fazê-lo (N. 22.12.09)
			Temos que rapidamente proceder à recolha de toda a informação para proceder à análise dos dados (N. 26.12.09)
			Passámos aos vídeos de observação que foram visionados um por um e discutidos em grupo. (N. 25.02.10)

			Observámos os restantes sketches um por um e fomos debatendo os diversos pontos de vista (N. 25.02.10)
			Estivemos a analisar, a treinar, aproveitando para reflectir sobre o que víamos (N. 25.02.10)
			Estivemos a falar sobre o modo como se fazem as entrevistas às crianças (N. 06.03.10)
			Estivemos a conversar sobre a implementação do projecto no estabelecimento (N. 02.12.09)
			Alguns colegas tinham os computadores ligados e foram à net consultar sobre o projecto, sobre os autores (N. 22.12.09)
			C2, D2, D1 e C1 consideraram que as apresentações foram interessantes, claras e importantes para toda a equipa (N. 22.12.09)
			À medida que íamos vendo os vídeos fomos tentando atribuir-lhes níveis de acordo com a escala de envolvimento (N. 18.11.09)
		1.1.3. Sistematização da acção – calendarização	Encontros com regularidade semanal, para ir conhecendo os diferentes passos e instrumentos do projecto (N. 16.10.09)
			Comecei a pensar noutra forma de organização (N. 16.10.09)
			Apoio e transmissão de informação aos colegas que desempenham funções de coordenação sem turma (N.16.10.09)
			O próximo encontro será na próxima 3ª feira (N. 16.10.09)
			Apresentação da escala de envolvimento da criança (N.10.11.09)
			Apresentação da etapa de caracterização (N. 03.11.09)
			Como vai sendo hábito as nossas reuniões de trabalho são às 3ªs feiras e este mês 1 e 8 são feriados (N. 01.12.09)
			É necessário também fazer o calendário de entrevistas e de observações (N.22.12.09)
	1.2. Projecto de investigação-acção	1.2.1. Promotor da mudança	A proposta de melhoria é da escola a partir da situação diagnosticada (N. 22.12.09)
			Põe todos os parceiros a reflectir sobre as

			questões da qualidade em educação (N. 25.02.10)
		1.2.2. De sujeito a participante da investigação	Fiz questão de reforçar a ideia de auto-reflexão, de construção em parceria (N. 12.02.10)
			Prevê que as pessoas sejam informadas e formadas nas metodologias do projecto e nos conceitos (N. 25.02.10)
			Pressupõe que os próprios docentes sejam capazes de se observar e reflectir sobre as suas práticas (N. 16.10.09)
			Com C2,D1, D2 eC1 combinei nesta interrupção lectiva começar a recolher informações de caracterização do espaço (N.22.12.09)
			As colegas começaram as observações no pré-escolar (N. 25.01.10)
	1.3. Sustentação teórica	1.3.1. Apresentação de conceitos	Reflexão sobre abordagem e os princípios subjacentes ao projecto. (N. 27.10.09)
			Objectivo definir melhor os conceitos e o que os autores entendem por níveis de envolvimento (N. 18.11.09)
			Parceria, educação democrática, participação (N. 27.10.09)
			Pretendo dar a conhecer o projecto e os princípios em que este assenta (N.21.12.09)
			É necessário ter presente o quadro referencial que o projecto tem por trás (N. 05.01.10)
			Perspectivas defendidas pelos autores e alguma fundamentação referida no próprio projecto (N. 21.12.09)
		1.3.2. Perspectivas democrática, ecológica, sistémica de auto-avaliação	Ninguém entrará contrariado ou obrigado (N. 16.10.09)
			Este projecto não é propriamente de avaliação mas de auto-avaliação (N. 21.12.09)
			Vou falar desta situação às colegas, para perceber se será melhor (N. 16.10.09)
			Para termos uma atitude de divulgação do projecto a toda a comunidade educativa também o devíamos fazer às assistentes operacionais e aos encarregados de educação (N. 22.12.09)
			Conta com a participação de todos em

			diferentes situações e funções (N.21.12.09)
			Pretende também contribuir para a formação no projecto DQP de todos os intervenientes (N. 16.10.09)
			Parte do princípio que são as escolas que escolhem participar (N. 21.12.09)
			Ninguém que não queira participar pode ser forçado a fazê-lo (N. 21.12.09)
			Envolver todos os intervenientes da comunidade educativa (N. 22.02.10)
		1.3.3. Uniformização da linguagem	Tendo em atenção as dez dimensões (N. 12.02.10)
			Compreenderam os sinais de envolvimento e quando observam conseguem identificá-los (N. 09.12.09)
			Perceberam qual a diferença entre o 2 e o 3 nos vídeos que tinham dúvidas e entre o 4 e o 5 (N. 09.12.09)
			Iríamos rever todos novamente para nos certificarmos e para os tomarmos como referência (N. 09.12.09)
			Esclarecendo todas as fases do projecto e o que se pretendia em cada uma delas (N. 21.12.09)
			A observação da mesma acção no mesmo momento não pode ter 2 níveis diferentes (N. 22.12.09)
			Estão em sintonia quanto aos índices (N. 05.01.10)
	1.4. Dificuldades / Facilidades na formação no projecto	1.4.1. Dificuldades burocráticas	As primeiras dificuldades prenderam-se com a falta de resposta por parte da DGIDC (N. 16.10.09)
			Fazer formação creditada (...) aumentaria o meu trabalho (N. 16.10.09)
		1.4.2. Dificuldades do processo	Esta fase de recolha de dados é muito exaustiva e extensa (N. 06.03.10)
			É cansativa e com o ritmo das escolas pode haver algumas dificuldades (N. 06.03.10)
			Este trabalho é muito cansativo para todas as pessoas (N. 06.03.10)
			Poderá fazer desistir a equipa mais forte (N. 06.03.10)
			Este trabalho de entrevistar todos os parceiros (...) é moroso e complicado (N. 22.02.10)
			A transcrição (das entrevistas) é um dos

			momentos mais difíceis do projecto (N. 06.03.10)
		1.4.3. Dificuldades conceptuais	É mais fácil observar e atribuir um nível, num contexto do que através de um filme (N. 09.12.09)
			Baralha-me um pouco. Entre o 1 e o 5 é fácil, o mais complicado é perceber se é 2 ou 3 (N. 24.11.09)
			A escala de empenhamento do adulto é bastante mais difícil de concretizar (N. 05.01.10)
			Nas situações mostradas não é bem clara a falta de sensibilidade ou de estimulação (N. 05.01.10)
			E não fica bem claro a distinção entre níveis (N. 05.01.10)
			As dificuldades surgiram entre o 2 e o 3 (N. 5.01.10)
		1.4.4. Facilidades	Em contexto é mais fácil (...), porque há mais sinais de envolvimento em redor (N.25.02.10)
			Uma das educadoras já fez formação com a DGIDC neste projecto (N. 16.09.09)
			Metodologia de passo a passo facilita muito a aplicação do projecto e simplifica a sua aplicação (N. 16.09.09)
			O projecto é simultaneamente formador (N. 06.03.10)

GRANDES TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Tema 2. Questões da articulação pré-escolar primeiro ciclo	2.1. Liderança na articulação entre pré-escolar e primeiro ciclo	2.1.1. Partilha da liderança	O ambiente está melhor C2 já conseguiu arrumar a casa (N.21.12.09)
			(Retrocederam) alguns passos que se tinham conseguido no ano anterior (N. 16.10.09)
			(ter cuidado) no modo como se dizem algumas palavras (N.21.12.09)
			Nos juízos que sem querer expomos (N.21.12.09)
			Na fase de apresentação dos docentes que iriam ser observados, surgiu um problema (N.21.12.09)
			Uma das docentes escolhida, questionou a formação da Observadora para o fazer (N.21.12.09)
			A coordenadora acabou por não se sentir muito bem por ter dito aquilo (N. 13.01.10)
		2.1.2. Partilha do poder	As colegas pensam que não tem a ver com o projecto mas com formas de confrontar directamente a coordenação e as lideranças.(N.22.12.09)
			E1 esteve a conversar comigo, dando-me a conhecer que este ano a articulação entre o pré e o pri, não tem sido fácil. (N. 16.10.09)
			Quem faz a articulação são as pessoas, e a mudança nas equipas pode fazer toda a diferença (N. 16.10.09)
		2.1.3. Partilha de ideias e decisões com a liderança	C2 ao escolher os professores revelou ter conhecimento sobre os docentes (N.22.12.09)
			C1 disse que ia falar com os docentes do 1º ciclo para ver se estavam interessados (N. 16.10.09)
			Algumas disseram que não se lembravam de ter sido consultadas (N. 12.02.10)

			Seria a forma mais correcta, a coordenadora diz que vai propor às colegas (N. 16.10.09)
		2.1.4. Espírito de equipa	(...) O ar saudável que se respira nesta escola (N. 22.02.10)
			B2 é uma escola nova a funcionar, a equipa está a iniciar-se (N. 16.10.09)
			Nota-se que há neste estabelecimento uma construção, um crescimento de quem já vive em conjunto há alguns anos (N. 25.02.10)
			Ainda não possuíam a capacidade para comunicarem umas com as outras (N. 21.03.10)
			A associação de pais está a funcionar muito bem (N. 22.02.10)
			As pessoas são simpáticas (N. 22.02.10)
			Há uma grande comunicação entre todos (N. 22.02.10)
			Tanto em B2 como em B1 os docentes abordaram estes encontros informais como situações de construção da equipa e de resolução de problemas (N. 21.03.10)
			Este trabalho em equipa parece-me muito importante (N. 01.12.09)
			Não estive muito tempo na escola (3h e 30m) mas foi muito significativo para respirar o ambiente da escola (N. 25.02.10)
		2.1.5. Visão partilhada da escola e da aprendizagem	Nesta escola fazem-se trabalhos muito interessantes (N. 02.12.09)
			Há lá professores muito bons E1 (N. 02.12.09)
			Às vezes passa-se a ideia que é uma escola onde anda tudo à trolha e ao murro mas não é verdade (N. 02.12.09)
			Há lá elementos muito bons e colaboradores e com ideias muito boas (N. 02.12.09)
			Às vezes não é fácil, mas o meio também não ajuda (N. 2.12.09)
			E1 fala da escola com entusiasmo e muito empenho (N. 2.12.09)

			E2 vai confirmando(...) mas vai reafirmando o que diz E1 (N. 21.12.09)
			É um estabelecimento novo, os docentes encontram-se em fase de construção da equipa (N. 21.12.09)
			Alguns professores já trabalharam juntos, em escolas onde não existia pré-escolar (N. 21.12.09)
			Alguns docentes já trabalharam em anos anteriores em escolas onde havia pré-escolar (N. 21.12.09)
			C1 lamentou que as colegas vão pouco à sala da unidade. Foi um momento de tensão (N. 13.01.10)
2.2.Conhecimentos recíprocos sobre pré-escolar e o primeiro ciclo	2.2.1. Evidenciados pelos coordenadores		C2 é coordenadora e está habituada a trabalhar em parceria com o estabelecimento de pré-escolar (N. 16.10.09)
			Mas D2 falou que os ambientes são diferentes (N. 10.11.09)
			D2 diz que tem um modo de trabalhar que implica mais as crianças (N. 10.11.09)
			D2 questionou, será que tem que ser assim? Ou poderá ser de outra maneira? (N. 10.11.09)
			Consideraram que se podia e devia aplicar (as escalas) (N. 05.01.10)
			Temem que, se a instrução se fizer em modos muito tradicionais, a estimulação e a autonomia podem revelar índices muito baixos (N. 05.01.10)
	2.2.2. Evidenciados pelos docentes do pré-escolar e do primeiro ciclo		Quanto aos indicadores de envolvimento, diz que podem ser perfeitamente os mesmos e que se observam nas suas salas (N. 25.02.10)
			(...) Basta apenas adaptar a nomenclatura (N. 25.02.10)
			As professoras consideram que um professor por classe é suficiente (N. 21.03.10)
			Eu não estou a perceber nada! Quero que me expliquem. Não percebo o que é que isto tem a ver com articulação? (N.12.02.10)
			(...) Até acham as áreas de aprendizagem

			semelhantes (N. 25.02.10)
			Uma das docentes referiu que estava a olhar para aqueles indicadores e a pensar nos seus alunos (N. 25.02.10)
			As educadoras consideram que poderiam ter mais apoio de assistentes (N. 21.03.10)
			Alguma tradição cultural no pré-escolar que se identifica com este tipo de práticas (N. 21.03.10)
			O facto de ser diferente o espaço e a metodologia, não lhes parece que seja impedimento (N. 25.02.10)
		2.2.3. Organização dos espaços e dos tempos	As nossas salas não são assim (N. 12.02.10)
			Vocês não vão ver nada disto (N. 12.02.10)
			É a educadora E3 de B2 que nos refere a questão do tempo. As crianças não podem ser pressionadas para saírem deste período de exploração antes de estarem prontas (N. 21.03.10)
			Também a educadora E4 nos falou desta necessidade de tempo (N. 21.03.10)
			P2 referiu que tem um cavalete na sala e um espaço de biblioteca (N. 21.03.10)
			P3 diz ter algumas áreas mas não pode ter mais porque não tem espaço (N. 21.03.10)
			P4 também tem áreas mas não usam autonomamente (N. 21.03.10)
		2.2.4. Organização do espaço exterior	Observei como a entrada da escola é utilizada como exposição dos trabalhos realizados (N. 25.02.10)
			Também já disse às colegas que gostava que elas expusessem os trabalhos fora da sala de aula (N.13.05.10)
			No dia da inauguração havia mais trabalhos expostos pela escola (N.13.05.10)
			Comentei como estava bonita a entrada da escola (N. 25.02.10)
	2.3. Interesse e atitudes sobre as práticas do pré-	2.3.1. Cingidos às próprias práticas de ensino	Por outro há o peso do currículo que se sobrepõe aos interesses da criança, à descoberta e à construção do espírito crítico e curioso (N. 21.03.10)

escolar e do 1º ciclo		Falam que a escola prepara para a vida. Estimular as aprendizagens (N. 21.03.10)
		(Nas entrevistas) nos professores de primeiro ciclo existe mais contradição nas suas próprias palavras. (N. 21.03.10)
		Na minha sala, até Maio, é língua portuguesa e matemática (N. 12.02.10)
		Não faço nada de expressões, porque tenho o 4º ano e todos os professores do 4º ano estão assim (N. 12.02.10)
		Houve outra colega que não valorizou o trabalho efectuado nas reuniões (N. 19.01.10)
		“Mas eu não vou preparar nada de diferente, eu vou dar a aula tal como costume fazer, eu não tenho tempo para fazer mais nada” (N. 12.02.10)
	2.3.2. Atentos às práticas dos outros docentes	Olhando para a ficha de registo, até acham as áreas de aprendizagem semelhantes, basta apenas adaptar a nomenclatura (N. 25.02.10)
		D1 e C2 mostram sempre muito entusiasmo (N. 03.02.10)
		D1 tem dito várias vezes, “é mesmo o que eu mais gosto de fazer. “Para mim ir observar para as salas de J1 é quando vou descansar” (N. 03.02.10)
		Reparei que estavam muito atentas e interessadas e que foram comentando as técnicas e os materiais utilizados (N. 12.02.10)
		Há na escola outros professores com outras maneiras de estar (N. 12.02.10)
		Mais participativos, mais desejosos de constituir equipas (N. 12.02.10)
		Defensores do trabalho de porta aberta (N. 12.02.10)
		Comentaram entre si e com as educadoras, que estão curiosas para ver o resultado deste projecto. E que consideram muito interessante (N.21.03.10)
		Nesta reunião de Janeiro ocorreu o segundo momento de articulação (N.13.01.10)
		Estão planificadas no plano anual três reuniões de articulação entre pré-

		escolar e o primeiro ciclo (N. 13.01.10)
	2.3.3. Interesse colectivo em partilhar reflexões e aprendizagens	Nunca o tinha feito e não me parecia viável, com estas idades (N. 25.02.10)
		Fiquei surpreendida com as respostas das crianças e com o modo como as elas se envolveram nas actividades e compreenderam a mensagem (N. 25.02.10)
		(...) Equacionar uma nova escola, em que todos aprendemos em conjunto (N. 26.02.10)
		A docente tem permitido e incentivado os alunos que manifestam esse desejo, vão à sala do JI contar uma história escrita por eles (N. 22.02.10)
		Na planificação participaram desde os docentes ao responsável pelas AEC e pela Associação de Pais, entendendo a escola e a vida das crianças como um todo (N. 25.02.10)
		Planeado sem olhar a níveis de ensino, nem aos diferentes (N. 25.02.10)
		Executado por todos os intervenientes (N. 25.02.10)
		A formadora do PNEP convidou 3 educadoras da B2 para apresentarem no âmbito da formação do PNEP práticas de leitura e abordagem à escrita no JI (N. 19.01.10)
		Os docentes das duas escolas vão juntar-se na escola B2. Mas da escola B1 não vão todos os docentes. Estarão apenas os que mostraram vontade e interesse (N. 05.02.10)
		C2 disse que se nota que as pessoas têm mais preocupação em trabalhar em conjunto e em sair da sala de aula (N. 21.03.10)
		As colegas do 1º ciclo também começam a falar de algumas práticas que este projecto promoveu (N. 22.02.10)
		O convite que foi feito às colegas do pré-escolar e o empenho que estas demonstraram na apresentação que fizeram (N. 19.01.10)

	2.4. Impedimentos à articulação	2.4.1. Legislativos	Uma colega referiu que a lei que define as funções e horários dos docentes está mal, porque não dá prioridade ao trabalho em equipa. (N. 19.01.10)
		2.4.2. Espaços e tempos	(...) Não como caixas em que cada um se responsabiliza pela sua caixinha e que as crianças saltam de caixa em caixa ao longo do dia. (N. 25.02.10)
		2.4.3. Perspectivas pessoais sobre programas / currículos	(...) Mais difícil é a nossa cabeça (N. 12.02.10)
			É como te digo, eu até agora nesse sentido fiz “Zero”. Mas penso fazer a partir de Maio (N. 20.03.10)
		Têm manuais, e se os têm é para cumprir, porque os pais não vão compreender que gastaram dinheiro, e depois não são usados.” (N. 12.02.10)	

GRANDES TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
3. O papel do supervisor como promotor do desenvolvimento entre pares (para a construção de equipas colaborativas)	3.1. Construção de uma e colaborativa de aprendentes	3.1.1. Papel emancipatório	Esta formação que estou a fazer a estas colegas, penso que seria útil a todas e que contribuiria para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos (N. 24.11.09)
			D2 pergunta e expõe as situações (N. 01.12.09)
			Para recolher diferentes opiniões (N. 01.12.09)
			Fundamentar melhor o seu pensamento (N. 01.12.09)
			Dei-lhes fotocópias da I parte do livro Modelos Curriculares para a primeira infância (N. 13.05.10)
			Emprestei a D1 o livro de Isabel Alarcão sobre supervisão (N. 01.12.09)
			Vou-lhe falando do papel da supervisão, das diferentes teorias de supervisão (N. 01.12.09)
			Cada um dos elementos fica mais seguro e vão procedendo ao seu desenvolvimento profissional e pessoal em parceria (N.01.12.09)
			D1 começa a encarar a função de outro modo (N. 13.05.10)
			(O apoio) Será muito importante no seu desenvolvimento profissional e no desempenho profissional daqueles que eles irão também supervisionar (N. 16.10.09)
	Experimentassem treinar nas suas salas. (N. 24.02.10)		
	3.1.2. Formador	Compreendi que é necessário continuar a explicar o projecto à medida que cada passo se vai desenvolvendo (N. 16.10.09)	
		Tive o cuidado de explicar que este projecto é um projecto de auto-formação (N. 12.02.10)	
		Eu expliquei-lhe que a articulação era um enfoque que íamos fazer no	

		conjunto do projecto (N. 12.02.10)
		Expliquei que estes conceitos são muito actuais e importantes (N. 12.02.10)
		Disse que na net também encontram muita informação sobre este projecto (N. 12.02.10)
		se as colegas estiverem interessadas, eu posso trazer algumas informações e documentação (N. 12.02.10)
		Também lhes fornecerei informação teórica sobre o assunto para que aumentem os seus conhecimentos (N. 06.03.10)
		Questionei as colegas, sobretudo as do primeiro ciclo, se consideravam que aqueles indicadores de sensibilidade, estimulação e autonomia eram aplicáveis ao 1º ciclo (N. 05.01.10)
		Esclareci quais os princípios metodológicos que estão por detrás deste projecto (N. 22.02.10)
	3.1.3. Facilitador da relação entre pares	No intervalo tomámos um café com as restantes colegas da escola (N. 16.10.09)
		Começámos por uma visita às instalações (N. 16.10.09)
		Estive nas salas de JI, as colegas falaram-me com entusiasmo do trabalho que têm desenvolvido (N. 22.02.10)
		Criar um desenvolvimento profissional em cadeia que desejo tenha repercussões reais e positivas nas práticas destes docentes (N. 01.12.09)
		As colegas ficaram interessadas e aceitaram (N. 06.03.10)
		Ao que eu respondi que o nosso objectivo é exactamente ver como é diariamente (N. 12.02.10)
	3.1.4. Facilitador da comunicação	Falei com todas as docentes da escola (N. 22.02.10)
		(Continuam) as conversas com os elementos de apoio DQP e com as docentes envolvidas no projecto (N. 21.04.10)
		As colegas concordaram (N. 06.03.10)

			Tens que explicar muito bem às colegas para que serve isto (N. 24.11.09)
			(...) Ver aquele filme as motivou mais para o desenvolvimento do projecto (N. 06.03.10)
			(...) Pôs a pensar sobre algumas situações de aprendizagem. (N. 06.03.10)
			Diariamente C1 passa pela direcção do Agrupamento e vai dando conta das dificuldades que existem com a coordenação de todo o pessoal da escola. (N. 01.12.09)
			Conversei com as assistentes, com as educadoras, e com alguns docentes (N. 24.02.10)
			“Não me canso” se repetir sempre que falo com os intervenientes neste projecto. (N. 22.02.10)
			C1 e D2 contam que foram observar (N. 03.02.10)
			Almocei com E1 e E2. Estivemos a conversar sobre a implementação do projecto no estabelecimento (N. 02.12.09)
	3.2. Amigo Critico	3.2.1.Promotor de uma atmosfera relacional envolvente	As escolas também são isto, professores capazes de se entregarem a causas (N. 22.12.09)
			Se envolverem em trabalhos em que acreditam, porque se envolvem e se auto-motivam (N. 22.12.09)
			Não pretendo fazer comparação entre uma escola e outra (N. 24.02.10)
			As colegas mostraram uma atitude mais receptiva (N. 22.12.09)
			Com este trabalho pretendi por um lado acelerar o processo de recolha de informação (N. 09.02.10)
			Aprecio o entusiasmo com que falam do projecto (N. 22.12.09)
			Estas minhas entrevistas têm o sentido de colaboração entre a escola (N. 22.02.10)
			Fiz uma entrevista a uma assistente do 1º ciclo. Uma pessoa com muitos anos de serviço, mas com pouca formação (N. 24.02.10)

		3.2.2. Envolvimento dos profissionais	<p>(...) É assim que se deve desenvolver, passando os materiais aos docentes do contexto (N. 25.01.10)</p> <p>Queremos que vocês próprios nas vossas salas tenham conhecimento dos níveis de envolvimento (N. 12.02.10)</p> <p>Foram à net consultar sobre o projecto, sobre os autores e sobre as escalas de envolvimento e de empenhamento (N. 22.12.09)</p> <p>Mas esta é uma pergunta que lhe hei-de fazer para verificar se confirma esta minha opinião (N. 22.2.10)</p> <p>Fundamenta as práticas dos docentes que estão a aplicar o projecto (N. 25.02.10)</p> <p>(...) Estavam interessados em participar (N. 22.12.09)</p> <p>Perguntei se aceitavam a proposta e se estavam dispostas a colaborar (N. 16.10.09)</p> <p>Alguns disseram que lhes parecia interessante a metodologia (N. 22.12.09)</p> <p>Combinei que depois de feitos iríamos reflectir sobre os relatórios antes de os apresentarmos (N. 13.05.10)</p> <p>Eu irei explicar como se organiza o relatório e vamos começar a trabalhar nele (N. 26.02.10)</p>
		3.2.3. Trabalho em parceria	<p>Os pares irão também executar as entrevistas às crianças (N. 06.03.10)</p> <p>D1 e C2 conseguem articular-se melhor para trabalhar (N. 21.04.10)</p> <p>D1 tem feito trabalho de suporte a colegas que o solicitam (N. 01.12.09)</p> <p>D2 diz que fazem uma boa parceria, embora D2 tenha um ritmo mais acelerado (N. 03.02.10)</p> <p>Dividimos tarefas, esta é uma fase muito trabalhosa, por causa da transcrição das entrevistas (N. 21.04.10)</p> <p>(...) Servir como elemento de sustentação para que continuem a sua árdua tarefa de construção do relatório (N. 13.05.10)</p> <p>Ficou também combinado que, embora eu faça as entrevistas, todas as colegas</p>

			dariam colaboração na transcrição das mesmas (N. 06.03.10)
		3.2.4. Promotor de entusiasmo profissional	C1 diz que gostava de fazer mais e mais depressa (N. 03.02.10)
			Achei interessante que D1 comentou comigo que está a gostar de se ver neste papel supervisoivo de apoio às colegas (N. 13.05.10)
			As colegas começam-se a interessar pelo projecto e começam a ganhar vontade de o passar às outras colegas (N. 24.11.09)
			D1 inicialmente não estava muito convicta da importância que estas novas funções podem ter no desenvolvimento profissional dos colegas e não se achava muito preparada (N. 13.05.10)
			Para dar, não só apoio, mas ajuda concreta, porque se não a aplicação do projecto corre o risco de se prolongar indefinidamente, o que também não é positivo (N. 06.03.10)
			Nesta situação é essencial o apoio do elemento externo, para incentivar (N. 06.03.10)
			Mas, simultaneamente, eu tenho que ser o suporte que promove a implementação do projecto nas escolas (N. 25.02.10)
			Tento servir de “andaime” (N. 01.12.09)
			Dando apoio em situações que, como elemento de apoio, sinto que é necessário “levar ao colo” para transpor algum obstáculo mais difícil (N. 25.02.10)
			3.2.5. Gestor na resolução de conflito
		Foi um momento de tensão (N. 13.01.10)	
		há um conflito que terá que ser resolvido antes de se dar início às observações (N. 21.12.09)	
		(...) Vou falar pessoalmente com a colega que levantou as questões de modo mais agressivo (N. 21.12.09)	
		(...) Dentro do contexto e poderei funcionar como suporte de toda a	

			equipa (N. 25.01.10)
			É importante a minha presença como suporte (N. 22.02.10)
			É também importante esclarecer com a docente os objectivos do projecto e a dinâmica deste, para que não fiquem mal entendidos (N. 22.12.09)

GRANDES TEMAS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
4. Desenvolvimento profissional do supervisor	4.1. A narrativa como processo auto-reflexivo / meta-reflexivo	4.1.1. Registo metódico e reflexivo	É natural que relate os acontecimentos da nossa prática pedagógica (N. 16.10.09)
			Neste momento, sinto que estou a interiorizar toda esta quantidade de informação que entra através de todos os meus sentidos (N. 24.02.10)
			Vou descrever, com o objectivo de me esclarecer a mim própria (N. 26.02.10)
			Põe todos os parceiros a reflectir sobre as questões da qualidade em educação (N. 25.02.10)
			Passou um mês sobre a última reflexão escrita (N. 21.04.10)
			Os “nós” fazem parte do desafio de ir mais longe, de descobrir novos significados, construir pensamentos (N. 21.03.10)
			Este foi um mês intensíssimo de trabalho (N. 21.04.10)
			Não nos sobra grande tempo para reflectir (N. 21.04.10)
			Eu tenho continuado as minhas leituras, mas tenho sentido dificuldade em escrever (N. 21.04.10)
			já o referi, sinto-me como um gato enleado numa meada. Neste momento é tanta a informação. Tenho-me sentido a balizar as situações com que me debato (N. 26.02.10)
			Esta é uma aprendizagem que tenho feito por mim própria, à medida que vou fazendo estas reflexões (N. 26.02.10)
			Há dias fiz uma descoberta fenomenal, que me iluminou de modo muito clarificador (N. 26.02.10)
			Esta semana tem sido para mim simultaneamente uma semana de acção no apoio concreto, e uma semana de reflexão sobre todo o processo (N. 26.02.10)
			Os “nós” fazem parte do desafio de ir mais longe, de descobrir novos significados, construir pensamentos,

		<p>ir mais longe, fazer ligações, criar sinapses (N. 21.03.10)</p> <p>Quando usei esta metáfora dos nós, das meadas e do enleio, não imaginava que outros a tinham também definido, mas ao descobri-lo, reforçou de algum modo aquilo que eu tinha reflectido sobre o assunto (N. 21.03.10)</p>
	4.1.2. Reflexão sobre tarefas realizadas e a realizar	<p>Tenho vindo a pensar como poderei desenvolver este projecto (N. 16.10.09)</p> <p>A partir de hoje o meu tempo será mais dedicado à análise desta narrativa (N. 13.05.10)</p> <p>Fiquei a pensar que os docentes são capazes de se sentirem mais à vontade se não forem observados por colegas da escola (N. 16.10.09)</p> <p>Grande parte da revisão da literatura está construída (N.13.05.10)</p> <p>Penso ser importante apresentar-lhes os vídeos de treino e as escalas e também elas experimentarem (N. 25.01.10)</p> <p>Temos que ver mais vezes estes vídeos e ler bem a teoria sobre a escala de empenhamento, para compreendermos as verdadeiras nuances que fazem oscilar entre 2 e 4 (N. 05.01.10)</p> <p>Prefiro sempre parar, pensar e deixar a questão (N. 19.01.10)</p> <p>Eu tenho estado a reler tudo o que tenho sobre DQP, com dois objectivos: apoiá-las no que posso e considero importante e fazer a revisão da literatura (N. 21.04.10)</p> <p>Eu estou a desempenhar diferentes papéis que se entrecruzam, mas que tenho sentido a necessidade de os enquadrar muito bem (N. 26.02.10)</p> <p>Uma semana de acção no apoio concreto, e uma semana de reflexão sobre todo o processo (N. 26.02.10)</p>
	4.1.3. Registo catártico	<p>Vou transmitindo de acordo com o que “Sou”, tendo a consciência que fico aquém do que desejava (N. 24.11.09)</p> <p>Eu também fico satisfeita. Este é um trabalho complexo (N. 25.01.10)</p>

			Fiquei muito satisfeita porque as colegas aproximaram-se rapidamente dos índices propostos pelo projecto (N. 20.01.10)
			Este meu trabalho é especialmente difícil (N. 26.02.10)
			Há momentos em que sinto que tenho tempo e que as coisas estão a deslizar num processo normal. Mas, noutros momentos Sinto que tenho alguns nós na meada que tenho de desatar (N. 26.02.10)
			Sinto que são paragens salutares, porque são momentos de reflexão interior (N. 21.04.10)
			Mas (usando metáforas), são caminhos de pedras. Pedras que vou apanhando e colocando umas na frente das outras (N. 21.04.10)
			Continuarei a fazer as minhas pesquisas bibliográficas, numa tentativa de desatar nós (N. 26.02.10)
	4.2. Pesquisar / reflectir	4.2.1. Sobre conhecimentos a adquirir	É um projecto que contribui para a construção de comunidades aprendentes (N. 12.02.10)
			Toda esta informação que vou pesquisando, tento passá-la aos elementos de apoio que trabalham comigo (N. 26.02.10)
			O envolvimento com que as crianças aprendem e o empenhamento que o professor tem quando as ensina de acordo com as escalas que já apresentámos (N. 12.02.10)
			Vamos ver como vamos conseguir desenvolver todos os estes conceitos e introduzir algumas modificações de práticas (N. 12.02.10)
			O projecto considera que as crianças têm capacidades próprias que as motivam para a aprendizagem. (N. 22.02.10)
			Sinto necessidade de esclarecer que este projecto não é propriamente de avaliação, mas de auto-avaliação, auto-formação e de investigação-acção (N. 21.12.09)
			Sei que estes conceitos não são do conhecimento geral dos docentes de qualquer grau de ensino (N. 25.02.10)
			Ter uma perspectiva, democrática,

			<p>reflexiva, sócio construtivista emancipatório e de aprendizagem sistémica, tal como é previsto no conceito de “comunidades aprendentes” (N. 22.02.10)</p>
			<p>A organização do ambiente é importante e que deve funcionar como um laboratório experiencial, segundo a perspectiva de Laevers. (N. 22.02.10)</p>
		4.2.2. Sobre os conhecimentos a mobilizar	<p>É necessário ter bem presente o quadro referencial que está por detrás . (N. 05.01.10)</p>
			<p>Vou-lhe emprestando alguns livros (...) e explicar mais em pormenor do que consta o projecto e de que modo toda a escola será envolvida. (N. 01.12.09)</p>
			<p>Levei fotocópias do manual sobre a fundamentação do projecto. (N. 01.12.09)</p>
			<p>Tenciono fornecer outros textos para aumentar o conhecimento sobre estas “novas” concepções educativas (N. 25.02.10)</p>
			<p>Necessito de fundamentação para a metodologia do projecto. (N. 26.02.10)</p>
			<p>Por outro preciso de fundamentação para os conceitos que pretendo abordar (N. 26.02.10)</p>
			<p>Nessas alturas vou ler outras coisas, construir caminhos (N. 21.04.10)</p>
			<p>Vou lendo algumas obras que possam fundamentar o trabalho e parece-me interessante o que tenho vindo a registar sobre “As Cem Linguagens da Criança” (N. 21.03.10)</p>
			<p>Sinto que precisam de alguma fundamentação teórica para o trabalho que estão a realizar (N. 13.05.10)</p>
			<p>Penso que esta documentação poderá ajudar a compreender e a atribuir significado ao trabalho que estão a desenvolver (N. 13.05.10)</p>
			<p>Que o docente deve ser um elemento que acompanha a aprendizagem numa perspectiva de desenvolvimento proximal, tal como descreve Vigotsky (N. 22.02.10)</p>

	4.3. Desenvolvimento de competências interpessoais	4.3.1. Capacidade de comunicar	Mas tenho cada vez mais a ideia clara que, para “não terem uma congestão”, elas só assimilarão de acordo com o seu estágio de desenvolvimento. (N. 26.02.10)
			Fui-lhe respondendo, que teríamos tempo para conversar melhor sobre estas opiniões. (N. 12.02.10)
			Gostaria de falar com ela quando fossemos fazer a entrevista. (N. 12.02.10)
			Mas também revela o seu empenhamento e como deseja ser competente no trabalho que desenvolve (N. 20.03.10)
	4.3.2. Analisar dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas		Este motivo justifica grande parte da sua ansiedade (N.20.03.10)
			Pareceram-me interessadas (...) se bem que um pouco à defesa. (N. 02.12.09)
			B1 é um estabelecimento grande com muitos professores e horários diversificados, facto que também não facilita nem a comunicação, nem o trabalho em conjunto. (N. 16.10.09)
			Esta foi uma estratégia de encorajamento, porque não pretendo que a equipa desanime pela perspectiva da quantidade de trabalho. (N. 09.02.10)
			Penso que esta colega precisa de muita ajuda. (N. 12.02.10)
			O observador ou supervisor deve fazê-lo com todo o respeito e cuidado, para não provocar qualquer tipo de danos ou mal-estar. (N. 21.12.09)
			É importante que esta profissional sinta algum apoio para que possa descontrair um pouco a sua ansiedade. (N. 20.03.10)
	4.3.3. Sensibilidade para se aperceber dos problemas e das causas		Pareceram-me interessadas e colaborantes. (N. 02.12.09)
			Percebi que é necessário ter cuidado no modo como se faz a selecção das pessoas. (N.21.12.09)
É necessário ser cuidadoso nas relações (N. 13.01.10)			
Posteriormente penso questioná-las sobre os resultados e sobre as dificuldades sentidas, ou não (N. 24.02.10)			

			Sente-se na atmosfera alguma ansiedade associada à palavra “Avaliação” (N. 21.12.09)
			Sinto que algumas das docentes estão um pouco apreensivas sobre as observações. (N. 25.01.10)
			Nesta escola considero particularmente importante a vivência destes conceitos e a sua transmissão à restante comunidade, uma vez que estamos no seio de um bairro problemático do concelho. (N. 24.02.10)
		4.3.4. Resolução de dilemas	Eu gostava que as colegas se oferecessem, do ponto de vista democrático, como o projecto indica. Seria a forma mais correcta. (N. 16.10.09)
			Os docentes são capazes de se sentirem mais à vontade se não forem observados por colegas da escola . (N. 16.10.09)
			A observação por elementos externos também pode ter menos preconceitos. (N. 16.10.09)
			Eu sei que as entrevistas às crianças não são mais fáceis do que as dos adultos, antes pelo contrário. (N. 06.03.10)
			Por um lado demonstram muito boa vontade e empenho, por outro começam a revelar alguma ansiedade. (N. 09.02.10)
		4.3.5. Gestão de expectativas do supervisor	As minhas expectativas não correspondiam bem à realidade. (N. 12.02.10)
			Os meus comentários sobre a vontade, o entusiasmo e a disponibilidade, se calhar não seria tanto assim. (N. 12.02.10)