



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA
NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

- um estudo numa instituição de ensino particular e cooperativo -

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção do grau de mestre em Ciências de Educação – Especialização em
Supervisão em Educação**

Maria Luísa de Lancastre Teotónio Pereira

2011



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA
NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

- um estudo numa instituição de ensino particular e cooperativo –

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção do grau de mestre em Ciências de Educação – Especialização em
Supervisão em Educação**

Maria Luísa de Lancastre Teotónio Pereira
Orientação da Professora Doutora Teresa Vasconcelos

2011

AGRADECIMENTOS

Este exigente trabalho só foi possível graças ao apoio e ajuda de várias pessoas, às quais, desde já, reconhecida agradeço.

Desde logo uma menção muito especial à Professora Doutora Teresa Vasconcelos pela confiança, sabedoria, permanente encorajamento, acompanhamento interessado e estima que sempre senti da sua parte ao longo deste tempo e que sempre me fez acreditar que este projecto era possível.

Um agradecimento muito particular para a Escola onde trabalho e que também foi o “palco” do presente estudo, à sua Direcção pelo apoio que sempre me manifestou e a todo o corpo docente e colegas pelo estímulo e palavras amigas que tanto me ajudaram.

Finalmente, um agradecimento para as maiores “vítimas” desta minha aventura, a minha família. Aos meus filhos, Bernardo, Frederico, Pedro e Maria pela paciência e as “ausências forçadas”, ao meu marido pela ajuda imprescindível e apoio tão importante nas longas madrugadas de trabalho.

A todos devo o ter chegado aqui e poder sentir uma enorme alegria pela conclusão de um projecto que assumi com paixão e entrega e que muito me ajudou nesta missão fascinante a que há tantos anos abracei e dedico a minha vida profissional, a educação da infância.

RESUMO

O estudo que aqui se apresenta pretende descrever um processo de construção de avaliação no âmbito da Supervisão da prática pedagógica através de um estudo de caso numa instituição de ensino particular e cooperativo.

Para a operacionalização do estudo foi utilizado um instrumento de observação e avaliação - a Escala de Empenhamento do Adulto e a Escala das Oportunidades Educativas – que fazem parte do projecto – DQP – “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”, permitindo relacionar a contribuição das escalas de observação no processo de desenvolvimento profissional e consequentemente na melhoria efectiva e concreta da qualidade da Educação Pré-Escolar. Através da metodologia de “focus group” procurou-se avaliar as estratégias de Supervisão fazendo entrevistas de grupo a Educadoras e Auxiliares de Acção Educativa.

Esta estratégia de Supervisão abriu caminho a um processo de formação profissional e pessoal contribuindo simultaneamente para um desenvolvimento qualitativo da instituição onde se realizou o estudo.

Palavras chaves – Supervisão Pedagógica, Práticas Educativas, Avaliação, Qualidade, Pré-Escolar .

ABSTRACT

This study intends describe the process of building an evaluation on the real of supervision of teaching practice though a case study in a private institution.

For the operation of the study, we used an instrument of observation evaluation – the scale of engagement of the adult and scale of educational opportunities – wish are part of the Project – Developing Quality in Partnership , DQP. This allowed me to correlate the contribution of these scales of observation in the process of professional development and, consequently, in the effective and concrete improvement of the quality of preschool education. Though a “focus group” methodology the Supervision strategies where evaluated by teachers and teacher-aides.

This Supervision strategy paved the way for a Professional and personal development while contributing to the development of the quality the institution, where was developed this study.

Keywords – Pedagogical Supervision, Educational Practices, Evaluation, Quality, Preschool.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - Apresentação do Estudo	5
1.1 Justificação do Estudo de Investigação	5
1.2 - Objectivo do Estudo	6
1.3 - Questões orientadoras do Estudo	7
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
2.1- Concepções e Práticas Pedagógicas	9
2.1.1. – Conceitos de Supervisão	10
2.1.2. – Processos de Supervisão	12
2.2 - Modelos de Supervisão	13
2.3 - O papel do Supervisor	20
2.3.1. - Competências do Supervisor	21
2.3.2. - Implicações para o desenvolvimento dos alunos	23
2.4 - Supervisão e desenvolvimento profissional	23
2.5 - Avaliação da Qualidade na Educação de Infância	26
2.6 - O Projecto - DQP - “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”	28
2.6.1- Objectivos do Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” - DQP	29
CAPÍTULO III - A INSTITUIÇÃO OBJECTO DE ESTUDO	35
3.1 - O Ideário da Escola EAM	35
3.2 - Comunidade Educativa	36
3.3 - Projecto Educativo da Escola EAM	37

3.4 - O Pré - Escolar da Escola EAM	38
3.4.1. - Considerações Gerais	38
3.4.2 - Definição de uma Estratégia Educativa	40
3.4.3 – Avaliação no Pré - Escolar na Escola EAM	41
CAPÍTULO IV - DEFINIÇÃO DE UM QUADRO METODOLÓGICO	42
4.1- Opções metodológicas	42
4.2 - Campo e alvo da pesquisa	45
4.3 – Técnica de Recolha e Tratamento de Dados	46
4.3.1- Observações:	47
4.3.1.1 - Escala do Empenhamo do Adulto	48
4.3.1.2 - Escala das Oportunidades Educativas	50
4.3.2 - Entrevista de Grupo – “ focus group”	53
4.4 - Ética na investigação	55
4.5 - Codificação de Dados	56
4.6 - Calendarização do Estudo de Investigação	59
V- ANÁLISE DE DADOS	60
5.1 - Análise do Resultado das Observações	60
5.1.1 - Escala de observação do Empenhamo do Adulto	60
5.1.2- Escala de Observação das Oportunidades Educativas	66
5.2 - Análise do resultado das Entrevistas em “focus group”	72
5.2.1 - Grupo de Educadoras	73

5.2.2 - Grupo das Auxiliares da Acção Educativa	75
5.2.3 - Coincidências ou descontinuidades entre as perspectivas das Educadoras e das Auxiliares	77
VI- DISCUSSÃO SOBRE AS IMPLICAÇÕES DO PRESENTE ESTUDO NA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	86
ANEXOS	91
ANEXO 1 - Grelhas de Observação da Escala Empenhamento do Adulto	91
ANEXO 2 - Grelhas de Observação das Oportunidades Educativas	116
ANEXO 3 - Protocolo da Entrevista em “focus group”	141
ANEXO 4 - Guião de Entrevista em “focus group”	143
Grupo de Educadoras de Infância	144
Grupo das Auxiliares da Acção Educativa	146
ANEXO 5 - Transcrição e Codificação das Entrevista “focus group”	152
Grupo das Educadoras de Infância	153
Grupo das Auxiliares da Acção Educativa	158
ANEXO 6 - Análise de Conteúdo das entrevistas de “focus group”	161
Análise de conteúdo da Entrevista em “focus group” ao grupo de educadoras	162
Análise de conteúdo da Entrevista em “focus group” ao grupo das Auxiliares da Acção Educativa	164
ANEXO 7 – Projecto educativo do PE da Escola EAM	166

INDÍCE DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Fases do ciclo de Supervisão segundo Goldhmmmer e outro (1980) -Adaptada por Alarcão e Tavares.(2003)	16
Figura 2 - Organigrama da Escola EAM	37
Figura 3 - Organigrama do ensino Pré-Escolar da Escola EAM	38
Figura 4: Dados relativo aos itens da Escala do Empenhamento do Adulto	61
Figura 5 – Dados relativos aos níveis do Empenhamento do Adulto	62
Figura 6 – Comparação das médias referente ao grupo das Auxiliares da Acção Educativa e ao grupo das Educadoras de Infância	62
Figura 7 – Medias dos Intervenientes do Estudo relativo à Escala do Empenhamento do Adulto	63
Figura 8 - Observações percentuais referentes à categoria da Sensibilidade	64
Figura 9 - Observações percentuais referentes à categoria da Estimulação	64
Figura 10 – Observações percentuais referentes à categoria da Estimulação	65
Figura11 – N° de Observações relativo aos níveis da categoria da Iniciativa	67
Figura 12 - Observações percentuais referentes à categoria da Estimulação	67
Figura 13 – N° de Observações relativas às Interacções do grupo de crianças	68
Figura 14 – N° de Observações relativa às Experiências de Aprendizagem	68
Figura 15 – N° de Observações referentes a cada item da categoria da Interação	69
Figura 16 - N° de Observações relativo a cada nível da categoria do Envolvimento.	70

Quadro 1 - Representação das dez dimensões da Qualidade	30
Quadro 2 - Distribuição dos alunos da EAM pelos vários níveis de ensino	35
Quadro 3 - Dados relativos às Educadoras de Infância	45
Quadro 4 - Dados relativo às Auxiliares da Acção Educativa	46
Quadro 5 - Dados sobre o grupo de Alunos	46
Quadro 6 - Síntese do empenhamento do adulto (adaptado do manual DQP)	49
Quadro 7 - Experiências de aprendizagem.	52
Quadro 8 - As Interacções	52
Quadro 9 - Codificação das observações da Escala do Empenhamento do Adulto	57
Quadro 10 - Codificação das observações das Oportunidade Educativas	57
Quadro 11 - Codificação da Análise de Conteúdo relativo às Entrevistas em “focus group”	58
Quadro 12 - Calendarização do estudo.	59

INTRODUÇÃO

A segunda metade do século XX veio a revelar-se um tempo de profundas mudanças e de grandes alterações em toda a Sociedade.

Essas mutações reflectiram-se, como aliás não podia deixar de ser, com especialmente enfoque na realidade Educação. Rapidamente à Escola passou a ser exigida a capacidade de identificar as diferenças entre os seus actores e de responder às mesmas criando um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem de todos.

Compreender a Escola, como realidade reflexiva, de natureza questionadora, analítica e interpretativa, teorizadora do trabalho, assentando num acompanhamento e discussão permanente do processo e da acção concreta e seus respectivos resultados, este é o novo olhar que a Escola exige.

Mais do que nunca a Escola deve ser vista, como defende Alarcão (2001) como sendo 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" (pg.16). Esta concepção reflexiva e essencialmente construtivista, concebe um conhecimento profissional contextualizado e sistematizado numa dinâmica interactiva contínua entre a acção e a reflexão.

Em consequência disso e nas últimas décadas, focando-nos essencialmente na realidade portuguesa, a Supervisão ganha uma identidade própria e uma dinâmica amplamente desenvolvida o que eleva o tema para uma dimensão de enorme relevância no contexto sócio - profissional. Presentemente a Supervisão é já unanimemente entendida como um conceito transversal que visa a melhoria da qualidade das instituições, constituindo-se num verdadeiro alicerce para a construção do conhecimento profissional.

Os vários estudos existentes em Portugal, constataam a necessidade da Supervisão ao serviço da Escola, o que significa uma Supervisão activa e actuante, centrada na Escola,

tendo, segundo Oliveira - Formosinho (2002) “um papel de apoio e não de inspecção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa através do envolvimento na acção educativa quotidiana, da experimentação reflectida através da acção que procura responder aos problemas identificados”. (pg.12-13)

Segundo Alarcão (1995) ”Fazer Supervisão implica olhar de uma forma abrangente, contextualizadora, interpretativa e prospectiva. Um bom Supervisor lança o seu olhar entre o passado e o futuro, jogando-o no presente; dirige-o para os professores, mas relança-o para os alunos destes; focaliza-o na sala de aula, mas abre-o para outros contextos que como, microcosmos, estabelecem relações ecológicas interactivas;” (pg.5). As relações ecológicas referidas pela autora relacionam-se com relações dos Educadores nos diversos contextos.

Por sua vez, Alarcão (2000) define Supervisão como sendo o conjunto de “ práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação que, incidindo sobre a organização escolar, visam a mobilização de todos os seus profissionais numa acção conjunta e interacção dinâmica adequada à prossecução dos objectivos da escola” (pg.51).

Trata-se de uma nova dimensão do conceito de Supervisão que visa a melhoria da qualidade da Escola vista como um todo. Deste modo, a noção de Supervisão remete-nos segundo Alarcão (2008), para “a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (pg.54).

A Supervisão sendo uma actividade que visa e implica o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais, é para a autora do presente trabalho uma realidade inexoravelmente inquietante enquanto Coordenadora Pedagógica do ensino Pré-Escolar numa Escola de ensino particular e cooperativo.

A confrontação diária com práticas que resistem em não mudar, com atitudes que persistem em não inovar e com questões e preocupações dos Educadores motivaram decisivamente a Autora realizar este trabalho.

Deste modo e questionando-nos, fomos em busca de novos e diferentes meios que nos permitissem encontrar respostas para as necessidades dos Educadores articulando-as, por sua vez, com a prática Supervisiva. O envolvimento e participação de todos os agentes educativos proporciona assim e desde logo uma melhor convergência e encontro de ideias e processos, diálogo e reflexão, mecanismos através dos quais é possível então renovar e requalificar as práticas dos profissionais de educação.

Pela sua contribuição para a melhoria da qualidade deste nível de ensino a questão da avaliação na educação pré-escolar desde sempre despertou interesse e curiosidade na medida em que a sua essência é por si só um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas

Neste cenário a acção Supervisiva apresenta-se como um caminho cujos efeitos se reflectem na qualidade dos contextos educativos. Foi com base nestes pressupostos que realizámos o presente estudo que apresentamos organizado e estruturado em seis capítulos:

O *primeiro capítulo* inclui a apresentação da situação em estudo, definindo o problema da investigação, o objectivo do estudo e as suas questões orientadoras em termos de investigação, relacionando as concepções de Supervisão no processo de aprendizagem e a interacção das práticas nos contextos educativos.

O *segundo capítulo* apresenta os pressupostos teóricos do presente estudo. Permitirá a compreensão e o aprofundamento das questões relacionadas com os conceitos de Supervisão, avaliação na educação de infância e desenvolvimento pessoal e profissional. Iniciamos com a apresentação dos diferentes conceitos relacionados com a Supervisão, os diferentes modelos, relacionamos o desenvolvimento profissional e organizacional com a Supervisão, abordamos o conceito de avaliação do processo de ensino - aprendizagem, as funções pedagógicas debruçando-nos mais especificamente na avaliação na educação pré-escolar uma vez que as suas características assumem especificidades muito próprias.

Ainda neste capítulo será feita a apresentação e caracterização do projecto “DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”, suas origens e objectivos, as suas características específicas bem como a apresentação das Escalas de Observação nomeadamente: Escala do Empenhamento do Adulto e Escala das Oportunidades Educativas que foram um elemento

central de pesquisa e análise deste estudo que tem por objectivo procurar perspectivar a melhoria da qualidade dos contextos educativos.

No *terceiro capítulo* apresentamos a descrição da Instituição objecto do estudo e a caracterização dos respectivos participantes.

No *quarto capítulo* são apresentadas as opções metodológicas, sendo realizada a conceptualização do design da investigação, através de uma descrição prospectiva da operacionalização da estratégia da investigação adoptada, caracterizando as técnicas e instrumentos utilizados.

No *quinto e no sexto capítulo* serão descritos e analisados os dados obtidos através do instrumento de apoio à acção de Supervisão, nomeadamente: as Escalas de Observação do Empenhamiento do Adulto e a Escala das Oportunidades Educativas, as entrevistas em “focus group” realizadas aos Educadores e Auxiliares da acção Educativa que integraram este estudo. No capítulo final será ainda apresentada a discussão dos dados relacionando-os com os objectivos do estudo.

CAPÍTULO I - APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

1.1- Justificação do estudo de investigação

A elaboração do presente estudo relaciona-se com um aprofundamento académico da temática da Supervisão consubstanciada no princípio de que se trata de uma actividade cuja finalidade, segundo Alarcão e Tavares (2003), visa “ o desenvolvimento profissional dos professores” (pg.16). Assim, através deste estudo pretendemos construir um conhecimento centrado no processo de Supervisão para melhor compreender de que modo os Educadores de Infância avaliam e reflectem sobre as suas práticas pedagógicas e suas respectivas implicações na qualidade deste nível de ensino.

Para a realização deste trabalho foi necessário encontrar um instrumento de operacionalização e apoio à acção Supervisiva, utilizando-se para isso parte de um instrumento de Avaliação, denominado - DQP “*Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*”, dos autores Pascal, Bertram (2000), instrumento validado com uma especial incidência nos processos Supervisivos. Dentro deste modelo avaliativo escolhemos aplicar a Escala do Empenhamo do Adulto e a Escala das Oportunidades Educativas que, através dos seus indicadores, consistem nos instrumentos escolhidos e permitem quantificar observações.

Numa acção de formação promovida pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), realizada entre Outubro de 2007 e Junho de 2008 no âmbito do projecto “*Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*” surgiu a oportunidade de conhecer as escalas referidas anteriormente.

1.2 - Objectivos do Estudo

De acordo com a temática em apreço, o objectivo deste estudo é o de encontrar uma explicação técnico - pedagógica para a questão fundamental da importância da Supervisão para a melhoria da qualidade das práticas educativas e assim construir um conhecimento acerca dos modos como os Professores e Auxiliares da Acção Educativa aprendem, apreendem e desenvolvem as suas capacidades de pensar, de ensinar, de ser, mas também e, muito importante, como podem e devem ser apoiados nas tarefas que integram esse processo.

Para Sá – Chaves (2000), a Supervisão pressupõe “um atento e abrangente olhar que complete ao perto e ao longe, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, à manifestação de desejo e à possibilidade e impossibilidade da sua concretização”(pg.127).

Partindo destes pressupostos, os objectivos deste estudo são os seguintes:

- Encontrar estratégias de avaliação de modo a melhorar a qualidade das práticas educativas numa instituição de ensino particular e cooperativo, nomeadamente na secção destinada à educação Pré-Escolar.
- Conhecer e analisar a eficácia da *Escala de Empenhamiento do Adulto* e da *Escala das Oportunidades Educativas* que fazem parte do *Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” (2000)* e suas implicações no processo de avaliação e Supervisão pedagógica.
- Relacionar a contribuição destas escalas de observação no processo de desenvolvimento profissional e consequentemente na melhoria efectiva e concreta da qualidade do ensino Pré – Escolar na instituição referida.
- Reflectir sobre o processo de supervisão pedagógica inerente à aplicação das escalas e correspondente avaliação do trabalho desenvolvido por educadoras e auxiliares de acção educativa.

1.3 - As Questões Orientadoras do Estudo

Com a identificação e definição da problemática a investigar, iremos articular e formular grandes questões que norteiam a investigação e para as quais pretendemos encontrar respostas.

Segundo Biklen e Bogdan (1994) o investigador deve começar por desenvolver e elaborar um plano de trabalho na medida em que “ a proposta orienta o seu trabalho” e nela deverão constar “questões de investigação (...) que ajudem a enquadrar o foco do seu estudo” (pg.107).

As questões específicas segundo Quivy e Campenhoudt (2005) deverão ser “ precisas, concisas, unívocas, realistas e terem uma intenção, ... apresentarem, por isso, objectividade efectiva.” (pg.44).

A pergunta que foi ponto de partida e que esteve na origem da reflexão e pesquisa desta investigação, foi a seguinte:

“Em que medida é que o processo de Supervisão Pedagógica inerente à aplicação das escalas anteriormente mencionadas contribui para o desenvolvimento da qualidade das práticas educativas na Escola EAM?

Esta questão remete-nos, por sua vez, para o tema central do presente estudo: “Práticas de avaliação numa instituição de educação de Infância e suas implicações para a Supervisão Pedagógica”.

À medida que foi elaborada a revisão da literatura, surgiram várias sub-questões:

- De que forma a *Escala do Empenhamiento do Adulto* e a *Escala das Oportunidades Educativas* contribuem para desenvolver a prática reflexiva do educador e consequentemente melhorar a qualidade pedagógica da escola EAM?
- Como se confrontam os Educadores e as Auxiliares implicados no estudo com os resultados obtidos pela aplicação das referidas Escalas?
- Que factores contribuem para a melhoria da qualidade das práticas reflexivas dos sujeitos implicados no estudo?
- Quais as implicações deste processo de Supervisão na qualidade das práticas educativas da escola EAM?

São estas questões que irão orientar este estudo, pretendendo-se compreender os benefícios que a Supervisão apresenta para todos os intervenientes do processo educativo.

CAPÍTULO II- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Com a revisão da bibliografia iremos encontrar elementos indispensáveis à selecção teórica do problema contextualizando a metodologia seleccionada.

Para a operacionalidade do estudo em causa, foram encontradas dentro do quadro de referência teórico, as linhas orientadoras que permitiram a compreensão e reflexão das questões relacionadas com os conceitos de Supervisão, Qualidade, Práticas Educativas, e Educação Pré-Escolar. Deste modo uma revisão da literatura sobre Supervisão, desenvolvimento profissional, avaliação e qualidade na educação no ensino Pré-Escolar foi fundamental para adquirir conhecimentos e optar por perspectivas de actuação.

O enquadramento teórico será realizado partindo das palavras - chaves: Supervisão, Práticas Educativas, Avaliação e Qualidade.

Neste contexto será realizada uma síntese dos modelos de Supervisão, relacionando o desenvolvimento profissional e organizacional com o conceito de Supervisão; serão apresentadas concepções sobre o conceito de qualidade, que permitem compreender a importância e influência deste conceito no ambiente educativo e nas aprendizagens das crianças e será realizada ainda uma apresentação do projecto DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias; a sua origem e os seus objectivos bem como os instrumentos usados na operacionalização do presente estudo.

2.1 Concepções e Práticas de Supervisão

A sociedade de hoje é caracterizada, cada vez mais, por uma permanente mudança, o que significa transformações constantes e constantes incertezas. Neste contexto os Professores assumem um papel fundamental e indispensável não só como agentes educativos e culturais de interpretação dessas volatilidades mas também como promotores e criadores de horizontes e de futuro.

Para que seja possível responder com eficácia à realidade de hoje, tanto da sociedade como dos sistemas de ensino, torna-se crucial reflectir e aprofundar conhecimento sobre a questão da Supervisão.

2.1.1. – Conceitos de Supervisão

Este conceito surgiu em Portugal nas décadas de 70 e 80 e numa primeira fase, anda muito ténue e incipiente, partiu da ideia e da necessidade do acompanhamento do processo formativo.

No campo da educação, a Supervisão surge tradicionalmente associada à formação inicial e à profissionalização dos professores, incidindo na orientação e avaliação das práticas pedagógicas em contexto escolar. Assim o termo Supervisão aparece como uma designação alternativa para o que até aí se denominava por “Orientação da prática Pedagógica”.

Segundo a perspectiva de Vieira (1993) existia uma “resistência quanto à sua aceitação, uma vez que a ideia se encontrava associada a conceitos utilizados noutros contextos, como: dirigismo, autoritarismo, chefia, imposição. Todos eles com conotações de poder” (pg.28); no entanto o termo foi fazendo o seu caminho e ganhando “razão” e aos poucos veio a revelar-se pedra chave no processo educativo.

Todavia este conceito evoluiu desenvolvendo-se muito para além da formação inicial de professores. Relacionando-se cada vez mais com o funcionamento de toda a escola no seu processo de crescimento enquanto organização e adquirindo outras dimensões, encontrando-se cada mais orientado e vocacionado para uma melhoria das práticas e para o apoio de mudanças curriculares do desenvolvimento profissional dos professores encaminhando-se claramente para uma função integradora do processo escolar. Actualmente a Supervisão é entendida como um conceito transversal que visa a melhoria da qualidade das instituições.

Alarcão (2002) refere que “a actual conjuntura sociopolítica em que a escola se insere implica que se atribua também a dimensão colectiva e institucional e se pense a Supervisão e a melhoria da qualidade de formação que lhe está inerente, em relação não só ao professor, mas aos professores na interacção que estabelecem uns com os outros no

exercício das suas funções, bem como às repercussões deste processo na formação dos alunos e no desenvolvimento da organização.” (pg.231).

A noção mais entendida, a julgar pelo número de autores que a referem é, nas palavras de Alarcão e Tavares (2003), um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional (pg.16), o que implica algo de dinâmico, de experiência transmitida. Mas Alarcão (no capítulo final desta mesma publicação, elaborado posteriormente à 1ª edição) centra-se já na Escola como “organização que aprende”.

Este autor, quando se refere ao desenvolvimento profissional, não se refere só aos candidatos a professores na formação inicial mas principalmente aqueles que já são profissionais e estão em processo de formação contínua estando implícito assim uma orientação de uma forma menos hierarquizada.

A Supervisão, além de modificar comportamentos, procedimentos e atitudes, transmite também conhecimentos e proporciona o desenvolvimento pessoal que possibilitam implementar estratégias que conduzem a uma maior eficácia do professor através do seu desenvolvimento profissional.

Na opinião de Alarcão (1987) a Supervisão, deve ter “uma visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente 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 o compreender por fora e por dentro...” (pg.47).

A Supervisão é um conceito polissémico na medida em que são várias as perspectivas e definições partilhadas por diferentes autores. A sua diversidade de significados atribuídos prende-se com o facto de este conceito ter subjacente uma determinada concepção de sociedade, cultura, políticas educativas, filosofia educativa, teorias de formação de professores, concepções de formação de professores e de escola.

Ao analisarmos diversos autores encontramos diferentes conceitos sobre esta temática, verificando-se, no entanto um certo grau de consenso quanto às suas atribuições.

Na perspectiva de Alarcão e Tavares (2003), a Supervisão é “ um processo continuado, no âmbito de uma orientação profissional e que tem como objectivo o desenvolvimento humano e profissional”. (pg.19).

Partilhamos, assim, da opinião de Alarcão (2002), quando ao definir o objecto de Supervisão o faz a dois níveis: A formação e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; O desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e a sua influência na qualidade de vida das escolas” (pg.231).

2.1.2. – Processos de Supervisão

A propósito, importa olhar e transpor a metáfora “pôr andaimes” para o conceito de Supervisão. Esta noção é utilizada na psicologia do desenvolvimento da linha Vygotskyana para indicar as situações em que as crianças, apoiadas pelos adultos, podem alargar as suas competências e saberes. (Bruner, Wood e Ross, 1976; Wood, 1989). Parece pertinente, porque em termos de sentido, transpor a metáfora “pôr andaimes” (no original inglês scaffolding) para o conceito de Supervisão, na medida em que o Supervisor coloca andaimes no processo de crescimento e desenvolvimento profissional (Vasconcelos, 2000).

Este conceito em Supervisão implica, então, erguer estruturas de apoio e revê-las constantemente até que o “edifício” (nunca) esteja pronto. Este processo pode implicar, várias acções: encorajar, fazer perguntas, avaliar, dar sugestões, dirigir a atenção, repetir, exemplificar ou modelizar, ou mesmo ensinar directamente, tendo por objectivo não o que os professores absorvam passivamente mas as estratégias do Supervisor que tenham um papel criador e incentivador capaz de levar à modificação e alteração de algumas práticas. Este processo só fará sentido se for continuado, na medida em que ao longo da vida profissional vão surgindo mudanças e novas situações para as quais, por vezes, não se está ainda suficientemente preparado para as conseguir resolver da forma mais adequada.

Para que o processo de Supervisão se desenrole nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo - relacional positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática entre o Supervisor e o Professor.

Cruzando os conceitos de Supervisão de Alarcão e Tavares (2003) e Sá - Chaves (2011) verifica-se que ambos dão ênfase à reflexão e ao relacionamento profissional, como factores essenciais e críticos para que este processo seja válido.

Segundo Tracy, (2002) a Supervisão eficaz do futuro deve centrar-se “na colaboração e no desempenho do grupo, ao mesmo tempo que fornece feedback suficientemente pormenorizado para se tornar útil ao aperfeiçoamento individual dentro do grupo” (pg. 83).

2.2 – Modelos de Supervisão

Somos levados a rever os vários modelos de Supervisão para aprofundar conceitos, encontrar respostas, reflectir sobre as suas diferenças e semelhanças, tudo com o intuito de perceber a razão de ser das várias perspectivas e para assim compreender o que cada modelo acrescenta aos anteriores e em que aspectos nos sentimos identificados com eles. Sempre com uma vontade grande de aprender com todos esses pontos de vista, e perceber as razões que lhe estão inerentes, deparámo-nos com vários percursos de Supervisão.

A Supervisão é constituída por uma série de modelos diferentes que foram surgindo ao longo dos anos com visões diferenciadas na medida em que uns privilegiam a aprendizagem das crianças, outros colocam o enfoque no papel do professor; outros têm como foco o produto final, outros valorizam o percurso; alguns consideram importante a relação com o contexto da prática, outros ainda responsabilizam o Supervisor por determinados papéis mais ligados à construção do conhecimento ou ao percurso reflexivo dos professores.

Para entender a noção polissémica de Supervisão vimos a necessidade e importância de conhecer uma variedade de modelos para encontrarmos em cada um, aspectos importantes, que possam consistir na mais-valia da acção de Supervisão.

Alarcão e Tavares (2003) identificam vários tipos de Supervisão e descrevem-nos como cenários possíveis de uma prática Supervisiva, adequados ao contexto e à situação. (pg.16)

São estratégias de Supervisão que se interligam e são ajustáveis. Estes investigadores referem que cada cenário não devem ser vistos como uma fórmula pronta a ser aplicada e não se faz acompanhar de um procedimento próprio.

Alarcão e Tavares (2003) mencionam que "os referidos cenários não devem ser entendidos como compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência." (pg.17).

Os diversos cenários que estudámos, assumem contornos bem distintos no que diz respeito, quer ao papel do Supervisor quer ao papel do futuro professor e representam ainda enfoques diferentes sobre a Supervisão enquanto processo de formação profissional.

Para melhor compreensão destes modelos enunciamos uma breve definição destes cenários de Supervisão, dando uma maior relevância ao modelo clínico de Cogan e Goldhammer, ao paradigma reflexivo segundo Schön e Zeichner, à Supervisão numa perspectiva ecológica, segundo Alarcão e Sá - Chaves, e à Supervisão numa perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem na perspectiva de Alarcão e Tavares e Maria do Céu Roldão.

Cenário de Imitação Artesanal – Este cenário assenta no pressuposto que os futuros professores deveriam aprender com o mestre. Aquando da época em que se acreditava na transmissão dos saberes e, conseqüentemente, dos saberes - fazer, de geração em geração, foi muito popular este cenário, em que, como o nome refere, os futuros professores deveriam aprender com o mestre, sendo que o objectivo na perspectiva de Alarcão e Tavares (2003) é “colocar os futuros professores a exercer com o mestre, aquele que sabia como fazer e transmitia a sua arte ... “ (pg.17).

Cenário da Aprendizagem pela Descoberta Guiada – Este modelo adaptado em Portugal durante os anos 70, assume a importância da componente teórica e da componente prática durante a formação. Segundo Alarcão e Tavares (2003) este cenário tem como objectivo “levar os futuros professores a reflectir sobre o processo de ensino - aprendizagem a observar outros professores, analisar a observação realizada a os outros e, a partir da teoria, desenvolver os instrumentos essenciais à sua futura prática”. (pg.18).

Na perspectiva de Sá – Chaves (2011), este modelo baseia-se na “ necessidade de se aprofundar o conhecimento sobre as inter-relações que, no processo de Supervisão se estabelecem entre o Supervisor e o supervisionado. (pg.174). Neste cenário a aprendizagem

não se faz por imitação de modelos mas com a colaboração do Supervisor, os alunos desenvolvem a competência de auto - crítica, resultantes da observação e da reflexão da prática pedagógica.

Cenário behaviorista - Este modelo centra a actividade Supervisiva do professor na observação através e registos audiovisuais. O professor interpreta o que observa e assim poderá melhorar a sua performance noutras situações idênticas. Neste cenário não existe interligação entre a tarefa de ensinar e o tipo de aprendizagem, situando os conteúdos para segundo plano, dando-se maior relevo ao modo de ensinar.

Cenário Psico-Pedagógico. Este cenário desenvolveu-se a partir de Stones (1984); grande defensor da teoria de que a Supervisão é uma forma de ensinar os professores a ensinar, apoiando-se num corpo de conhecimentos derivados da psicologia do desenvolvimento e da relação ensino-aprendizagem entre o Supervisor e o professor e a relação ensino-aprendizagem entre o professor e os alunos.

No dizer de Alarcão e Tavares (2003) “ O objectivo final do processo ensino / aprendizagem reside no desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes que permitem uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente. ” (pg.29).

Cenário Clínico - Este modelo caracteriza-se , como afirma Alarcão e Tavares, pela “colaboração entre o Professor e Supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino” (2003, pg. 25). Segundo estas mesmas autoras (2003) o objectivo principal consiste em “melhorar a prática de ensino dos professores e a prática de ensino na sala de aula...” (pg. 24).

No dizer de Alarcão e Tavares (2003) a Supervisão clínica é realizada de dentro para fora onde o Supervisor tem como função “ ajudar o professor a fazer uma observação do seu próprio ensino e dos contextos em que ele ocorre, a questionar e confrontar, a analisar, interpretar e reflectir sobre os dados recolhidos e a procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas de que vai tendo consciência” (pg. 119).

Subjacente a este cenário surge o modelo de Supervisão clínica, divulgado por Goldhammer, Cogan e Anderson nos finais dos anos 50. Este apresenta um ciclo de Supervisão em que o professor é o elemento dinâmico e o Supervisor desempenha o papel de o ajudar a analisar e a repensar o seu próprio ensino. O objectivo principal é o de melhorar a prática de ensino dos professores e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos, tomando como ponto de partida a prática do professor na sala de aula sobre a qual irá incidir a análise dos fenómenos ocorridos e elaborados pelo próprio professor e pelo Supervisor.

Este modelo de Supervisão clínica implica uma sequência de fases que se interligam e completam todo o ciclo de Supervisão.

Goldhammer e Cogan apresentam diferentes fases do ciclo de Supervisão. Goldhammer apresenta 5 fases enquanto que Cogan sugere 8 fases no ciclo, no entanto as três fases adicionais segundo Gogam encaixam-se perfeitamente na primeira fase apresentada por Goldhammer, como podemos ver no quadro da figura 1 (Fig.1).



Fig. 1 – Fases do ciclo de supervisão segundo Goldhammer e outro (1980) - Adaptada por Alarcão e Tavares.(2003)

Optámos pela descrição das fases do ciclo de supervisão de Goldhammer para melhor compreensão destas cinco fases do ciclo deste autor.

- **A Conferência de Pré-Observação** é o momento onde é estabelecido um acordo entre o Supervisor e o professor sobre aquilo que vai ser observado; segundo Alarcão e Tavares (2003) este encontro “ visa fundamentalmente identificar o problema em estudo e planificar conjuntamente a estratégia de observação: o quê, como e quando observar “. (pg 27).

- **As Observações** são situações do dia a dia em que o Supervisor observa aspectos complexos ou mesmo problemáticos. Alarcão e Tavares (2003) definem este conceito como “ um conjunto de actividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo ensino - aprendizagem. “ (pg. 86).

O Supervisor deverá saber que estratégias e que tipo de observação, qualitativa ou quantitativa sendo que o ideal será a conjugação dos dois tipos de observação uma vez que nesta perspectiva a observação quantitativa irá responder à pergunta “quanto” e a observação qualitativa procurar responder às questões: como, porquê e para quê.

- **Análise e Estratégia;** nesta fase o Supervisor ajuda o professor a analisar e reflectir sobre o que faz, porque faz e com que objectivos, na medida em que, segundo Alarcão e Tavares (2003), o Supervisor ajuda o professor a “analisar os dados, atribuir-lhe significados e tomar decisões relativamente à acção a seguir” (pg. 28) o que implica uma boa compreensão do contexto num clima afectivo de entreajuda e de empatia entre o Supervisor e o professor.

- **Conferência de Supervisão;** nesta fase do ciclo de Supervisão, na perspectiva de Alarcão e Tavares (2003) o Supervisor dá o “feed - back” ao professor ajudando-o a “reflectir a interpretar, a ver a realidade por detrás de números , categorias, incidentes ou descrições” (Alarcão e Tavares, pg. 98)

- **Análise pós Conferência,** nesta fase do ciclo o Supervisor analisa a sua prática, realiza uma auto-análise e deve “fornecer o feedback para um novo ciclo”.

Cenário Reflexivo – Este cenário pretende levar os professores a reflectir sobre as suas próprias práticas para que estas possam ser alteradas.

Idália Sá - Chaves (2011) refere que “ é neste exercício de Supervisão, enquanto troca e partilha reflectida de informação e de experiência através das vivências interpessoais e profissionais, que se podem fundar os laços interpessoais de confiança, transparência e abertura”. (pg.73)

Este cenário tem uma enorme importância no desenvolvimento pessoal do professor pois desenvolve nele a capacidade de reflectir sobre a sua própria prática. Esta capacidade de reflexão sobre a sua prática é o motor do seu desenvolvimento profissional.

A reflexão levará o professor a questionar as suas próprias acções e atitudes e a modificá-las com o intuito de melhorar todo o processo de ensino - aprendizagem.

O Supervisor reflexivo é definido por Alarcão e Tavares (2003) como aquele que deve “encorajar a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção “. (pg. 35) Deste modo, o Supervisor analisa numa postura prospectiva e interactiva as implicações da sua actuação.

O cenário Ecológico, concebido por Alarcão e Sá-Chaves (1994) e mais tarde por Oliveira-Formosinho (2002) toma pela primeira vez em consideração a relação que se estabelece entre o professor e o contexto. Nesta perspectiva, o enfoque está no desenvolvimento do indivíduo inserido num contexto tendo em consideração as dinâmicas sociais que resultam das interacções entre o sujeito e o meio no qual decorre a situação de Supervisão, segundo estes autores a Supervisão proporciona e gere experiências diversificadas em contextos variados.

Este modelo parece ser aquele que mais facilita a adaptação do professor em formação ao meio onde irá desempenhar o seu papel profissional. Por outro lado, com as novas exigências que estão sendo feitas aos professores e os novos papéis que este tem de assumir dentro da escola, este modelo é aquele que deixa, definitivamente de lado a ideia de professor como instrutor e que abraça as novas tarefas profissionais do professor. O desenvolvimento do professor, nas suas diversas vertentes, é, nesta perspectiva, encarado como um processo inacabado, interactivo, que depende quer do indivíduo, quer das possibilidades do meio.

Cenário Dialógico – Neste cenário os professores são vistos como agentes sociais e os supervisores centram a sua atenção na análise de contexto.

Segundo Alarcão e Tavares (2003), este cenário contribui “ para a criação de contextos em que a Supervisão é baseada em relações simétricas de colaboração e de base clínica e em que funcione como instrumento de emancipação individual e colectiva dos professores” (pg. 41).

Tendo em conta, toda a pluralidade da Supervisão face a questões como: a relação entre teoria e prática; a formação e investigação; a noção de conhecimento; os papéis do supervisor e do professor; as noções de educação e de formação de professores e a assunção da escola como centro de formação, Alarcão e Tavares (2003) referem ainda que “é óbvio que os vários cenários apresentados não se excluem mutuamente; pelo contrário, interpenetram-se. Cada um “lança olhares diferentes, histórica e culturalmente contextualizados, sobre o mesmo fenómeno: a Supervisão como processo intrapessoal e interpessoal de formação profissional que visa a melhoria da educação nas escolas.” (pg.41). Deste modo podemos acrescentar que os modelos de Supervisão se completam na medida em que cada um valoriza aspectos significativos de prática Supervisiva que em conjunto demonstram a complexidade e exigência da tarefa.

O conceito de Supervisão pedagógica está directamente relacionado com processos de apoio e regulação do ensino e da aprendizagem, reflexão e investigação sobre a acção educativa, na mudança e melhoria de práticas pedagógicas, sendo a escola o espaço, por excelência e de referência da prática educativa do professor com a qual constrói todo esse conhecimento.

Deste modo, a Supervisão do ponto vista construtivista ligada à aprendizagem e à melhoria de práticas ao longo da vida, pode dar um valioso contributo no crescimento pessoal e profissional na qualidade da educação, no adquirir e reciclar conhecimentos e no escolher percursos e perspectivas em educação. Para Oliveira - Formosinho (2002), no âmbito da pedagogia construtivista, a interacção educativa é concebida como “processo mediador central para a construção do conhecimento, para a construção da autonomia intelectual e moral e, ainda, como forma de modelação de atitudes de real participação nas experiências que o quotidiano possibilita”, (pg.124).

Independentemente das várias teorias e estudos sobre a Supervisão pedagógica e dos vários cenários, modelos de práticas existentes o que aparece consensual é a relevância do processo Supervisivo na construção e desenvolvimento do professor enquanto indivíduo aprendente, colaborativo e reflexivo.

A Supervisão, desde que encarada de uma forma positiva e construtivista, ligada a aprendizagem e melhoria de práticas ao longo da vida pode dar um valioso contributo para

o crescimento pessoal e profissional, na qualidade na educação, na aquisição e reciclagem dos conhecimentos, na escolha de percursos e perspectivas em educação.

2.3 – Papel do Supervisor.

O séc. XXI exigirá grande capacidade de autonomia e de discernimento por parte dos professores.

De acordo com Oliveira - Formosinho (2002) “O Supervisor contemporâneo procura estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e a interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa, para benefício de todos os alunos.” (pg. 24)

É através do questionamento que o professor encontra outros caminhos e outras possibilidades que pode e deve experimentar para, deste modo, descobrir diferentes e melhores formas de orientar o processo de ensino - aprendizagem mas também e consequentemente o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao Supervisor cabe-lhe o papel aliciante de acompanhar a caminhada da prática pedagógica e de incentivar a equipe pedagógica na mudança e a melhoria das suas práticas ajudando a diagnosticar as realidades e a ultrapassar problemas, influenciando a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Estes devem colocar-se, segundo Alarcão (1996), “numa atitude de colegas, numa atmosfera que lhes permita por à disposição um do outro o máximo de recursos, de conhecimentos, de técnicas, de estratégias a fim de que os problemas que surjam no processo de ensino - aprendizagem e nas próprias actividades de supervisão sejam devidamente identificados e resolvidos” (pg.68).

Partilhamos a ideia do Supervisor institucional como um *amigo crítico* (Smith, 1996 cit. In: Sá - Chaves, 2003, pg.70), um amigo muito presente que estimula o diálogo e não resolve os problemas pelo educador, mas que o confronta com as dificuldades, que o ajuda a descobrir soluções, sendo esta e nesta perspectiva, sem dúvida, uma tarefa bem complexa.

J. Alarcão (2003) define, por sua vez, o Supervisor como um “líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que constrói o seu futuro e qualifica os seus membros”. (pg.149). Neste sentido, o Supervisor é alguém que possui uma visão de futuro que fomenta processos de formação, de reflexão, de investigação, de gestão de pessoas e de avaliação.

Vieira (1993, cit. In: Oliveira-Foromsinho, 2001) atribui ao papel de Supervisor a função de encorajamento; “encorajar, no âmbito do relacionamento interpessoal e em estreita relação com a função de sugestão, o encorajamento assume um papel inestimável na relação de supervisão, a sua carga afectiva influencia de modo significativo o equilíbrio emocional do professor assim como a sua postura global face ao processo de formação profissional.”. (pg.33)

Tomando, novamente, Alarcão (2000) como referência, estamos também perante alguém responsável por organizar, gerir e avaliar a formação dos recursos humanos, no intuito da melhoria da qualidade da educação de acordo com o projecto endógeno à escola.

Por outro lado, o Supervisor é visto, muitas vezes, como um “ecologista social” no sentido em que reconhece e valoriza permanentemente os contextos nas aprendizagens.

Como já referido anteriormente, a tarefa do Supervisor é complexa na medida em que é um promotor de desafios, um desencadeador de processos ou impulsionador de potencialidades e aprendizagens.

Nas palavras de Jaques Delors (1996), no relatório das Nações Unidas, o Supervisor tem a missão de “fazer com que todos sem excepção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projecto pessoal” (pg.15).

2.3.1. – Competências do Supervisor

Mosher e Purpel (1972), citados em Alarcão e Tavares (2003), identificam seis áreas que caracterizam o Supervisor que são: “ a sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas, a capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem; a capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e

expressar as suas próprias opiniões e sentimentos; a competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino; “skills” de relacionamento interpessoal; a responsabilidade social assente em noções bem claras sobre a educação”. (pg.73).

Nesta perspectiva, os Supervisores devem ver-se a si mesmos como cooperantes com os professores no esforço de compreender problemas, questões e dilemas que são inerentes ao processo de aprender e de ensinar. A prática da Supervisão deve passar pelos três habituais momentos do ciclo Supervisivo (pré-observação, observação e pós-observação), característicos de uma avaliação negociada, partilhada, interactiva e confiante entre Supervisor e o professor. Assim é necessário que o Supervisor desenvolva capacidades de observação e atenção que o ajudem e interpretar os procedimentos dos professores, de forma a torná-los conscientes das situações e a conseguir questionar a sua prática, relacionando-a com a teoria aprendida.

O Supervisor, enquanto orientador da prática pedagógica, assume a responsabilidade moral e social de contribuir para a sua eficácia. Esta missão exige deste profissional competências cívicas, técnicas e humanas que lhe permitem, por um lado, acompanhar e apoiar o percurso de aprendizagem dos estagiários e por outro, contribuir para a formação contínua dos profissionais em exercício, despertando neles o desejo de aprender e melhorar as suas práticas nas instituições de estágio, sempre com vista à melhoria da qualidade da educação das crianças.

O Supervisor deve ser um motivador natural, um impulsionador, um “desinstalador”. Tem de ser hábil e táctil em relações humanas, porque é aí, afinal que muito se joga, deve saber conduzir o professor, quer seja na reflexão da sua prática, na definição de estratégias a adoptar ou no planeamento da acção seguinte. Deve também ser capaz de estimular projectos, de ajudar, de ser flexível e de trabalhar em equipa.

É indispensável referir a importância da cooperação entre os intervenientes directos num processo de Supervisão, sendo fundamental o permanente feedback do supervisor para que o professor, integrado numa equipa de trabalho, vá descobrindo e desenvolvendo competências pessoais e profissionais através dos processos de auto-reflexão, partilha de ideias e acções em equipa.

2.3.2. – Implicações para o desenvolvimento dos alunos

Tal como diz Alarcão e Tavares (2003) “ O Supervisor não deve esquecer que o seu objectivo passa para além da sua acção sobre os professores para atingir, em última análise e através destes, o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos dos referidos professores”, (pg.42). Ser Supervisor é, de facto, uma missão árdua, que exige muita entrega, muita dedicação, seguir um caminho que não é contínuo e linear. Na visão de Sá - Chaves (2007), o Supervisor deve “desaprender, para aprender/emprender de forma diferente (pg.118) e requer “exercícios ora de aproximação, ora de distanciamento, (...) partilha de saberes e complementaridade de competências, (...) capacidades para avaliar, para dirigir, para orientar, para aconselhar e para conceptualizar e implementar hipóteses de solução para os problemas que, colectivamente, se enfrentam” (pg. 118).

2.4 – Supervisão e Desenvolvimento Profissional

Neste sub capítulo do estudo relacionamos o desenvolvimento profissional com a Supervisão. Assim, numa perspectiva mais ampla, desenha-se a formação a partir das práticas de contexto de trabalho local onde todos aprendem. O envolvimento e participação de todos os intervenientes educativos na resolução de problemas da escola, proporciona o encontro, o diálogo e a reflexão, através dos quais é possível renovar e requalificar as práticas.

A qualificação da escola e dos professores como via para enfrentar os desafios do séc. XXI, perspectiva a Supervisão como um contributo para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

O desenvolvimento profissional e pessoal dos professores reveste-se de dimensões que se prendem com processos de auto - reflexão e consciencialização das necessidades de formação.

Nesta actual perspectiva de Supervisão, os professores tem uma participação activa na vida da escola, colaborando na resolução de problemas, através de uma atitude de partilha e reflexão procurando soluções para os problemas reais do contexto em concreto.

Deste modo, como salienta Oliveira - Formosinho (2001) “as práticas de Supervisão têm uma natureza sistemática e a interacção entre os actores principais necessita ser muito cuidada”(pg.46).

Partilhamos também da opinião de Alarcão (2002), quando ao definir o objecto de Supervisão o faz a dois níveis: A formação e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; O desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e a sua influência na qualidade de vida das escolas” (pg.231).

Destacam-se aqui duas variáveis: o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional que influenciam não só a qualidade das aprendizagens dos alunos como também a qualidade de vida das escolas. No dizer de Oliveira – Formosinho (2002) “a Supervisão deve ser vista, não simplesmente num contexto de sala de aula, mas no contexto mais abrangente de escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos ... e como lugar e tempo de aprendizagem para si própria, como organização qualificante que também ela aprende e se desenvolve.” (pg. 18)

O desenvolvimento profissional retrata, assim, a realidade em que se inserem as prioridades que aí se estabelecem, tal como podemos perceber através das palavras de Joyce e Showers (1988) quando afirmam que: “ O desenvolvimento profissional conota uma realidade que se preocupa com os processos ... os conteúdos concretos aprendidos, os contextos da aprendizagem, a relevância para as práticas ...e o impacto na aprendizagem dos alunos.” (in: Oliveira - Formosinho e Formosinho, 2000, pg. 43).

Deste modo, pensar num processo de melhoria da escola implica o desenvolvimento, partilha, colaboração e responsabilização dos professores em tarefas relativas ao desenvolvimento curricular que têm como a compreensão e resolução dos problemas reais daquele contexto e as necessidades e progresso dos alunos.

Oliveira - Formosinho (2002) defende que uma Supervisão contextualizada deve ser “centrada nos problemas identificados nos contextos de trabalho e desenvolvida nos

contextos organizacionais poderá resolver esses mesmos problemas e promover um desenvolvimento profissional ancorado e sustentado num desenvolvimento organizacional”, (pg.13). Neste ponto de vista, o professor é visto como um investigador e profissional da prática no seu contexto de trabalho, que através da partilha e reflexão dos problemas reais que existem, forma e é formado quando procura soluções para esses problemas. Assim, segundo o mesmo autor, esta forma questionadora e sustentada de olhar a prática permite ensinar e aprender de forma eficaz a melhorar a qualidade da intervenção.

Alarcão (1999) defende que “ só um professor, investigador das suas práticas é capaz de as questionar de forma intencional e sistemática, compreendê-las e ajustá-las, sempre que necessário, tornando-se um agente dinâmico da sua formação comprometendo-se, desta forma, com o processo de mudança” (pg.258).

Deste modo, a partilha de experiências estimulam os educadores a estruturar, a comparar e analisar as suas práticas, remetendo-os para um processo de descoberta e reflexão que lhes permite desenvolver através do intercâmbio e da colaboração, competências para colectivamente resolverem, de forma criativa, os seus problemas. O contexto de trabalho funciona, assim, como palco de aprendizagens e formação.

Reconhece-se o saber experiencial, individual e colectivo, e as múltiplas interações que acontecem no contexto de trabalho como elementos formativos neste processo em que a partilha e a reflexão, que articulam teoria e prática, assumem um carácter desenvolvimental. Tracy salienta que “para melhorar o desempenho do indivíduo, temos de considerar o ambiente organizacional total no qual a pessoa trabalha e criar uma comunidade de aprendizes ao longo da vida” (in: Oliveira - Formosinho, 2002, pg. 14).

Estes contextos onde se promovem momentos de partilha de experiências da prática e reflexão, a partir dos quais é possível aprender e construir saberes colaborativamente, designam-se segundo Shulman (1997, in: Alarcão e Tavares, 2003, pg.148), por comunidades de aprendizagem.

Nas palavras de Alarcão e Tavares, (2003), cabe ao Supervisor, enquanto facilitador ou líder destas comunidades, “fomentar ou apoiar contextos de reflexão formativa e transformadora que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem no 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” (pg.149). Nesta perspectiva o envolvimento e participação de todos os agentes educativos proporciona o encontro, o diálogo e a reflexão, através dos quais é possível renovar e requalificar as práticas.

Segundo Tavares (1997), podemos afirmar que "o desenvolvimento pessoal é a competência fundamental de todo o profissional da educação" (pg.69). Tracy (2002) refere ainda que a “melhoria do ensino leva à melhoria da aprendizagem”, e que “a Supervisão otimiza a aprendizagem” (in: Oliveira - Formosinho, 2002 pg.83-85).

2.5 – Avaliação da Qualidade de Educação de Infância

A qualidade dos serviços educativos é hoje o grande desafio que a sociedade coloca às Escolas. Deste modo, melhorar a prática pedagógica dos professores, candidatos a professores e os contextos educativos onde ela decorre assegura um atendimento e educação desejáveis.

No entanto, definir qualidade não é tarefa fácil. Existem diversos estudos feitos por vários autores que nos ajudam a compreender melhor este conceito, apesar de para muitos autores o conceito de qualidade é algo de muito relativo.

Apesar de alguma subjectividade inerente na interpretação deste conceito, é consensual a opinião dos países da Europa e Estados Unidos, ao associarem a qualidade às características das pessoas que trabalham nesses contextos, às características dos programas, às políticas educativas e aos resultados da investigação. Moss (1994) refere que qualquer conceito de qualidade traduz “valores e crenças, necessidades e prioridades” (in. Bairrão In: DEB., 1998, pg. 47).

Neste sentido Pascal e Bertram (1998) conscientes da dificuldade em definir qualidade e da necessidade deste conceito ser democraticamente aceite por todos aqueles que estão envolvidos no processo educativo das crianças em determinado estabelecimento de ensino, caracterizam-no como “um conceito dinâmico e subjectivo, suportado por valores que variam em função do tempo e do espaço” (pg.6). Estes autores Pascal e Bertram (2008) referem ainda que a “qualidade deve ser definida pelos profissionais de educação que

através de um modelo inclusivo se envolvem e participam na avaliação da qualidade e eficácia do processo de aprendizagem”. (pg. 7).

A qualidade na perspectiva de Pascal e Bertram, (1998) pode ser avaliada através do desenvolvimento dos adultos e do desenvolvimento e aprendizagem das crianças dos quais depende o desenvolvimento dos contextos. Esta definição é validada por elementos do processo mais ligados às experiências de aprendizagem. No dizer destes autores, (1997) “o processo de análise e implementação das práticas torna-se assim parte da definição de qualidade” (pg.7).

À semelhança de Moss e Pence (1994), Lilian Katz, num trabalho anterior, aponta cinco perspectivas que permitem definir a qualidade em educação pré-escolar, deixando clara a subjectividade deste conceito:

- **A perspectiva orientada de cima para baixo** que tem a ver com os ratios adulto/criança, equipamento, materiais, espaços;
- **A perspectiva orientada de baixo para cima** que tem a ver com o ponto de vista da própria criança, com a sua subjectividade;
- **A perspectiva orientada de fora para dentro** que tem a ver com as relações entre pais e equipa do Jardim-de-infância,
- **A perspectiva orientada a partir do interior** que tem a ver com relações entre colegas, com as relações dos educadores com os pais e com a tutela;
- **A perspectiva social** que tem a ver com o modo como a sociedade em geral avalia os recursos oferecidos (Katz, 1997)

Neste sentido, Pascal e Bertram, (1998) salientam que, numa perspectiva ecológica, a qualidade de um contexto educativo é influenciada pelos valores dos intervenientes e pelos valores da comunidade local. Estes factores influenciam a qualidade do contexto educativo que exige esforço contínuo de todos os intervenientes.

Melhorar a qualidade da educação implica, assim, formação, inovação e mudança, devidamente apoiada por um Supervisor que conheça a instituição, o seu percurso de vida, a sua cultura, os profissionais que dela fazem parte, conhecimento esse que ajuda a compreender as necessidades da realidade educativa, e assim, elaborar um conjunto de acções que contribuam para o seu desenvolvimento.

A qualidade de um contexto educativo promove-se, em grande parte, através da melhoria das práticas dos profissionais de educação e do seu empenhamento. Deste modo, podemos dizer que o conceito de qualidade poderá variar em função dos diferentes contextos educativos e dos diferentes intervenientes que dele fazem parte.

Na perspectiva de Abrantes (2002), a avaliação do processo de ensino - aprendizagem, para ser mais coerente e significativa, deve envolver interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, Pacheco (2002) acrescenta que “avaliar é decidir na base de um juízo de valor, formulado sobre um processo de recolha de dados, em função de critérios bem definidos”. (pg. 59)

2.6 - O Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, DQP

O Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – DQP, teve origem no Reino Unido e teve o seu início em Maio de 1993. Foi adaptado em três países, Holanda, Austrália e Portugal.

Os seus autores foram os investigadores Chris Pascal e Tony Bertram. Este projecto 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. Esta necessidade urgente, como é definida pelos autores, combinou duas situações que ocorreram na altura em Inglaterra; a vontade política de criar uma base de dados que identificasse as diferentes modalidades de educação para a infância numa perspectiva de desenvolvimento educacional à necessidade de promoção da qualidade da educação Pré – Escolar.

Este projecto tem contribuído para o desenvolvimento dos estabelecimentos e dos profissionais de educação nos contextos em que tem sido utilizado, em diferentes países, numa perspectiva democrática, ecológica e sustentável da educação.

O projecto foi implementado por educadores de infância, formados e apoiados pelo Centro de Investigação da Universidade 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, segundo Oliveira-Formosinho (2000) "Fiz então a proposta de lhe chamar Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP)" (pg.7).

Em Portugal o Projecto EEL / DQP surge em 1997 e teve o seu período de adaptação ao nosso país entre 1997 e 2000. Este período coincidiu com a expansão da educação pré-escolar em Portugal, com a publicação das Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar (1997) e a necessidade de criar um modelo de avaliação da qualidade da educação pré-escolar.

Este projecto caracteriza-se por ser 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 um plano de melhoria; é 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 do caso; e ainda por ser um **projecto de formação em acção**, uma vez que envolve toda a comunidade educativa, num processo de aprendizagem e desenvolvimento e numa perspectiva ecológica de desenvolvimento profissional.

2.6.1 – Objectivos do Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” - DQP

O principal objectivo do projecto “Desenvolver a Qualidade em Parcerias” é o de 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” (Bertram e Pascal., 1999, pg.20).

Neste sentido o projecto assenta em dois propósitos 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.

Na opinião de Pascal e Bertram (1998) "os seus princípios base e as metodologias utilizadas são passíveis de aplicação ao ensino e aprendizagem em qualquer idade" (pg.19).

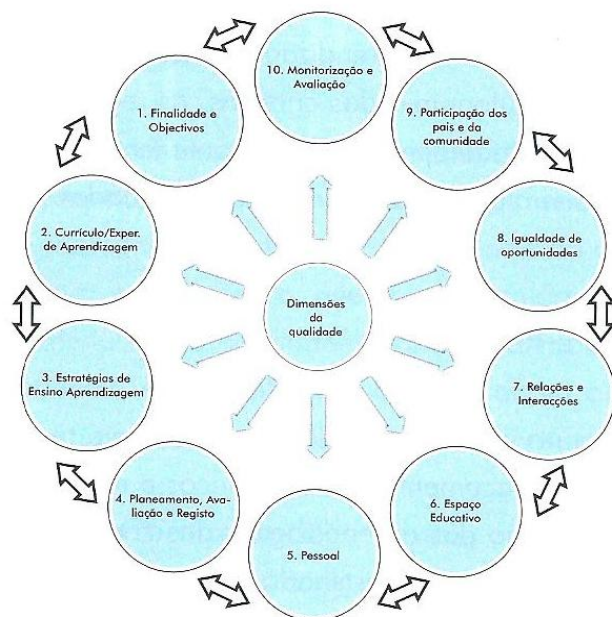
Através deste projecto pretende -se que toda a comunidade educativa, mas sobretudo os educadores adoptem uma atitude de reflexão sobre a sua prática com o objectivo de a analisar e transformar positivamente. O projecto pretende ainda apoiar os diferentes intervenientes na análise e fundamentação da qualidade do processo ensino - aprendizagem. Pascal e Bertram (2009) definem a qualidade como "um conceito dinâmico e subjectivo, suportado por valores que variam em função do tempo e do espaço" (pg.35).

Oliveira-Formosinho, (2002) afirma que "as crianças só aprendem quando conseguem estabelecer boas relações com as pessoas com quem interagem no âmbito de um contexto educativo estimulante" (pg. 36).

Neste enquadramento, os autores do projecto "Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias" - DQP - Bertram e Pascal identificam dez dimensões da qualidade que foram referenciadas por muitos educadores e que também são coincidentes com muitos relatórios internacionais sobre a qualidade para a educação de infância. Estas embora apresentadas separadamente estão interligadas entre si e não existe entre elas qualquer hierarquia.

O quadro 1 apresenta as dez dimensões da Qualidade referidas por Bertram e Pascal (2009, pg.37)

Quadro 1: Representação das dez dimensões da Qualidade.



As dez dimensões a que se refere o Quadro da figura 1, são: Finalidades e Objectivos; Curriculum e Experiências de Aprendizagem; Estratégias Ensino-Aprendizagem; Planeamento, Avaliação e Registo; Pessoal; Espaço Educativo; Relações e Interacções; Igualdade de Oportunidades; Participação dos Pais e da Comunidade; Monitorização e Avaliação.

Bertram e Pascal (1998) referem que “ este processo poderia tornar-se num dos principais meios de desenvolvimento profissional de todos os que se dedicam à educação de infância”,(pg.35) uma vez que , segundo os mesmos autores , “ a avaliação da qualidade está ligada a um juízo de valor, pensamos que para melhor a realizar, será necessário o envolvimento activo de todos os participantes no processo.” (pg.6).

O projecto propõe três níveis de actuação: ao nível do contexto, dos processos e das realizações, através de uma relação ecológica entre estes três níveis de actuação. Como metodologia situa-se numa perspectiva de investigação -acção /formação, e “desenvolve-se, como afirmam Bertram e Pascal (2000) em torno de dois elementos complementares e interligados: investigação e desenvolvimento “ (pg. 18).

Os mesmos autores (2000) referem que “ 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. Os papéis do investigador e do educador de infância surgem interligados em todo o processo.” (pg.19).

Este projecto embora se centre mais no paradigma qualitativo também utiliza algumas escalas com base no paradigma quantitativo. Bertram (2009) salienta que as análises quantitativas previstas no projecto têm como finalidade a análise dos dados qualitativos.

O Projecto “ Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” assenta em quatro fases distintas:

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

- 2ª fase: Planeamento da acção - Os participantes reúnem-se para identificarem as prioridades e elaborarem um plano de acção.
- 3ª fase: Melhoramento da qualidade - Implementação do plano de acção.
- 4ª fase: Reflexão - Os participantes são incentivadas a reflectir sobre o processo de avaliação e desenvolvimento e a fazerem uma crítica ao impacto do plano de acção no contexto.

A operacionalização destas fases prevê um primeiro momento de formação e sensibilização de todos os intervenientes, um acompanhamento externo de um amigo crítico e a utilização de entrevistas a todo o pessoal responsável ou interveniente no estabelecimento em que vai ser implementado o projecto.

Leavers define 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: Oliveira-Formosinho, 2002, pg. 13)

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” (Oliveira-Formosinho, 2002, pg. 15)

Esta escala, tendo como referência a teoria de Rogers, sobre a influência da atitude dos adultos na aprendizagem das crianças, assenta 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.

Estas características fazem deste projecto, um instrumento facilitador da avaliação da qualidade dos estabelecimentos educativos, a partir de dentro. O projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” – 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.

Pelo que foi descrito e de acordo com o conhecimento do projecto, este projecto tem um potencial muito forte a nível do desenvolvimento profissional e pessoal de todos os

envolvidos. O seu poder de transformação assenta em três vertentes principais: formação, avaliação/investigação, acção. Os educadores, ao serem formados neste projecto, são confrontados com um referencial teórico que acredita neles como sendo profissionais autónomos, competentes, e capazes de reflectir sobre a sua prática e de sobre ela operarem transformações.

Esta perspectiva, a de formação de adultos, pode ser inserida num modelo de orientação crítico, centrado na reflexão sobre a prática orientada para o questionamento científico, ético e social, em que o professor é encarado como um intelectual autónomo, capaz de reflectir, analisar e teorizar sobre a sua prática (Freire, 1996).

No dizer dos autores Bertram e Pascal (2000), “esforçámo-nos por implementar um processo que assentasse, sobretudo, em parcerias colaborativas e no trabalho de equipa” (pg.180)

É um instrumento que gera autonomia e confiança nos docentes, valoriza o seu saber, reforça a equipa e a capacidade de esta se (re)organizar e trabalhar em conjunto. Desenvolve competências sociais; cria relações significativas como a empatia; permite assumir responsabilidade; gera assertividade; consciência de si próprio. Promove atitudes e disposições de independência, criatividade, auto-motivação, resiliência. Proporciona 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 sua disposição um conjunto de instrumentos e procedimentos, defende que são os educadores os profissionais ideais para aplicar estes instrumentos e reflectir sobre a sua própria prática, avaliando a sua qualidade. Fornece instrumentos de observação e registo, capacitando-os para fazerem investigação sobre a sua própria actividade permitindo que melhorem as suas práticas.

Dá importante visibilidade ao trabalho desenvolvido na educação pré-escolar, na medida em que gera dados susceptíveis de serem apresentados, analisados e divulgados.

Apesar de ser um modelo bastante estruturado pretende proporcionar uma aplicação bastante flexível e adaptada a cada contexto que o utilize. Por ser um modelo colaborativo é crucial que os intervenientes estejam disponíveis para interagir e desenvolver trabalho em conjunto.

Consideramos que este é um modelo multifacetado e com uma perspectiva muito democrática da educação. No caso inglês, em que o projecto foi largamente utilizado, os autores dizem que até foi possível fazer uma leitura política dos resultados, no entanto, essa também não é a questão central que interessa ou motiva os professores enquanto construtores de uma escola do presente e do futuro. 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.

Segundo Alarcão (2003) “Uma cultura de escola em aprendizagem e desenvolvimento cria-se pela vontade de cada um querer ser cada vez melhor, traduzida em pensamento e práticas reflexivas que acompanhem o desejo de resolver, colaborativamente, os problemas com que se defrontam e de os pensar em círculos que enquadram os micro problemas em preocupações mais abrangentes.” (pg.222).

III. A INSTITUIÇÃO OBJECTO DE ESTUDO

O presente estudo foi realizado numa Escola de ensino particular e cooperativo na Cidade de Lisboa, (EAM). Por razões de confidencialidade os nomes da instituição, da sua fundadora e de todos os intervenientes deste estudo não são divulgados.

A EAM foi fundada em 1945 e localiza-se na parte ocidental de Lisboa. É uma Escola de matriz católica que centra a sua actividade educacional na formação humana e espiritual, promovendo os valores humanísticos e cristãos.

A EAM é uma Escola aberta a toda a sociedade e recebe crianças de todas proveniências. Esta Escola tem actualmente cerca de 400 alunos distribuídos pelo ensino Pré-escolar, 1º ciclo e 2º ciclo do ensino básico. Os alunos são a razão de ser da Escola EAM encontrando-se por isso no centro de toda a actividade educativa.

No ano em que se realizou o estudo frequentavam a escola, precisamente, 413 alunos distribuídos pelos vários níveis de ensino de acordo com a figura do quadro 2.

Quadro 2 – Distribuição dos alunos da EAM pelos vários níveis de ensino.

	PRE - ESCOLAR	1º CICLO	2º CICLO
Número de Alunos	135	196	82
Número de Turmas	6	8	4

3.1 - Ideário da Escola EAM

A Escola EAM é uma Escola de matriz e inspiração cristã.

Tem uma concepção cristã do homem e da vida tendo como finalidade o crescimento harmonioso da criança na sua tripla dimensão: pessoal, social e espiritual.

Considera a família como a célula fundamental da sociedade tendo por isso grande preocupação na relação Escola/Família, fomentando uma colaboração muito estreita e de modo a promover uma relação permanente de apoio mútuo e complementaridade na tarefa educativa de ambas.

A Escola tem como missão favorecer o desenvolvimento da razão e da liberdade, de modo a contribuir para que cada um se torne uma pessoa autónoma, feliz e completa, capaz de assumir responsável e criativamente a sua vida.

O grande objectivo do projecto educativo da Escola EAM é o de encaminhar a criança para uma autonomia responsável, promovendo o desenvolvimento das virtudes humanas como a sinceridade, a alegria, a generosidade, a partilha, o sentido de justiça, o companheirismo, a simplicidade, o brio no trabalho. É também objectivo importante a procura, através do ensino/ aprendizagem de desenvolver em cada criança a capacidade de raciocínio próprio, proporcionando o despertar para uma atitude crítica, que ajude a pensar, a reflectir, a analisar, a questionar.

A Escola EAM dá também particular atenção às actividades curriculares, disciplinares e não disciplinares, tendo como objectivo uma formação completa e integral do aluno, procurando o máximo desenvolvimento das suas capacidades.

A proposta educativa da Escola acompanha o desenvolvimento das crianças a partir dos três anos até ao 6º ano do ensino básico.

3.2 – Comunidade Educativa

A comunidade educativa da Escola EAM é constituída por uma entidade titular, Fundação JAE.

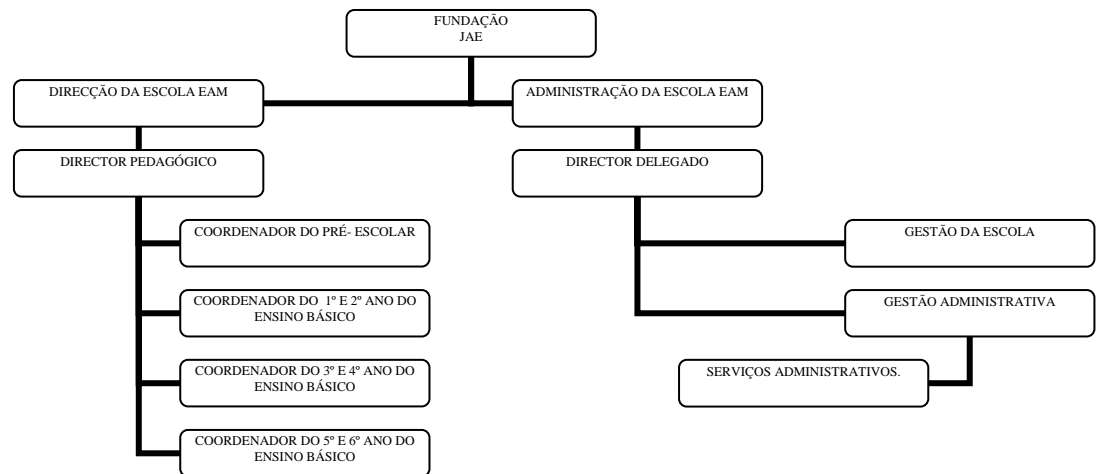
A Escola EAM dispõe de um corpo docente estável e experiente, composto por trinta um Professores, sete Educadores de Infância, dez Auxiliares da Acção Educativa e onze funcionários Não Docentes.

A actual Direcção Pedagógica é exercida por um órgão colegial a quem compete coordenar toda a acção educativa. A Gestão Financeira e Administrativa são exercidas por um Administrador - Delegado. A Direcção Pedagógica é composta por 5 coordenações pedagógicas: Ensino Pré-Escolar; Ensino Básico: 1º e 2º ano; 3º e 4º ano; 5º e 6º ano e Ensino e Educação para a Fé.

O investigador exerce as funções de coordenação do ensino Pré-Escolar nesta Escola.

Apresentamos na figura 2 o organigrama referente à Escola EAM

Fig.2
Organigrama
da Escola EAM



1

3.3 Projecto educativo da Escola EAM

O Projecto Educativo da Escola EAM traduz-se por algumas premissas relacionadas com o conceito de Educação:

- *É um processo método e acção que permite a construção da pessoa humana, inserida num contexto cultural que confere identidade própria ao Projecto Educativo.*

- Deve contribuir para o desenvolvimento da identidade pessoa do aluno, promovendo a sua responsabilidade e a descoberta de respostas para as questões fundamentais que se colocam sobre si mesmo e sobre os outros.
- É personalizada., para que cada aluno alcance o máximo desenvolvimento das suas capacidades e aptidões e forme o seu próprio critério para optar livremente nas suas decisões, com rectidão, justiça e sentido de responsabilidade.

A estruturação dos objectivos gerais propostos no projecto Educativo da Escola EAM teve em consideração três aspectos fundamentais: a faixa etária dos alunos, o perfil do aluno e o carácter próprio da Escola.

3.4- O Pré-Escolar da Escola EAM

3.4.1. – Considerações Gerais

Este ciclo de ensino tem actualmente um total de 135 alunos distribuídos por 6 salas de aula e um corpo docente formado por 6 educadoras, 7 auxiliares de educação, 1 professor de música, 1 professor de educação física e 1 professor de inglês como podemos conferir no quadro da figura 3

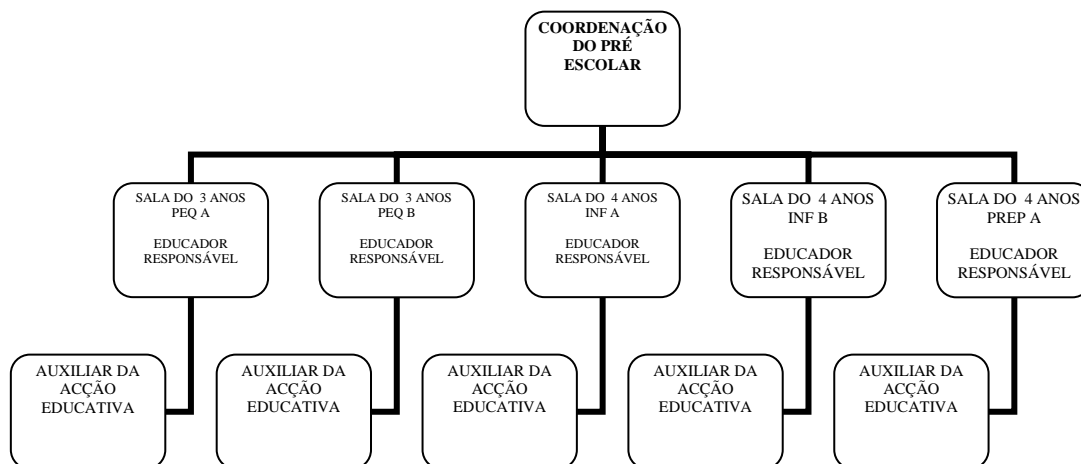


Fig.3 Organograma do ensino Pré - Escolar da Escola EAM

O Projecto Curricular da Educação de Infância da Escola EAM, assenta nas vivências de um mundo onde as crianças aprendam a explorar, a criar, a partilhar, a enfrentar desafios e a desenvolver as suas capacidades e talentos, estimulando a sua Imaginação e capacidade de relação e comunicação.

O projecto procura uma exigência de respostas o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, onde cada criança beneficia das aprendizagens desenvolvidas em grupo.

As Linhas Orientadoras deste Projecto estão organizadas em torno dos quatro pilares da educação propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI, presidida por Jacques Delors e financiada pela UNESCO em 1996, a saber: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver Juntos e Aprender a Ser.

A equipa pedagógica tem como missão ajudar cada criança a encontrar o seu equilíbrio e a sua estabilidade, respeitando o seu ritmo próprio, motivando para o desenvolvimento das competências sociais, cognitivas e motoras, promovendo uma atitude positiva em relação às aprendizagens, fomentando a curiosidade e a vontade de aprender através de uma abordagem lúdica e dinâmica e valorizando sempre cada criança como um ser único, irrepetível e de características próprias e exclusivas.

No processo educativo está subjacente uma abordagem globalizante e integrada das diferentes áreas de conteúdo das Orientações Curriculares de Educação do ensino Pré – Escolar.

A grande finalidade deste projecto é o de encaminhar a criança para uma autonomia responsável procurando desenvolver uma auto-estima positiva e de confiança com a certeza de “ser capaz”, estimulando a relação e a comunicação com o grupo e com o mundo, descobrindo e identificando emoções e aprendendo progressivamente a resolver conflitos, problemas, a descobrir soluções, a desenvolver o sentido de justiça, da partilha e do respeito pelo outro.

As aprendizagens têm um papel muito importante na medida em que servem de “trampolim” para o conhecimento do mundo.

Importa orientar cada criança de modo a que esta seja capaz de pôr em prática os seus conhecimentos para assim sentir-se cada vez mais capaz confiante e autónomo o que implica da sua parte um grande esforço, dedicação, empenho, treino, persistência e método. Esta é a base do Projecto Educativo deste Ciclo de Ensino para que seja possível a concretização do projecto pessoal e o desenvolvimento total e completo de cada aluno.

Para além das várias actividades na sala, grande parte das aprendizagens acontecem nas situações mais vulgares do quotidiano ou seja nos recreios, durante as refeições, nos passeios escolares ou nas festas. Todas as situações são aproveitadas de modo significativo para o desenvolvimento da criança. “ O mundo da aprendizagem é o mundo do fazer, da experiência, da tentativa e erro, é o mundo da descoberta ...”.(Dellors,1996, pg

A participação e o interesse dos Pais são a chave do sucesso na integração e no equilíbrio da aprendizagem. Na Escola EAM é promovido e valorizado o tempo para reunir com os Pais, para conversas informais e circunstanciais no início e final do dia ou outras, para realizar reuniões gerais , promover convívios e festas (Natal, Fim de ano, Dia do Pai, da Mãe, dos Avós, Dia de S. Martinho etc...), na medida em que para esta Escola a relação e envolvimento da família em todo o processo educativo é uma questão central.

3.4.2 - Definição de uma Estratégia Educativa

A Educação Pré-Escolar na Escola EAM, tem como principal estratégia da acção educativa um trabalho de projecto que envolva as crianças, os pais e a equipa pedagógica, sendo que a base do projecto curricular é a educação com valores.

O projecto desenvolve-se a partir dos interesses das crianças e concretiza-se nas vivências diárias em permanente e estreita colaboração com a família, proporcionando assim, as melhores condições para o sucesso da aprendizagem. Sendo esta uma fase muito importante de descobertas, de aventuras e de magia, importa educar o olhar da criança criando condições que estimulem a sua imaginação, pesquisa e criatividade.

O lema do projecto anual do ano lectivo 2010/11 foi: *“Pare, Escute e Olhe, um desafio para crescermos juntos!”*. O grande objectivo foi o de estimular o auto conhecimento, o sair do “eu” e o provocar a consciência do grupo, do “nós”.

O Projecto valoriza a organização do ambiente educativo como suporte do trabalho. Toda a intencionalidade educativa decorre do processo reflexivo de forma a adequar as suas práticas às necessidades das crianças.

3.4.3 - Avaliação no Pré – Escolar na Escola EAM

A avaliação das aprendizagens sendo uma das tarefas mais difíceis é seguramente uma das mais importantes do processo educativo.

Na Escola EAM a avaliação tem sido concertada através dos seguintes procedimentos:

- Observações realizadas às crianças através de grelhas propostas e efectuadas pelo educador responsável pela sala.
- Avaliação no fim de cada período centrada na evolução detalhada das aquisições de cada criança. Esta avaliação do desenvolvimento por criança é entregue aos pais no final de cada período em formato de livro intitulado *“O livro do aluno”*.
- Observação das práticas educativas realizada pelo coordenador do ensino Pré – Escolar.
- Avaliação do desempenho profissional no final de cada trimestre.
- Avaliação do Projecto Curricular e plano anual geral das actividades no final de cada ano lectivo.

IV. DEFINIÇÃO DE UM QUADRO METODOLÓGICO

Neste quarto capítulo do estudo apresentamos, num primeiro ponto, a justificação teórica da escolha de metodologias e instrumentos que nortearam a presente investigação, nomeadamente, a opção pelo estudo de caso numa abordagem qualitativa, bem como as técnicas de recolha de informação utilizadas, de modo a compreendermos o plano metodológico e a sua coerência.

Num segundo ponto será explicitado como se procedeu à recolha e análise da informação e por último ponto será abordada a questão do tratamento de dados. A análise dos dados será apresentada no capítulo seguinte.

4.1 Opções Metodológicas

Este estudo adopta uma metodologia qualitativa no modelo de investigação. De acordo com Bogdan e Bilklen (1994), esta metodologia é um dos tipos de estudo mais adequados à investigação sobre fenómenos educativos.

As abordagens qualitativas centram-se na descrição e análise de elementos específicos de informação, pelo que envolvem o uso de técnicas específicas concebidas para obter dados que reflectam os significados construídos pelos sujeitos sobre o processo social em que estão participar.

As investigações qualitativas privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Segundo Bogdan e Biklen (1994) esta abordagem permite “descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjectivos dos sujeitos numa tentativa de compreender, com pormenor, as perspectivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto” (pg. 49), Segundo Bogdan e Biklen (1994) “à medida que o estudo se desenvolve, a investigação vai sendo estruturada”(pg.84).

Nesta investigação a teoria foi surgindo a partir da recolha dos dados, através da aplicação de duas escalas que integram o projecto DQP “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” (2000): a escala do empenhamento do adulto e a escala das oportunidades

educativas, com o objectivo de encontrar um caminho que promovesse a melhoria do processo de Supervisão no jardim-de-infância.

Bogdan e Biklen (1998) que a investigação qualitativa possui cinco características fundamentais: “A fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal, a investigação é descritiva., os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, os investigadores devem analisar os seus dados de forma indutiva, significado é de importância vital na abordagem qualitativa.” (pg.37)

Ainda segundo estes mesmos autores, nos estudos de investigação qualitativa, existem perguntas específicas cujas respostas são dadas de forma arbitrária, tais como: “O que se pretende fazer? , como se vai fazer? porque se vai fazer? de que forma aquilo que se vai fazer se relaciona com o que outros já fizeram? qual o contributo potencial do trabalho?” (1994, pg 106)

Para Bogdan e Biklen (1998) “ ... a investigação faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior.” (pg. 51). Neste estudo de investigação a fonte de dados é o ambiente natural, nomeadamente a Escola EAM. Pretende-se descrever os fenómenos em estudo, não no sentido de os quantificar mas de os examinar, com o objectivo de encontrar dados que ajudem a esclarecer e compreendê-lo.

Neste estudo recorreu-se ao método de estudo de caso, já que este tipo de estudo possibilita uma descrição analítica de uma realidade particular, a escola EAM onde o investigador é parte integrante do processo ou seja encontra-se no ambiente da situação em estudo. Foram utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados, incluindo informação quantitativa obtida através das escalas mencionadas que irão fornecer uma perspectiva compreensiva do estudo.

Os dados recolhidos envolveram parte da comunidade educativa da Escola EAM num processo global de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Nesta abordagem qualitativa não poderíamos deixar de valorizar os processos reflexivos e as atitudes colaborativas entre o investigador e os sujeitos envolvidos no estudo. O relacionamento com os educadores e as auxiliares envolvidas na investigação

partiu de uma relação de confiança, igualdade e neutralidade, procurando entender assim o significado que dão à sua prática pedagógica.

Importa contudo reconhecer que ao desenvolvermos uma investigação fomos confrontados com algumas limitações. Apesar de procurarmos sempre efectuar uma abordagem objectiva, e de tomarmos todo o cuidado no que se refere às questões mais problemáticas que se colocam à investigação a exigência e a complexidade do duplo papel de investigadora e coordenadora do pré-escolar da escola EAM, levou a que por vezes, considerássemos conveniente ter desenvolvido o estudo noutra escola, em que a Investigadora não tivesse um conhecimento tão aprofundado da realidade. Tal não era possível devido a questões de tempo e facilidade de recolha de dados.

No entanto sabemos que é possível este tipo de estudo realizado na própria instituição, salvaguardando no entanto, e na medida do possível, e sempre segundo a ética da investigação, a privacidade dos sujeitos da investigação e o distanciamento da investigadora.

Não nos teria sido possível realizar esta investigação se os dados não fossem recolhidos no próprio local de trabalho, uma vez que esta investigação se fez enquanto exercia as minhas normais funções profissionais.

Neste trabalho, como anteriormente já referido, pretende-se compreender a importância da avaliação das práticas educativas e as suas implicações na melhoria do processo de supervisão no jardim de infância partindo de dois instrumentos que fazem parte do projecto “Desenvolver a Qualidade em Parcerias” (2000), com o objectivo de encontrar dados que potenciassem pistas que melhorassem e ajudassem a encontrar diferentes respostas e caminhos inovadores.

Procuramos ainda, durante todo o processo de investigação cumprir os princípios éticos partilhados pela comunidade científica.

4.2. Campo e Alvo da Pesquisa

Face ao propósito da investigação e ao método escolhido, o estudo desenvolve-se no âmbito da supervisão na educação pré - escolar. Incidiu numa escola de ensino particular e cooperativo - EAM - onde a investigadora é coordenadora do ciclo pré – escolar.

O campo deste estudo é a supervisão sendo a especificidade do objecto em estudo compreender o modo como os educadores reflectem sobre as suas práticas e a respectiva relação com a qualidade deste ciclo de ensino e os seus contributos no processo de supervisão num contexto institucional dedicado a educação de infância.

A amostra da nossa investigação é constituída por um grupo de três Educadoras de Infância, um grupo de três Auxiliares da acção educativa e grupo de seis alunos, dois de cada sala do jardim de infância da Escola EAM.

A escolha desta amostra prende-se com critérios de tempo de serviço e da idade relativamente ao grupo dos adultos que fazem parte desta investigação. Relativamente ao grupo de crianças, a selecção teve em conta vários factores: a idade das crianças, o grupo a que pertencem e o sexo. Foi opção da parte do investigador, haver um equilíbrio de rapazes e meninas relativamente ao grupo de crianças que integram o estudo

O tempo de serviço do grupo das educadoras varia entre os treze e vinte anos de serviço, como podemos ver no quadro 3.

O tempo de serviço do grupo das auxiliares de acção educativa, varia entre dezoito e vinte anos de serviço como podemos observar no quadro 3.

Quadro 3: Dados relativos às Educadoras de Infância

sala	Educadora		
	Anos serviço	Anos serviço	Habilitações
3/4 anos	ED1- 13 anos	12 anos	Licenciatura
4 /5 anos	ED2- 15 anos	14 anos	Licenciatura
5/6 anos	ED3- 20 anos	10 anos	Licenciatura

Quadro 4: Dados relativo às Auxiliares da Acção Educativa

	Anos serviço	Anos serviço na instituição.	Habilitações
3/4 anos	Aux 1- 25 anos	23 anos	Escolaridade obrigatória
4 /5 anos	Aux 2 - 18 anos	10 anos	Curso de formação em Auxiliar de Educação.
5/6 anos	Aux 3 - 27 anos	27 anos	Curso de formação em Auxiliar de Educação .

Este quadro refere os dados relativos aos anos de serviço das Auxiliares de Acção Educativa totais e na Escola objecto do estudo e referências quanto às respectivas habilitações.

Quadro 5: Dados relativos ao grupo de crianças

Sala	Idade	Sexo
3/4 anos	C1 - 3 anos	Feminino
	C2 - 3 anos	Masculino
4/5 anos	C3 – 4 anos	Masculino
	C4 – 5 anos	Feminino
5/6 anos	C5 – 5 anos	Masculino
	C6 – 6 anos	Feminino

O presente quadro apresenta o grupo de crianças seleccionadas para o estudo tendo havido o cuidado de uma selecção equilibrada ao nível da faixa etária e género.

4.3 – Técnicas de Recolha e Tratamento de Dados

A informação recolhida para o presente estudo foi obtida através de observações realizadas em contexto de sala de aula e, no final duas entrevista em “focus group” ao grupo de Educadoras e das Auxiliares que integram o estudo.

Neste estudo, de natureza qualitativa foram utilizados diferentes instrumentos de recolha de dados:

- Escala do Empenhamento do adulto que integra o Projecto DQP “– (anexo 1).
- Grelha das oportunidades educativas que integra o Projecto DQP – (anexo 2).
- Duas entrevistas de tipo “focus group” ao grupo de Educadoras e das Auxiliares de Acção Educativa que integram o estudo. (anexo 5).

A utilização destes instrumentos permitiu uma recolha de dados, que ao serem analisados e descritos no capítulo V foram um elemento muito importante para a complementaridade e compreensão dos mesmos.

Os dados obtidos facultaram a conjugação de toda a informação de modo a encontrar uma perspectiva compreensiva do estudo. Segundo Bogdan Biklen (1998) “os dados recolhidos proporcionam uma descrição muito mais detalhada dos acontecimentos que a ente mais criativa preconceituosa poderia ter constituído, antes do estudo ser efectuado.” (pg. 67).

4.3.1 - Observações

Esta técnica de recolha de dados teve um papel primordial neste estudo de investigação.

Segundo Bogdan e Biklen (1998) a observação é caracterizada, do ponto de vista do observador como “directa pois os intervenientes sabem que estão a ser observados; participante na medida em que o observador pode intervir e participar nas vivências, descoberta pois o observador deve estar à vista de todos os observados, limitada na medida em que a observação tem um tempo fixo, repetitiva pois serão realizadas várias observações em diversas alturas do dia.” (pg. 98)

Entre as vantagens da observação destacamos: a facilidade na obtenção de informações internas aos grupos que não seria detectável a partir de outras técnicas; a possibilidade de aprofundar o conhecimento acerca da realidade; a garantia da credibilidade dos resultados. Nesta perspectiva, a observação directa usando as escalas mencionadas foi a postura metodológica assumida.

Neste presente estudo as observações foram realizadas em três salas de Jardim-de-infância na escola EAM mencionada no capítulo anterior.

Os dados obtidos através da aplicação das Escala do Empenhamento do Adulto e da Escala das Oportunidade Educativas, instrumentos que integram o projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” – DQP (2000) - foram submetidos a procedimentos de cálculo, média e percentagens de modo a comparar e contrastar as

informações, resultando em dados quantitativos. No entanto o nosso interesse residia nos dados qualitativos obtidos através dos “focus group”.

A investigadora teve formação nesta escala no âmbito da formação realizada no ano 2007-2008 pela Delegação Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) referente ao projecto DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”

4.3.1.1 - Escala de Empenhamento do Adulto.

A Escala do Empenhamento do Adulto, através dos seus indicadores, foi o instrumento escolhido para reflectir sobre as realidades educativas e identificar o tipo de interacção entre adulto e criança.

Esta escala teve origem no Projecto EEL – Effective Early Learning (Pascal e Bertram, 1998) e foi adaptada sob a coordenação científica de Júlia Oliveira - Formosinho à realidade portuguesa pela Associação Criança .

Esta escala relaciona a aprendizagem dos alunos com os comportamentos dos professores e constitui o elemento de pesquisa e análise central do estudo, sendo um instrumento simultaneamente de observação, avaliação e de apoio à acção Supervisiva.

Segundo referem Pascal e Bertram (2000) este instrumento serviu para “observar os educadores e as auxiliares da acção educativa na sua interacção com as crianças e assim como caracterizar os estilos educativos mais comuns num determinado contexto” (pg.102); e analisar a intervenção das Educadoras e das Auxiliares no processo de ensino - aprendizagem. Esta escala, ainda segundo os mesmos autores (2000) é “desenhada para apoiar a auto-avaliação e a melhoria dos contextos educativos para as crianças mais novas” (pg.35), e constitui uma técnica de observação que “mede as qualidades de um ensino eficaz demonstradas pelo adulto”. (pg. 22).

Laevers (1994) identificou três categorias baseadas na apresentação de características de empenhamento.que são :

- a) *Sensibilidade* – trata-se da atenção e cuidado que o educador demonstra ter para com os sentimentos e bem-estar emocional da criança;
- b) *Estimulação* – reporta-se à forma como o educador concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e ao conteúdo dessa mesma intervenção;

c) *Autonomia* – trata-se do grau de liberdade que o educador dá à criança para escolher, experimentar, emitir juízos, exprimir ideias e opiniões, negociar. Engloba também o modo como o adulto lida com os conflitos, as regras e os problemas de comportamento.

O quadro 6 apresenta as principais características do tipo de empenhamentos do adulto.

Quadro 6 - Síntese da Escala relativa ao Empenhamento do Adulto (adaptado do Manual DQP, 2009)

Qualidades envolventes Ponto 5	Atitudes de total empenhamento	Atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento	Atitudes nem de empenhamento nem de falta de empenhamento	Atitudes predominantes de falta de empenhamento com traços de empenhamento	Atitudes de total de falta empenhamento	Qualidades não envolventes Ponto 1
SENSIBILIDADE	Ponto 5	Ponto 4	Ponto 3	Ponto 2	Ponto 1	SENSIBILIDADE
ADULTO: • tem um tom de voz encorajador • tem um tom de voz ríspido • faz gestos encorajadores e estabelece contacto visual com a criança • é carinhoso e afectuoso • respeita e valoriza a criança • encoraja e elogia • demonstra empatia com as necessidades e preocupações da cr. • ouve a criança e responde. • fomenta a confiança da cr.						<ul style="list-style-type: none"> • tem um tom de voz ríspido • é frio e distante • contacto visual com a criança • não liga à criança, não a respeita • critica e rejeita a criança • não demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança • não ouve a criança e não lhe responde • fala a outros sobre a criança como se esta estivesse ausente
ESTIMULAÇÃO Intervenção: • tem energia e vida • é adequada • corresponde às capacidades e Interesses da criança • motiva a criança • é diversificada e clara • estimula o diálogo, a actividade ou o pensamento • partilha e valoriza as actividades da cr.						ESTIMULAÇÃO Intervenção: • feita de modo rotineiro • falta de energia e entusiasmo • não motiva a criança • não corresponde aos interesses e às percepções da criança • é pobre e falta-lhe clareza • é confusa • não é adequada • corta o diálogo, a actividade e o pensamento
AUTONOMIA • permite que a cr. escolha e apoia a • dá oportunidades à cr para fazer experiências • encoraja a criança a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades • respeita as opiniões da cr. sobre a qualidade dos trabalhos q realizou • encoraja a cr.a resolver os conflitos, negociação elaborar e a aplicar regras						Adulto: • não permite à criança escolher e experimentar não encoraja a criança a dar ideias • não dá responsabilidades à criança • não permite que a criança dê opiniões sobre a Qualidade dos trabalhos que realizou • é autoritário e impositivo a qualidade dos trabalhos que realizou • aplica com rigidez as regras e não permite negociação

As observações através da escala do empenhamento do adulto, realizadas às três educadoras e às três Auxiliares da acção Educativa seguiram a seguinte metodologia:

- Foram realizadas vinte observações por adulto.
- As observações foram realizadas em dois dias distintos incluindo períodos de manhã e de tarde, num total de quatro períodos por adulto o que perfaz um total de 40 minutos de observação, por adulto.
- Cada observação teve a duração de dois minutos sendo efectuadas cinco no período da manhã e cinco no período da tarde.
- O horário das observações foi pré-determinado e em dois dias separados;
- Foi feito o registo na Ficha do Empenhamento do Adulto, onde se assinalou o nome do observador, do observado, se foi feita no período da manhã ou da tarde, a que horas e um breve resumo durante o período observado
- No caso de não serem observados comportamentos relativos a qualquer uma das categorias foi assinalado por: “SP” (Sem Prova);
- Depois de cada observação procedeu-se à classificação.

4.3.1.2 - Escala das Oportunidades Educativas.

Este instrumento de recolha de dados tem como objectivo compreender o quotidiano da criança ao nível da Iniciativa, Envolvimento, Organização de Grupos, Interação entre as crianças e adultos, bem como as Experiências de Aprendizagem das crianças.

Cada observação é composta por vários itens: experiências de aprendizagem; oportunidades de escolha proporcionadas às crianças; formas de organização do grupo; modos predominantes de interação criança/adulto; e escala de envolvimento.

As observações foram registadas numa ficha onde foi assinalado o nome do estabelecimento, o nome do observador, a data, o nome, o sexo e a idade da criança, o número de crianças que estão presentes na sala, o número de adultos que estão presentes na sala.

As instruções de preenchimento desta ficha de observações são específicas para que a sua leitura e análise de dados seja a mais objectiva possível. As crianças a observar foram identificadas tendo em conta o género, a idade, etc. Cada observação foi efectuada em diferentes períodos do dia e da rotina. As observações foram ser registadas na Ficha de Observação das oportunidades educativas. (anexo 2)

Foi utilizada uma ficha de registo diferente para cada uma das observações.

A ficha inclui um cabeçalho para registar, nome, idade, observador, momento da rotina, assim como um espaço para se proceder a descrição das actividades que são efectuadas, nesta descrição são registadas notas sobre as actividades em que a criança está envolvida durante o período de observação, bem como a hora em que a observação.

Quanto ao primeiro item; **Zona de Iniciativa** existem quatro níveis nesta ficha de observação, classificados de 1 a 4 sendo que:

Nível 1 – Não é dada escolha à criança que tem de fazer a actividade proposta.

Nível 2 – É oferecido um número limitado de escolhas entre determinadas actividades.

Nível 3 – Há algumas actividades que não podem ser escolhidas

Nível 4 – É dada total liberdade de escolha.

Em relação ao segundo item da escala: **As formas de organização do grupo**, será assinalado a situação predominante no momento da observação: GG - grande grupo; PG - pequeno grupo; P - par; I - individual).

O terceiro item, refere-se às **experiências de aprendizagem** proporcionadas à criança. Através de um círculo, assinalou-se a experiência de aprendizagem tendo por referência as diferentes áreas de conteúdo das Orientações Curriculares Educação Pré – Escolar (DEB, 1997, área de Formação pessoal e social; área das Expressões e comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, matemática, expressão plástica, motora, dramática e musical; área do conhecimento do mundo.) que apresentamos no quadro que se segue, (quadro 7).

O quadro 7 refere-se às diferentes áreas de aprendizagem que fazem parte da grelha das Oportunidades Educativas, um dos instrumentos de observação usados neste estudo e que integram o projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”.

Quadro 7 – As Experiências de Aprendizagem.

Código	Área de experiência de aprendizagem
FSP	Área de Formação pessoal e social
LOE	Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita
EXP.MOT	Expressão plástica
EXP. DRA	Expressão motora
EXP.PLAS	Expressão dramática
EXP. MUS	Expressão musical
MAT	Matemática
C. MUMDO	Área do conhecimento do mundo

O quarto item refere-se ao tipo de **interacção dominante**, verbal e não verbal, entre criança -criança e criança - adulto nas mais diversas vertentes representados por uma no quadro seguinte (quadro 8).

Quadro 8 – As Interações entre o Adulto e a Criança

Interacção equilibrada entre criança -alvo e adulto	$CA \leftrightarrow A$
interacção equilibrada entre criança -alvo e criança	$CA \leftrightarrow C$
criança -alvo interage com adulto	$CA \rightarrow A$
criança -alvo interage com outra criança	$CA \rightarrow C$
criança -alvo interage com um grupo de crianças	$CA \rightarrow GC$
adulto interage com a criança -alvo	$A \rightarrow CA$
outra criança interage com a criança -alvo	$C \rightarrow CA$
criança -alvo fala consigo própria	$\rightarrow CA \leftarrow$
ausência de interacção	CA
grupo de crianças interage com criança -alvo	$GC \rightarrow CA$

O quinto item da grelha de observação refere - se ao **envolvimento da criança** tendo cinco níveis possíveis: **Nível 1** – Inactiva , **Nível 2** – Actividade interrompida , **Nível 3** – Actividade mais ou menos contínua, **Nível 4** – Actividade com momentos de grande intensidade, **Nível 5** – Actividade contínua e intensa.

Todas as grelhas de observação referente à Escala de Empenhamento do Adulto e das Oportunidades Educativas realizadas ao grupo que integra a amostra deste estudo encontram-se nos anexos 1 e 2.

4.3.2- Entrevista de grupo “Focus Group”

A entrevista “focus group” ou em português "**discussões de grupo**" é uma técnica utilizada na investigação qualitativa. Esta técnica foi o elemento central da nossa investigação. A sua operacionalização permitiu conhecer os participantes, sob aspectos relevantes para a investigação em causa.

Estas discussões devem ser coordenadas por um moderador que neste estudo é o investigador sendo o facilitador da sessão, e que ajudar na interacção do grupo, permitindo uma informação detalhada das opiniões dos participantes do estudo. A entrevista de grupo sendo uma técnica de pesquisa qualitativa pretende, no nosso caso, compreender as atitudes e representações acerca da qualidade das práticas educativas.

A entrevista em “focus group” realizada às educadoras e às auxiliares foi um instrumento metodológico muito importante nesta investigação qualitativa. Permitiu obter dados descritivos “sobre os significados que os entrevistados atribuem a um determinado fenómeno,” (Bogdan e Biklen, 1994).

As entrevistas variam quanto ao grau de estruturação podendo ser *estruturadas*, *semi-estruturadas* ou *livres*.

Nas entrevistas *livres* não existem perguntas específicas e respostas codificadas, a interacção entre o investigador e o entrevistado desenvolve-se à volta de temas ou questões propostas pelo investigador.

Perante as opções metodológicas da nossa investigação, a entrevista *semi - estruturada* apresentou-se como a mais adequada, uma vez que, ao ser conduzida com uma estrutura flexível garantíamos, por um lado, que todos os tópicos cruciais seriam abordados, e por

outro lado, através da margem de liberdade dada aos entrevistados tínhamos a possibilidade de obter informações relevantes acerca do significado atribuído pelos entrevistados à problemática em causa.

Com as entrevistas de grupo “focus group” procuramos compreender os diferentes percepções dos educadores e auxiliares da acção educativa face à questão orientadora do estudo “*de que forma a escala do empenhamento do adulto e das oportunidades educativas contribui para desenvolver a prática reflexiva do educador e consequentemente melhorar a qualidade das suas práticas?*”.

Optámos por realizar duas sessões, uma com os educadores de infância, outra com auxiliares de acção educativa, devido ao seu conhecimento e envolvimento na sala de aula.

O protocolo com a instituição foi o primeiro procedimento, encontrando-se em anexo, (anexo 3).

Para orientação das sessões foi elaborado um guião que se encontra no anexo 4, não sendo este um instrumento estático, mas apenas um meio auxiliar de orientação para a realização das entrevista de grupo.

Antes de realizar cada uma das entrevistas de grupo marcámos a data e o local de realização das mesmas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. No início das sessões como forma de legitimar o debate e motivar os participantes foram esclarecidos os objectivos do estudo, explicado o que era um “focus group”. Foi solicitada a autorização para a gravação áudio do debate e assegurada a confidencialidade e o anonimato das informações recolhidas; foi destacada a importância da participação de todos no debate; e apresentadas algumas regras de funcionamento do grupo, nomeadamente, evitar o domínio da discussão por qualquer elemento, as discussões paralelas e a importância de falar cada um na sua vez.

As entrevistas foram realizadas num ambiente calmo e informal numa sala de aula. as mesas encontravam-se dispostas de forma semi-circular em torno do moderador (investigadora). As sessões decorreram fora dos horários lectivos e tiveram a duração de uma hora cada.

Concluída esta etapa, procurámos desenvolver a exploração do foco do estudo, colocando à discussão a questão chave da entrevista: o modo como os entrevistados enquadra estes

instrumentos de avaliação e as respectivas escalas, que integram o projecto DQP “ – Desenvolver a Qualidade em Parcerias (2000) nas suas práticas educativas e consequentemente, no seu desenvolvimentos profissional.

No decorrer da entrevista tentámos sempre criar um ambiente agradável, baseado na confiança e na colaboração. Desta forma procurámos assumir uma postura flexível e adaptável aos entrevistados, motivar os entrevistados a colaborar, e clarificar algumas das respostas que não compreendemos. No final agradecemos a entrevista e a confiança e colaboração demonstradas pelos entrevistados. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra.

Como investigadora “interna” tivemos em conta as dificuldades e as limitações das entrevistas, nomeadamente, a subjectividade potencial, a indução de respostas no entrevistado e a possibilidade de interpretação incorrecta das respostas do entrevistado, contudo estivemos sempre conscientes dessas dificuldades.

A obtenção de dados através da entrevista de grupo teve como ponto central formar opiniões do grupo fundamentando melhor a sua posição quando expostas a discussões. Este processo revelou-se extremamente moroso. Os autores, Bogdan e Biklen, (1994) estimam que “uma entrevista de uma hora, quando dactilografada, fica em cerca de vinte a quarenta páginas de dados (...) isto significa centenas de horas do seu trabalho” (pg. 173). Mas, por outro lado, este processo permitiu ter um contacto próximo dos dados, proporcionando um domínio geral e um conhecimento aprofundado de toda a informação obtida e que se tornou extremamente útil na fase de categorização das informações.

4.4 – Ética na investigação

Os procedimentos éticos têm sido debatidos e reavaliados, intensamente nos últimos anos.

A realização de qualquer investigação, exige por parte do investigador o cumprimento de princípios éticos. Estes obrigam-no a informar, a respeitar e a garantir os direitos daqueles que participam voluntariamente no seu trabalho. Deste modo o investigador deve garantir a confidencialidade, anonimato da informação obtida e solicitar autorização das instituições a quem pertencem os participantes no estudo.

Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que em investigação, “ a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo” (pg. 75).

Nesse sentido, o panorama ético na pesquisa qualitativa segundo Bogdan e Biklen, (1994) tem sido dominado, basicamente, por duas questões centrais: “o consentimento informado e a protecção dos indivíduos a qualquer tipo de dano” (pg. 76).

Na prática, essas normas resultaram em formulários que contêm a descrição da pesquisa, os objectivos, métodos e utilização dos resultados, os quais deverão ser assinados pelos participantes provando o seu consentimento voluntário

Segundo Bogdan e Biklen (1994), muitos pesquisadores têm chegado à conclusão que “a relação entre sujeito e investigador é tão diferente nas abordagens qualitativa e quantitativa que o seguimento dos procedimentos habituais de consentimento informado e protecção de danos pouco mais parece ser do que um ritual” (p. 76). Isto porque nas pesquisas quantitativas, os pesquisados têm pouco contacto com o investigador enquanto na pesquisa qualitativa, a participação é planeada ou redireccionada durante o processo de investigação. Nesse sentido e segundo os mesmos autores (1994), a proximidade do investigador e dos elementos da amostra, estabelece laços de amizade, diferentemente da pesquisa quantitativa. No presente estudo de investigação a ética apresenta uma relação múltipla e complexa que envolve cuidados éticos gerais e a responsabilidade do investigador na preservação do diálogo êmico e ético .

Para além destes princípios, constituem regras fundamentais de toda a investigação científica, a fidelidade aos dados recolhidos e aos resultados a que se chega, de forma a não se configurar o enviesamento das conclusões tratadas.

4.5 – Codificação dos Dados

Os quadros seguintes apresentam a codificação dos dados, tendo em conta os diversos instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação.

Como podemos ver no quadro 9, apresentamos a codificação relativa aos intervenientes do estudo (educadores de infância , auxiliares da acção educativas e alunos) nas diferentes escalas que fazem parte deste estudo ; a Escala do Empenhamento do

Adulto e a Escala das Oportunidades Educativas, que são parte do projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”(2000).

Quadro 9 – Codificação das observações da Escala do empenhamento do Adulto

INSTRUMENTO	DESIGNAÇÃO	ESPECIFICAÇÃO	CODIGO
OBSERVAÇÃO	ESCALA DO EMPENHAMENTO DO ADULTO.	EDUCADORA 1- SALA 3 ANOS	ED1
		EDUCADORA 2 - SALA 4ANOS	ED2
		EDUCADORA 5-SALA 5 ANOS	ED3
		AUXILIAR 1 -SALA 3 ANOS	AUX 1
		AUXILIAR 2 -SALA DOS 4 ANOS	AUX 2
		AUXILIAR 3 - SALA DOS 5 ANOS	AUX 3

Este quadro representa as codificações das observações referentes aos intervenientes do estudos, fundamentais para o enquadramento da análise dos dados referidos no capítulo quinto deste estudo.

No quadro 10 apresentamos a codificação relativo às observações das Oportunidade Educativas.

INSTRUMENTO	DESIGNAÇÃO	ESPECIFICAÇÃO	CODIGO
OBSERVAÇÃO	ESCALA DAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS	CRIANÇA 1- SALA DOS 3 ANOS	C1
		CRIANÇA 2 - SALA DOS 3ANOS	C2
		CRIANÇA 3- SALA DOS 4ANOS	C3
		CRIANÇA 4- SALA DOS 4 ANOS	C4
		CRIANÇA 5- SALA DOS 5 ANOS	C5
		CRIANÇA 6 - SALA DOS 5 ANOS	C6

Quadro 10 – Codificação das observações das Oportunidades Educativas

Este quadro nº 10 apresenta a codificação das crianças que integraram este estudo, tendo sido uma opção a enumeração de (1 a 6), facilitando a metodologia da recolha de dados.

Relativamente à análise de conteúdo, organizámos os dados em três unidades de análises a saber :

Unidade de análise 1 - Aplicação das Escalas do Empenhamento do Adulto.

Unidade de análise 2 - Aplicação das Escalas das Oportunidades Educativas.

Unidade de análise 3 - Desenvolvimento profissional adquiridos através da aplicação das Grelhas “DQP”.

Unidade de análise 4 - Tipos de Supervisão.

O quadro 11 refere - se à codificação da especificação dos dados relativos às três categorias referidas nas unidades de análise ,tendo sido um apoio fundamental na análise de conteúdo das entrevistas em “ focus group”.

Quadro 11 – Codificação da Análise de Conteúdo relativo às Entrevistas em “focus group”

INSTRUMENTO	DESIGNAÇÃO	ESPECIFICAÇÃO	CODIGO
ENTREVISTA “Focus group”	UNIDADES DE ANÁLISE 1 APLICAÇÃO DAS ESCALAS DE EMPENHAMENTO	SENSIBILIDADE	S1,S2
		ESTIMULAÇÃO	E1, E2
		AUTONOMIA	A1 , A2...
	UNIDADE DE ANÁLISE 2 APLICAÇÃO DAS ESCALAS DAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS	ENVOLVIMENTO	EV1,EV2
		INICIATIVA	I
		EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	EA
		INTERACÇÕES	IN
		GRUPO	G
	UNIDADE DE ANÁLISE 3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL ADQUIRIDOS ATRAVÉS DA APLICAÇÃO DAS GRELHAS “DQP”	ATITUDE COLABORATIVA	AC
		ATITUDE DE EMPATIA	AE
		ATITUDE MOTIVADORA	AM
		APRENDIZAGEM	AP
		MELHORIA DAS PRÁTICAS	MP
	UNIDADE DE UNIDADE 4 TIPOS DE SUPERVISÃO		SP 1,SP2

4. 6. Calendarização do Estudo de Investigação

Este estudo foi realizado num período de dois anos. A recolha de dados decorreu durante o ano 2010 e no decorrer do ano 2011 foram realizadas as entrevistas em “focus group” o tratamento de dados e as devidas conclusões e discussão de dados. Apresentamos no quadro nº 12 o calendário referente a este estudo desta investigação.

Quadro 12– Calendarização do estudo.

CALENDARIZAÇÃO	ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO
JANEIRO DE 2010 A OUTUBRO DE 2010	ENQUADRAMENTO TEÓRICO E A DEFINIÇÃO DO QUADRO METODOLÓGICO
	RECOLHA DE DADOS - OBSERVAÇÕES
JUNHO 2011	REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS
AGOSTO 2011 – OUTUBRO 2011	ANÁLISE DE CONTEÚDO
OUTUBRO – DEZEMBRO 2011	DISCUSSÃO DE DADOS E CONCLUSÕES DO ESTUDO

Neste quadro nº12 encontram-se representados os diferentes momentos do desenvolvimento do estudo de investigação.

V – ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo iremos apresentar a análise dos resultados obtidos através das observações e da entrevista de grupo. Uma vez recolhidos os dados relativos os nossos estudo impõe-se de seguida apresentá-los e analisá-los.

Segundo os autores Bogdan e Biklen (1994) a análise de dados, o investigador qualitativo parte de um grande conjunto de informação e vai gradualmente, através de uma selecção criteriosa, examinando e rejeitando parte dela chegar até o quadro final; este é o método que aqueles autores designam por metáfora do “funil”.

Ainda segundo, os mesmos autores, na investigação qualitativa, a análise dos dados recolhidos será realizada de forma intuitiva e só parte deles se torna relevante para a determinação das questões que se definam como importantes, bem como para as conclusões que se venham apresentar, (Bogdan e Biklen , 1994).

A análise foi realizada através dos dados recolhidos nas observações, através da escala do empenhamento do adulto, e da escala das oportunidades educativas, que fazem parte do projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”, DQP, (2000) e da análise de conteúdo das entrevistas resultantes do “focus group”.

A apresentação dos dados obtidos das observações realizadas em três salas de jardim de infância, como atrás referidas, foram apresentados em grelha de observação (anexo 1).

Os dados recolhidos nas entrevistas em “focus group”, realizadas às educadoras e às auxiliares da acção educativa que integram este estudo, foram apresentados através da técnica da análise de conteúdo para cada um destes grupos (anexos 6). Optámos por fazer uma análise para cada grupo dos adultos, Educadoras e Auxiliares da Acção Educativa, separadamente, na medida em que a comparação e a reflexão do grupo de Educadores e Auxiliares poderia trazer mais dados que diversificassem as perspectivas de umas e outras e as ajudassem a encontrar novos caminhos.

5.1 - Análise do Resultado das Observações

5.1.1 - Escala de Observação do Empenhamento do Adulto

A Escala de Observação do Empenhamento do Adulto constituiu um ponto muito importante do estudo na medida em que permite recolher um manancial de informação fundamental que, depois de analisado, ajuda na compreensão do objecto em estudo.

Segundo Oliveira – Formosinho (2002) este instrumento permitiu, observar e “analisar as características pessoais e profissionais que definem a capacidade de intervenção da educadora no processo de ensino - aprendizagem ... como um factor crítico na qualidade da aprendizagem da criança”(pg. 91).

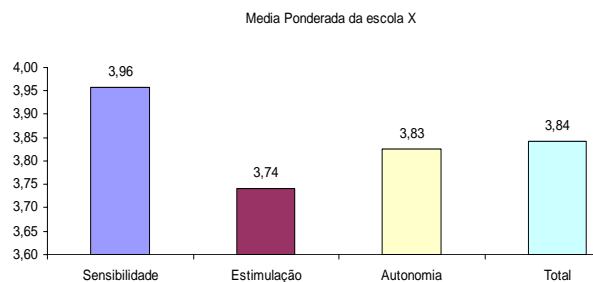
Segundo Craveiro (2007) “A utilização da Escala permite uma triangulação entre os práticos, os contextos na implementação e verificação das melhorias produzidas na educação das crianças e no conseqüente apoio ao processo de desenvolvimento dos profissionais” (pg.45).

Através desta escala foi possível observar a problemática numa serie de dimensões ao nível da *Sensibilidade*, da *Estimulação* e da *Autonomia* dos intervenientes do estudo, permitindo ainda identificar os estilos de interacção e compreender o empenhamento dos adultos e as suas implicações na aprendizagem das crianças.

Os dados recolhidos das observações foram apresentados e lançados em grelhas de observação que constam do anexo 1 e 2, (anexo 1, 2).

Através do gráfico da figura 4 foi possível verificar a distribuição das médias de cada dimensão da escala do Empenhamento do Adulto

Fig 4: Dados relativos aos itens da Escala do Empenhamento do Adulto

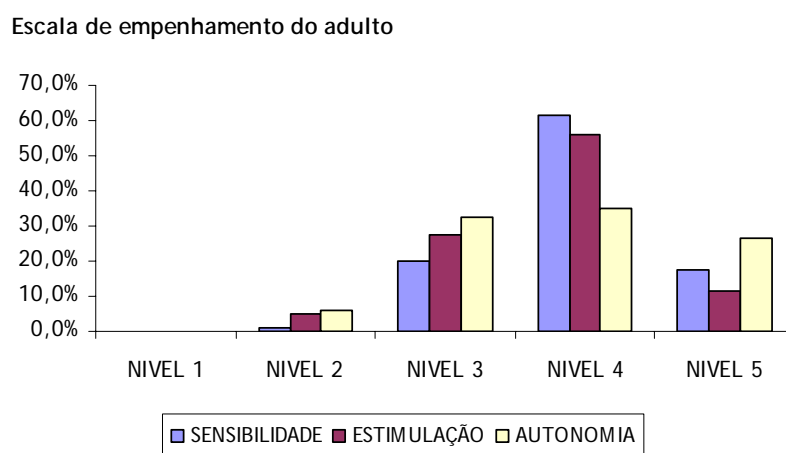


Neste gráfico podemos observar distribuição das médias de cada dimensão que integra a escala do empenhamento do adulto, evidenciando-se o seguinte:

- Em termos globais a dimensão *Sensibilidade* obteve a média mais elevada (3,96) seguida da *Autonomia* (3,83) e, com distancia significativa a dimensão *Estimulação* com (3,74), sendo que a média total de (3,84).

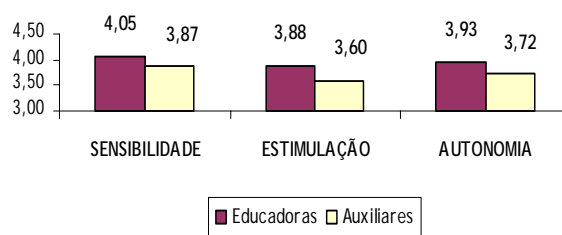
O tipo de intervenção dos intervenientes deste estudo está classificado acima do nível médio (nível 3), destacando-se claramente a dimensão da *Sensibilidade* como facilmente podemos comprovar na análise à figura 5.

Fig.5 – Dados relativos aos níveis do Empenhamento do Adulto



Dos dados obtidos da Escala do Empenhamento do Adulto podemos conferir, ainda, que existe uma clara diferença entre as classificações das Educadoras e Auxiliares em todas a características observadas. A pontuação das Educadoras são, na generalidade, superiores às das Auxiliares, como podemos observar na figura 6.

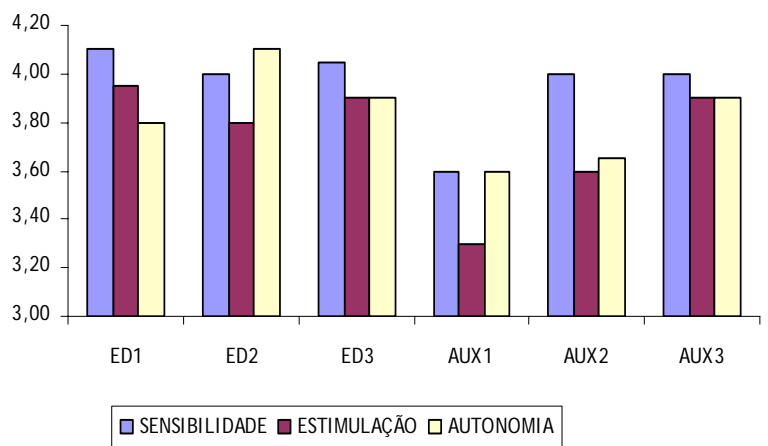
Fig.6 – Comparação das médias Referentes ao grupo das Auxiliares da Acção Educativa e ao grupo das Educadora de Infância



Verificamos, no entanto que, a dimensão *Sensibilidade* exceptuando a Auxiliar 1 (AUX 1), que apresenta dados francamente mais baixos em comparação com todas as outras situações em análise que apresentam um equilíbrio muito homogéneo ao nível de educadoras e auxiliares o que pode significar o encontro e prevalência de atitude e predisposição para uma actividade profissional que requer requisitos prévios e se apresenta sempre tão exigente e especial, afigura-se-nos uma leitura claramente vocacional.

As duas outras dimensões, *Estimulação* e *Autonomia* estão relacionadas com os níveis de responsabilidade e também com o perfil do profissional. Deste modo, verificamos que, por um lado a prevalência clara de maiores médias nas educadoras, mas por outro uma irregularidade muito grande entre todos os casos em análise levando-nos à necessidade de uma individualização muito particular ao nível das conclusões.

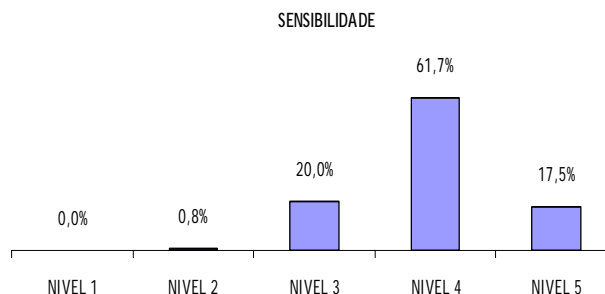
Fig.7 – Médias dos Intervenientes do Estudo relativo à Escala do Empenhamento do Adulto



Nos quadros seguintes serão apresentados os dados referentes a cada dimensão da Escala do Empenhamento.

Na figura 8 podemos contactar que na categoria referente à *Sensibilidade* se evidencia claramente o nível 4, tendo havido 61,7% de observações nesta dimensão.

Fig 8 - Observações percentuais referentes à categoria da Sensibilidade



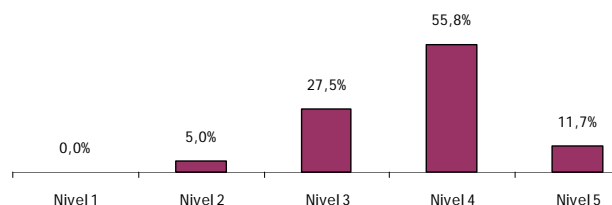
A dimensão da *Sensibilidade* foi o indicador mais cotado, tendo sido evidenciados comportamentos de sensibilidade relativamente às necessidades de segurança e de afecto das crianças.

Através do gráfico da figura 8 (fig. 8) podemos conferir o estilo de mediação dos visados neste estudo, caracterizado por frequentes comportamentos de encorajamento, elogio e apoio em relação às necessidades de valorização das crianças como, aliás, estão referidos nos indicadores do nível 4 relatados nesta escala.

Quanto à categoria da *Estimulação* podemos ver na figura 9 (fig. 9) que quase 56% das observações se situaram no nível 4, um nível bastante elevado, embora ainda ligeiramente abaixo da dimensão *Sensibilidade*.

Através do presente gráfico podemos afirmar que foram observadas atitudes motivadoras e de incentivo, na medida em que o nível 4 e 5 correspondem a observações cujas intervenções do adulto foram de motivação, através de apoio e no desenrolar da actividade. O estímulo através do diálogo que se estabeleceu e que valorizou cada criança teve sempre em atenção e como primeira preocupação a adequação das actividades às necessidades das crianças.

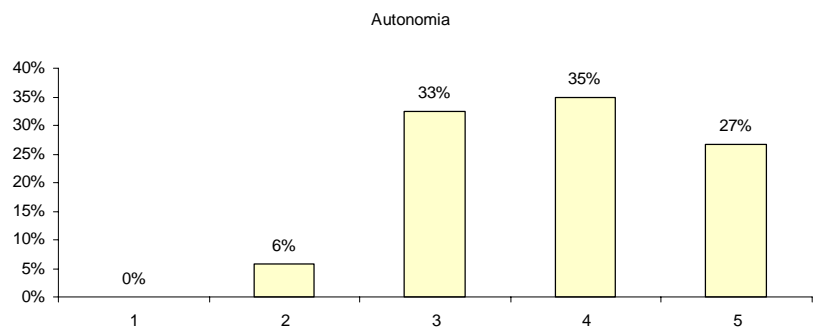
Fig 9 - Observações percentuais referentes à categoria da Estimulação



Relativamente à dimensão da *Autonomia*, e como já referido anteriormente, verificou-se estarmos perante a categoria com piores e melhores classificações (6% das observações situa-se no nível 2 e 27% no nível 5), com maiores oscilações e variabilidade podemos observar na figura 7.

Estes dados apontam para a necessidade dos adultos da instituição EAM encontrarem oportunidades para que as crianças possam experimentar, escolher, negociar, falar, resolver, de forma autónoma, problemas e conflitos, enfim descobrir e descobrirem-se no mundo que as rodeia e onde a Escola tem um papel tão crucial.

Fig. 10 – Observações percentuais referentes à categoria da Estimulação



Esta Escala, no que diz respeito à dimensão da *autonomia* permitiu realizar uma análise pormenorizada do estilo das interações que se estabelecem entre o adulto e a criança.

Nas palavras de Freire (1991) “ é pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (pg. 44). De facto, e ainda segundo uma reflexão com base neste excerto de Paulo Freire, ficamos na perspectiva de que, para além de uma dinâmica permanente é também com base na experiência feita e experimentada no terreno e aplicada aos casos concretos da vivência do dia a dia que encontramos lugar, espaço e horizontes para desenhar caminhos e estratégias de futuro.

No presente estudo, foi encontrado um importante espaço de comunicação entre os adultos, nomeadamente na troca de opiniões e reflexão sobre atitudes e práticas pedagógicas sendo essa a base de uma boa estratégia que nos leva a aplicação prática e metodológica de uma eficaz, se assim podemos dizer, supervisão.

As três categorias deste importante instrumento de trabalho, *Sensibilidade, Estimulação e a Autonomia* são afinal a base da relação permanente que se estabelece na vida da Escola. Sendo que os eixos, as direcções e os movimentos que os devem orientar são de e para todos os lados, isto é, entre adultos, adulto -criança e criança - criança sendo visto numa perspectiva de auto-confiança, desenvolvimento cognitivo e estímulo inter-comunicacional e relacional.

5.1.1 - Escala de Observação das Oportunidades Educativas

Esta Escala permitiu obter informações relativas às experiências de aprendizagem, nomeadamente, o nível de escolha proporcionados às crianças que constam da amostra do estudo (6 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos), o seu envolvimento, as formas de organização do grupo de crianças e os modos de interacção entre crianças e adultos. O critério de escolha das crianças prendeu-se com a escolha equilibrada de rapazes e meninas com o número realizável, nomeadamente duas crianças de cada sala.

Este procedimento permitiu obter informação representativa das oportunidades educativas nos diferentes tempos da rotina diária e sobre o quotidiano em três salas de jardim-de-infância da escola EAM.

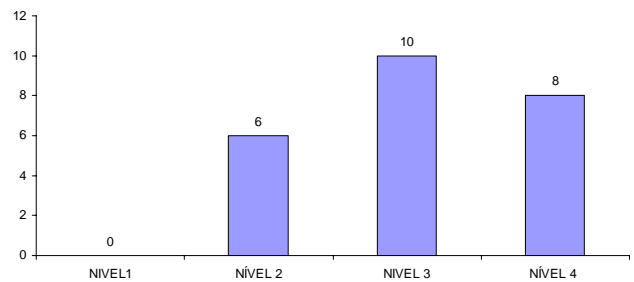
A Escala de Envolvimento da Criança, sendo um instrumento usado pela comunidade científica, não apenas portuguesa, mas também internacional, facultou uma monitorização do processo de investigação muito relevante e eficaz.

Os dados obtidos dos diferentes itens da Ficha das Oportunidades Educativas das crianças necessitaram de ser sistematizados tendo sido submetidos a procedimentos de cálculo, média e percentagens dos dados de modo a permitir comparar e contrastar as informações. Através desses dados foi possível caracterizar e compreender o ambiente educativo.

No que diz respeito ao nível de iniciativa da criança, primeiramente contabilizou-se o número de observações por nível, e depois calcularam-se as médias obtidas em cada nível.

Como podemos observar no gráfico da figura 11 (fig.11) relativamente a **Zona de Iniciativa**, verifica-se que a maioria das observações incidem sobre o nível 3 e o nível 4, ou seja foram feitos dezoito registos num total de vinte e quatro observações, havendo liberdade de escolha por parte da criança, apesar de em algumas actividades a escolha não ser possível.

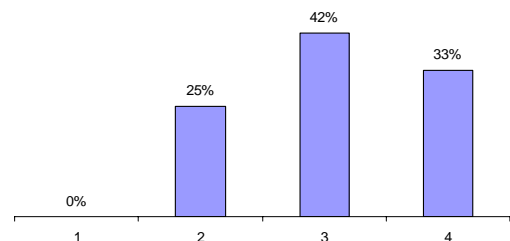
Fig 11 – N° de Observações relativo aos níveis da categoria da Iniciativa



Podemos ainda verificar que seis registos, se situaram no nível 2, o que representa ter sido oferecido um número limitado de escolhas, como podemos ver na figura 11.

No gráfico representado na figura 12 (fig.12) temos uma visão das percentagens de cada nível de iniciativa. Podemos constatar que 75% das observações situam-se no nível 3 e 4 o que implica que as três educadoras que integram o estudo dão alguma liberdade de escolha às crianças, havendo no entanto, como vimos anteriormente, alguma limitação nas possíveis escolhas disponíveis.

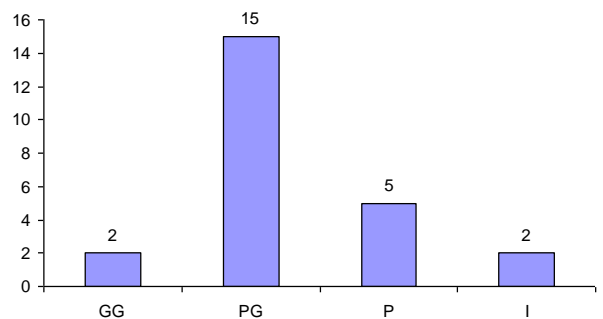
Fig 12 - Observações percentuais referentes à categoria da Estimulação



O segundo aspecto contempla a Interação do grupo de crianças no decorrer das actividades, das quais fazem parte as seguintes interacções dominantes: Grande Grupo (GG); Pequeno Grupo (PG); Par (P); Individual (I).

Relativamente ao **Grupo de Crianças** observa-se que num universo de vinte e quatro registos, foram registadas duas observações no item de actividades em grande grupo, quinze observações relativamente às actividades em pequeno grupo, cinco observações nas actividades entre pares e duas observações em relação às actividades individuais, como podemos observar no gráfico da figura 13.

Fig.13 – Nº de Observações relativas às Interacções do grupo de crianças

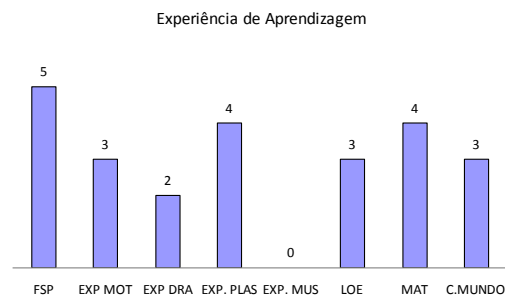


Podemos ainda verificar que foram observadas poucas actividades em grande grupo e individuais. Considera-se por isso que este tipo de interacção deverá ser mais valorizado, devendo existir pela parte do educador um esforço na planificação de momentos em que isso aconteça. É portanto um item a ter mais consideração e atenção.

Os momentos de pequeno grupo foram muito frequentes. É de salientar o trabalho em par realizado entre as crianças observadas.

Relativamente às **Experiências de Aprendizagem**, podemos verificar no gráfico da figura 12 (fig.12) que: das vinte e quatro observações, cinco referem-se ao Desenvolvimento Pessoal e Social, quatro ao item da Matemática e da Expressão Plástica, três observações relativas à Comunicação e Linguagem de Conhecimento do Mundo e Desenvolvimento Físico.

Fig 14 – Nº de Observações relativa às Experiências de Aprendizagem



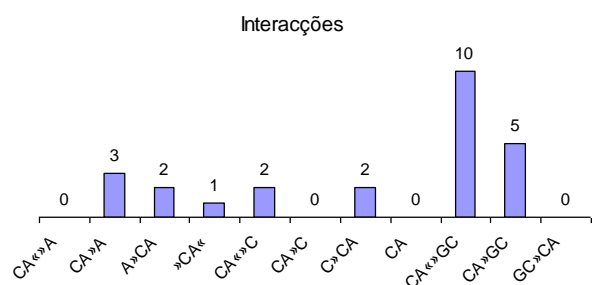
Finalmente podemos verificar que, dos dados obtidos, se retira um equilíbrio entre todos os itens, apesar de não haver registos de actividades de expressão musical. Este facto é explicado porque existe na Escola EAM um horário específico para esta actividade, numa sala especial e apropriada para o efeito e leccionada por uma professora da especialidade. Nesta escola a expressão musical sempre teve um lugar de eleição sendo muito estimulada e até, de certa forma, constituindo “uma bandeira da escola”.

O quarto aspecto refere-se à **Interacção**. Durante o período de observação foi assinalado na respectiva ficha a forma dominante de interacção: Foram recolhidos onze tipos de **Interacção**, a saber:

- CA ↔ A interacção equilibrada entre criança alvo e adulto – 0 observações
- CA ↔ C interacção equilibrada entre criança alvo e criança – 2 observações
- CA → A criança alvo interage com adulto – 2 observações
- CA → C criança alvo interage com outra criança – 0 observações
- CA → GC criança alvo interage com um grupo de crianças - 0 observações
- A → CA adulto interage com a criança - alvo – 2 observações
- C → CA outra criança interage com a criança – alvo – 2 observações
- CA ← criança alvo fala consigo própria – 1 observações
- CA ausência de interacção – 0 observações
- GC → CA grupo de crianças interage com criança – alvo – 0 observações
- CA ↔ GC interacção equilibrada criança -alvo grupo de crianças -10 Observações

Através do gráfico da figura 15 podemos analisar os tipos de interacções observados nas três salas de jardim-de-infância da Escola EAM.

Fig 15 – Nº de Observações referentes a cada item da categoria da Interacção



É de salientar a interação equilibrada da criança alvo e o grupo de crianças que apresentam maior número de observações, situação que implica a boa integração das crianças alvo no grupo.

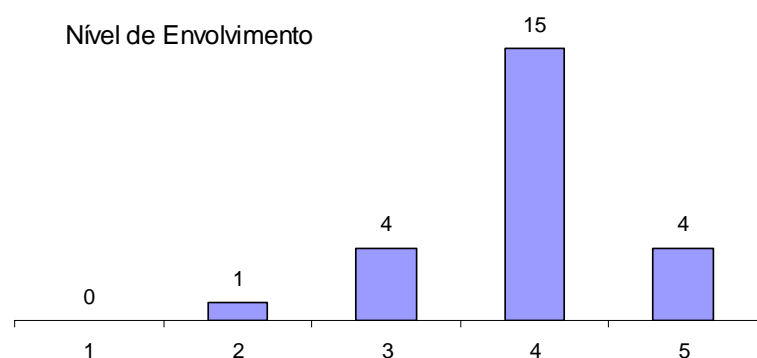
O facto de um pequeno número de observações incidirem sobre situações em que o adulto interage com a criança e vice versa, leva a reflectir na relação personalizada de confiança que se estabelece entre adulto e criança.

Da leitura dos dados foi possível compreender que todas as áreas são abrangidas na prática das salas em estudo e de uma forma relativamente equilibrada. Apesar disso, podemos afirmar que a área de desenvolvimento pessoal é a que está mais representada devido ao cuidado do educador em socializar e desenvolver todos os processos de autonomia.

O quinto aspecto refere-se ao nível de envolvimento da criança servindo-se da escala de envolvimento e dos seus indicadores. (ver em anexo 3).

Os valores obtidos na Escala de Envolvimento das Crianças revelam que o ambiente e as actividades proporcionadas às crianças revelam alguma qualidade e consequentemente o envolvimento das crianças uma vez que o nível 4 e 5 tem 19 incidências num total de 24 observações como podemos verificar no gráfico da figura 16.

Fig 16 – N° de Observações relativo a cada nível da categoria do Envolvimento.



Podemos constatar que durante as actividades observadas e objecto do presente estudo as crianças alvo mantiveram períodos de actividade contínua alternando até com momentos de grande e forte intensidade. As estratégias envolvidas, o meio ambiente proporcionado são factores prévios que enquadram e ajudam no desempenho das crianças.

A interacção entre as diferentes crianças e destas com os grupos ou subgrupos é também um objecto de estudo com grande relevância. Verifica-se que há quase um comportamento natural quando falamos de pequenos grupos ou pares. Aí ocorrem situações quase espontâneas, comportamentos “químicos”(que têm a ver com a relação e empatia natural que acontece entre pessoas) ficando para maior cuidado e estímulo o desenvolvimento da relação em grupo, aspecto muito importante e, como vimos, que carece de melhor dedicação e atenção futura.

Aqui reside e se interliga um último ponto muito importante, a relação de confiança absolutamente vital que se estabelece entre o adulto e cada criança e entre o adulto e o grupo como um todo. Conseguindo articular estas duas situações podemos dizer que relação está conseguida no sentido das condições ideais para o desenvolvimento harmonioso e eficaz de cada criança de per si e do grupo como um todo.

5.2 - Análise do Resultado das Entrevistas em “focus group”

Esta fase do estudo foi crucial na medida em permitiu analisar os dados obtidos das entrevistas do tipo “focus group” ao grupo de educadoras e ao grupo das auxiliares de acção educativa. Os dados provenientes das entrevistas “focus group” foram organizados com o objectivo de aumentar a compreensão do objecto do estudo.

A natureza qualitativa da informação obtida das entrevistas “focus group”, fez com que fosse necessário a técnica de análise de conteúdo para organizar e interpretar essa informação. Segundo os autores Bolkan e Bilken (1994) “O investigador planeia utilizar parte do seu estudo para perceber quais são as questões mais importantes”(pag.50).

O processo de organização e sistematização dos dados tal como referido no capítulo da metodologia teve duas etapas distintas: Numa primeira etapa, e depois de uma “leitura flutuante”, (Esteves, 2006) efectuou-se a codificação dos dados que são apresentados no anexo. Numa segunda etapa foi encontrada uma categoria de dados relacionada com a problemática inicialmente levantada nesta investigação: “a importância da Supervisão na melhoria da qualidade da educação de infância”, que se decompôs em quatro unidades de análises, que estão descritas nas grelhas de análise de conteúdo dos educadores e dos auxiliares da acção educativa, no anexo 6 que passamos a citar: aplicação das Escalas de Empenhamento e das Oportunidades Educativas; o desenvolvimento adquirido através da aplicação das grelhas e o tipo de Supervisão.

Para melhor compreensão dos dados obtidos através da técnica de entrevista de “focus group”, optámos por fazer uma análise separada ao grupo de educadoras e ao grupo das auxiliares, pelas razões atrás enunciadas.

5.2.1 - Grupo de Educadoras

Em relação aos dados obtidos da **unidade de análise 1**, aplicação da escala do empenhamento do adulto, podemos salientar a importância referida pelas educadoras no que diz respeito à autonomia dos alunos na sala, como referido nos dados (A1, A2, A3, A5), na medida em que esta atitude facultava oportunidades onde as crianças explorem, façam escolhas, experimentem, dêem ideias, tenham espírito crítico e ainda que assumam as responsabilidades ; influenciando a relação que cada criança tem com todos aqueles que fazem parte do seu processo de desenvolvimento.

Gostaríamos de salientar o dado (A4) cujo conteúdo diverge da opinião geral do grupo ao referir que “Se dermos autonomia de escolha e liberdade, não a cem por cento mas controlado”. Este dado não deixou de ser um ponto de reflexão para o grupo.

Das referências feitas pelo grupo à forma e postura do adulto e a sua relação com o modo como estimulam e envolvem os seus alunos nas diversas actividades, destacamos os dados (S1, S2,) que se relacionam com o item da *sensibilidade* . O grupo referiu que “a nossa atitude não pode ser de debitar matéria,” , e ainda que, “ toda a nossa forma de estar vai condicionar a aprendizagem da criança”.

Nos dados (E1, E2) relativos ao item da *estimulação* destacam-se as referências do grupo que mencionam que “...temos de estimular, temos de ser criativos ...”.

Destes dados podemos salientar a preocupação do grupo de educadoras nas propostas de situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, sendo necessário corresponder aos interesses e curiosidades das crianças e proporcionando assim condições que reforcem, de uma forma sólida, a qualidade das aprendizagens .

É de salientar as opiniões das educadoras face ao tipo de empenhamento, considerando por sua vez, um factor essencial, a realização de um desempenho adequado e responsável como referido pelo grupo, através do dado (EA1) “ A maneira ... como incentivamos, está directamente relacionada com as experiências de aprendizagens”

No que diz respeito à **unidade de análise 2**, a aplicação da escala das oportunidades educativas, foram recolhidos dados que evidenciaram a opinião do grupo de

educadores quanto ao envolvimento, atitudes, situações de aprendizagens, níveis de iniciativa nesta faixa de ensino.

Relativamente aos dados, EV4, EV5 foi referido que: “ ... o nosso empenhamento vai condicionar a aprendizagem da criança ...”, na medida em que devemos: “ envolver a criança no processo de aprendizagem”. Estes dados apontam para uma atitude positiva por parte do grupo face à importância da envolvimento dos educadores no processo educativo em resultado do seu papel fundamental na motivação e gosto pela aprendizagem.

Por outro lado, os dados EA1, EA2, EA3 relativos às experiências de aprendizagem e modo como estas são propostas, relatam que “ *a maneira ... como incentivamos, está directamente relacionado com as experiências de aprendizagens* , e ainda, “ ... *o lúdico proporciona à criança a criatividade e a imaginação*”.

O dado EA3 refere que “ ...*devemos organizar os conhecimentos de forma que as crianças consigam adquiri-los de forma lúdica*”. Este dado relaciona-se com a atitude positiva face às aprendizagens encarando as vivências como um factor fundamental no percurso da aprendizagem .

Quanto à **unidade análise 3** denominada desenvolvimento profissional adquirido através da aplicação das grelhas DQP podemos referir o ênfase que foi dado pelo grupo à importância da motivação, colaboração, empatia, relativamente às aprendizagens e respectivas melhorias das práticas pedagógicas. Destacam-se assim os dados AC1, AE1 que atestam que “ *a aprendizagem não é um processo individual, mas antes, um processo colectivo*”; e, que neste contexto “...”, “*Deve haver boa relação entre adulto e criança*” e das crianças entre si, acrescentaria a autora do estudo.

Dos dados relativos à análise de conteúdo da entrevista de “Focus Group”, foi referido importância da acção do supervisor na melhoria da qualidade das práticas educativas, na **unidade de análise 4** , em que destacamos o dado SP 7 que refere a importância de se fazer “ *uma avaliação para podermos dar o salto numa perspectiva de crescimento*”. Do “focus group” emergiu a ideia da aplicação das escalas do empenhamento do adulto e das oportunidades educativas como um instrumento de avaliação como podemos aferir nos dados SP1, SP3, SP5, na medida em que são: “ um

instrumento de reflexão...” ;”...dão pistas, para melhorar o nosso desempenho...” , e saber a qualidade do nosso desempenho...”.

No que diz respeito a esta unidade de análise e relativamente aos dados obtidos, partilhamos da opinião de Oliveira-Formosinho (2002), ao mencionar que a supervisão tem como função melhorar as prática pedagógicas, desenvolver o potencial de aprendizagens e promover nas organizações a capacidade de criar ambientes de trabalho auto – renováveis.

Salientamos ainda, o que referem Alarcão e Tavares (2003) que a Supervisão exerce uma acção directa na prática pedagógica porque “ a prática pedagógica incide directamente sobre o processo de ensino/ aprendizagem que, por sua vez, pressupõe e facilita o desenvolvimento do aluno e do professor em formação” (pg. 45)

Podemos acrescentar que a qualidade das interacções entre os educadores e destes com os seus alunos são de extrema importância e no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, como afirma Oliveira-Formosinho (2002) que “a relação pedagógica baseia-se sempre numa relação interpessoal e a própria eficácia e qualidade de ensino pressupõe um bom clima humano”, (pg. 60).

5.2.2 - Grupo das Auxiliares da Acção Educativa

Em seguida faremos uma análise dos dados que resultaram da entrevista em “focus group” às auxiliares da acção educativa, tendo como referências as três unidades de análise: aplicação das escalas (empenhamento do adulto, e das oportunidades educativas), o desenvolvimento profissional adquirido através da aplicação das grelhas DQP e os tipos de supervisão que provêm da categoria da análise idêntica à das educadoras.

Assim, dos dados obtidos da unidade de **análise 1** - aplicação das grelhas DQP - foi possível identificar a importância do estilo de interacção como, alias, podemos confirmar das unidades de sentido referentes aos dados (e1, e2, e5, e6) , que valorizam as competências dos adultos na forma de agir com o grupo de crianças . Passo a citar alguns que relevam muitos isso mesmo: “ é importante envolver a criança na actividade” e

“... devemos mostrar o que são capazes”, “devemos estimular” e ainda “devemos motivá-los”. Foi unânime a evidência da interação como elemento central na aprendizagem.

No dado (s2) , foi confirmado a importância da forma de propor as actividades , ou seja, a necessidade para que suficientemente desafiadoras de modo a interessar e a estimular cada criança , na medida em que “ a expressão que a pessoa dá de si é muito importante ...”; e ainda como narrado no dado (s4), “ acho importantíssimo a nossa envolvimento na sala ! “.

Por outro lado, uma outra ideia importante partilhada pelo grupo foi da importância do papel do educador na forma como as crianças exploram e treinam a independência e sua autonomia, fazendo escolhas, experimentando, tendo ideias, criticando e até assumindo responsabilidades. Esta ideia foi descrita na unidade de sentido relativo ao dado (e5), quando o grupo refere que “ ...devemos mostrar que são capazes...”. Deste modo foi possível reflectir sobre a capacidade do adulto em motivar, promover e envolver a criança no processo de ensino – aprendizagem.

Devemos também destacar a importância dada pelo grupo à promoção da autonomia. Houveram, no entanto, opiniões contraditórias, por um lado é explícito no dado (a2) que o educador deve “ dar liberdade, explicar , mas só depois de eles verem que são capazes” , por outro no dado (a1) afirma-se “eu acho que devemos dar uma orientação” .

Esta aparente contradição ajudou-nos a entender melhor o conceito de Autonomia, tendo sido esclarecedor quanto à atitude por parte das Auxiliares da Acção Educativa. Atitude que deve ser de cooperação e de apoio, de maneira a dar tempo à criança para fazer, experimentar, escolher, opinar, assumir responsabilidades e poder ter ideias próprias.

Dos dados obtidos da entrevista ao grupo de auxiliares podemos ainda confirmar a importância das escalas do DQP, como instrumento de avaliação, reflexão e apoio das práticas educativas, isso mesmo podemos verificar nos dados (sp1, sp5), “ ... acho que este instrumento ajudou-me “ , “pensei como posso melhorar,...estar de outra maneira ...gostei!” . Estes dados traduzem a importância da Supervisão na acção transformadora das práticas educativas, como processo de mudança resultante da permanente avaliação da prática pedagógica.

A análise dos dados relativos a aplicação das escalas de empenhamento e das oportunidades educativas permitiu entender a opinião das visadas no sentido em que as consideram um percurso de aprendizagem que lhes desperta o desejo de aprenderem e melhorarem as suas práticas como vemos referido nos dados(sp3, sp4, sp6) , “ acho um instrumento de reflexão..” e “ ... gostei de ver os resultados e relacionei com a minha prática.”, e ainda “ ... de modo nenhum encaro estas observações como uma avaliação!!!, é uma reflexão”.

5.2.3 – Coincidências ou descontinuidades entre as perspectivas das Educadoras e das Auxiliares

Da análise realizada das entrevistas pudemos conferir a importância do desenvolvimento dos intervenientes em estudo, uma vez que através da partilha, reflexão e troca de ideias, da crítica, se facultou o envolvimento no processo educativo. Pudemos aferir alguns pontos contraditórios nos que diz respeito ao conceito da autonomia referida pelo grupo de educadores e pelo grupo das auxiliares da acção educativa, como podemos exemplificar nos dados (a1, a3, A2, A3) que referem : “... devemos dar uma orientação”, “ ..haver equilíbrio ...” contrastando com a opinião das educadoras que dizem que “ a liberdade dada à criança para experimentar, resolver conflitos irá reflectir no seu comportamento..” e “ a forma como organizamos a sala é muito importante e interfere com a liberdade ...”.

Por outro lado a unanimidade de opinião, do grupo de educadoras e do grupo das auxiliares da acção educativa, justificou a importância da acção Supervisiva através das aplicação das escalas do empenhamento do adulto e das oportunidades educativas , como podemos verificar nos dados (SP1, sp3, SP4, sp5) ou seja: “...um instrumento de reflexão...” ,e “..ver como estamos, como podemos evoluir, onde podemos melhorar...” e “... como posso melhorar, estar de outra forma ...”.

Concordamos com as palavras de Alarcão (2003) quando se refere ao “reconhecimento da importância da reflexão na e sobre a acção ...” (pg. 35) e as suas implicações numa “ escola que (se pensa a si própria) não ignora os seus problemas, pelo

contrário, envolve todos os seus membros nos processos de tomada de decisão e de resolução, reconhecendo, por essa via, a aprendizagem que para eles daí resulta”. (Alarcão 2001, pg. 25).

Da análise realizada podemos considerar a aplicação das escalas permite a articulação entre a componente formativa e as situações de trabalho uma vez que a discussão sobre os resultados da sua aplicação permite e estimula o diálogo e a reflexão entre os diferentes intervenientes proporcionando mudanças das práticas e desenvolvimento profissional.

Nas palavras de Oliveira–Formosinho (2002) “ (...) a criação de ambientes formativos com carácter permanente é o seu horizonte, tendo em vista o desenvolvimento humano de todos quantos neles participam” (pg. 75).

A este respeito, Sá -Chaves (2003) refere que “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 suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir”. (pg.119).

Alarcão e Tavares (2003) referem que “o objectivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento, visa também o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes” (pg. 119), contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica, estabelecendo assim, uma relação de trabalho entre o professor e o supervisor, baseada numa confiança sólida e fiável, por forma a que o professor confie no supervisor as suas preocupações e dificuldades.

Do resultado das observações foi, desde logo elucidativo, um diferente “olhar” entre os grupos das Auxiliares e das Educadores. Esta “diferença” acabou por accionar um postura de maior empenho e reflexão, acabando mesmo por ser um excelente “provocador” que enriqueceu a discussão e a problemática em redor do tema e que muito veio a contribuir para o crescimento pessoal e profissional dos intervenientes deste estudo e consequentemente para a qualidade das práticas e atitudes em geral.

No que diz respeito às Escalas de Observação, o item de maior expressão foi como pudemos analisar o da *Sensibilidade*, sendo que o item com menor expressividade foi o da *Autonomia*. Confirmando-se nas entrevistas em “focus group” (dado S2) que toda “*a nossa forma de estar vai influenciar, decisivamente toda a aprendizagem da criança*”.

Em contrapartida o grupo das Educadoras relevou a importância da Autonomia dada às crianças na sala de aula em contraste com a opinião geral do grupo das Auxiliares que defende uma postura mais directiva e condicionada no que diz respeito à liberdade de escolha, considerando mesmo (dado a3) que “*tem de haver maior equilíbrio na liberdade a conceder ao grupo*”. Este confronto foi muito positivo e importante na reflexão à posteriori das suas práticas, tendo tido, como já referimos, um excelente feed back no desenvolvimento profissional de ambos os grupos.

Finalmente, a análise de conteúdo das entrevistas em “focus group” permitiu clarificar a importância da aplicação dos instrumentos utilizados neste estudo, nomeadamente a Escala de Empenhamento do Adulto e Escala das Oportunidades Educativas, no desempenho da Supervisão na medida em que , estes, têm um papel predominante na performance de qualidade dos intervenientes no processo educativo. Tal ideia fica bem patente quando consultamos os indicadores (sp1), (sp2) e (sp3), no que diz respeito às Auxiliares, e os indicadores (SP2), (SP4) e (SP6) relativamente às Educadoras.

VI- DISCUSSÃO SOBRE AS IMPLICAÇÕES DO PRESENTE ESTUDO NA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Ao chegarmos a esta fase, torna-se importante relembrar que o nosso objectivo foi o de realizar um estudo que nos permitisse encontrar uma explicação técnico - pedagógica para a questão fundamental da importância da supervisão pedagógica na melhoria da qualidade das práticas educativas.

Neste sexto capítulo iremos proceder à interpretação dos resultados em função do quadro teórico construído.

O processo de discussão sobre os resultados permitiu um diálogo e uma reflexão entre os intervenientes deste estudo proporcionando a mudança ao nível das formas de pensar e de agir.

A complexidade do tema, leva-nos a acreditar que este trabalho foi apenas uma etapa de uma longa caminhada para uma melhor compreensão do fenómeno tão vasto como o da supervisão na educação de Infância.

Nesta escola EAM, nomeadamente ao nível do Jardim de Infância, a equipe pedagógica consciente das mudanças sociais e educativas que obrigam a novas conceptualizações e práticas de supervisão “ reconhecem a natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisivo, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da acção e seus resultados” (Alarcão e Roldão, 2008, pg. 54).

O carácter qualitativo com base na informação trazida pela aplicação das escalas aplicadas neste estudo permitiu-nos deste modo entrar no universo da supervisão pedagógica e perspectivar a importância da supervisão na promoção do desenvolvimento pessoal e profissional, na medida em que esta se reveste de processos de auto – reflexão. Neste sentido, as observações realizadas através dos instrumentos de avaliação seleccionados para este estudo - a Escala do Empenhamento do Adulto e a Escala das Oportunidades Educativas – e que fazem parte do projecto “ Desenvolvendo a Qualidade

em Parcerias”(1998),” tornou mais conscientes e perceptíveis as dificuldades individuais e os aspectos a melhorar ao nível da prática educativa.

Estamos conscientes de que as conclusões a que chegámos e que dizem respeito aos nossos intervenientes não são passíveis de serem generalizadas. Não é essa a função de um estudo de caso. A nossa intenção foi “mostrar” e não “demonstrar”. No entanto, reconhecemos que estes dados nos ajudaram a alcançar uma melhor compreensão da Supervisão assim como podem permitir a realização de novos estudos contribuindo para um maior conhecimento deste fenómeno.

Com este estudo foi possível destacar algumas das necessidades e lacunas dos profissionais e alcançar um conhecimento mais aprofundado da teoria, o que permitiu levantar questões que ajudaram à transformação das práticas. Ao longo do estudo fomos reflectindo sobre as várias questões inerentes às concepções e práticas de avaliação pedagógica na Educação de Infância. No início do trabalho abordámos os conceitos e práticas de supervisão, tal como os modelos, bem como a sua relação entre supervisão e o respectivo desenvolvimento profissional dos educadores.

Foi neste sentido que encarámos os instrumentos de análise que integraram este estudo como uma verdadeira oportunidade de Supervisão, na medida em que favoreceram e permitiram uma melhor visão das prioridades pedagógicas mas, também, reconhecer as evidências do empenhamento dos profissionais e o seu contributo no processo de desenvolvimento dos implicados no estudo.

A fundamentação e contextualização das observações e entrevistas contribuíram para aclarar a temática da supervisão, as implicações na avaliação do processo de ensino – aprendizagem e na promoção de contextos de qualidade na educação pré-escolar.

Prosseguindo ainda no âmbito da reflexão em que estamos, abordámos a qualidade da avaliação na Educação de Infância na perspectiva em que esta é um factor que estimula e eleva a consciência de que o domínio de conhecimentos teórico-práticos leva a padrões de comportamento mais adequados em contexto relacional.

A avaliação da prática pedagógica exige ainda um clima relacional experimentado e vivenciado pelos intervenientes no processo ensino - aprendizagem. Esta a função do projecto DQP – “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” enquanto proposta de avaliação democrática.

Conscientes da importância do educador na promoção da educação de infância e os desafios e questões em torno do seu papel e das suas necessidades de ajustamento na forma como exerce as suas funções, parece-nos importante relevar o papel do Supervisor exercido pela própria investigadora na construção de contextos de aprendizagem promotoras de qualidade.

Para Alarcão (1999) é nítido o papel que compete ao Supervisor: “utilizar os acontecimentos como material de trabalho e ocasião de formação e ajudar os formandos a conhecer, ou seja, a saber recorrerem a um conjunto de conceitos actuaentes, claros e distintos e a compreendê-los nas suas inter-relações e no seu valor pragmático interpretativo da realidade em questão” (pg. 262).

Por outro lado a opinião de Oliveira-Formosinho (2002), relativamente aos instrumentos de observação que fazem parte deste estudo é a de que a Supervisão permite “...focar o olhar do observador nas características da intervenção do adulto”(pg. 91), sendo que o processo Supervisivo permite por sua vez identificar os níveis de empenhamento e conhecer as dinâmicas de interacção presentes entre os vários intervenientes objecto do estudo.

Ainda segundo Alarcão e Tavares (2003) “o facto de o Supervisor trabalhar com pessoas, factos, contextos, sentidos, relações e consequências, requer capacidades de observação analíticas, hermenêutica - interpretativas e avaliativas” (pg.151).

É neste sentido que consideramos estes instrumentos de avaliação e observação uma mais-valia para o Supervisor, na medida em que lhe facultam uma análise ao pormenor dos contextos, possibilitando a sua compreensão na forma como se desenvolvem as propostas de trabalho e as prioridades traçadas nos planos de acção. Na continuidade da nossa reflexão analisámos ainda a importância do empenhamento dos adultos na melhoria das práticas pedagógicas.

Ao compreender os conceitos envolvidos e ao reconhecer as evidências de empenhamento dos profissionais, o Supervisor estará mais capaz e apto para os apoiar no processo de desenvolvimento profissional, nomeadamente através da fundamentação teórica das suas observações.

Desta forma o Supervisor tornar-se-á um colaborador eficaz porque mais facilmente conseguirá aferir e destacar as necessidades dos profissionais, na medida em que ganha

uma visão exterior do contexto e um conhecimento mais aprofundado da teoria. Este seu papel facilita ainda a comunicação e possibilita a troca de opiniões e o confronto de valores, ideias e atitudes que são alicerce fundamental para uma melhor prática pedagógica e educativa.

Assim, podemos concluir que estes instrumentos de observação ajudam a alargar os horizontes. Constituem uma mais valia efectiva porque ajudam a uma outra compreensão das realidades e práticas da Supervisão, permitindo uma maior articulação entre a componente técnico formativa e as situações em trabalho.

A discussão sobre os resultados obtidos viabilizou um profícuo diálogo e uma profunda reflexão entre os diferentes intervenientes, exigindo da parte do supervisor competências cívicas, técnicas e humanas que permitiram apoiar o percurso das aprendizagens e contribuindo para a formação contínua dos profissionais despertando neles o desejo de um contínuo aprender e melhoramento das suas práticas com vista ao incremento da qualidade da educação.

As entrevistas em “focus group” tiveram um papel primordial na criação de um pensamento comum quer no grupo de educadora quer no grupo das auxiliares. Esta estratégia de Supervisão abriu caminho a um processo de formação profissional e pessoal que contribuiu, simultaneamente, para o desenvolvimento qualitativo da própria instituição.

As conclusões da nossa análise apontam claramente para uma eficácia da utilização destes instrumentos na supervisão da prática pedagógica.

Consideramos que a supervisão pedagógica implica assim, o repensar das práticas e atitudes pedagógicas que estimulem e promovam novas fórmulas de participação e colaboração tendo por base conceitos tão importantes e distintos como a reflexividade, a autonomia e a investigação-acção. Implicando igualmente rever conceitos básicos como o desempenho e a avaliação devidamente adequadas aos contextos educativos específicos.

Reconhecendo que a Escola e a profissão de Professor são hoje, como no passado, um apaixonante desafio, a sua progressiva autonomização significa também, e consequentemente, o incremento da sua própria responsabilização.

O auto-questionamento e a auto-avaliação, são potenciadores de qualidade essenciais para se redimensionar o conceito de supervisão, conceito esse que se pretende reflexivo e impulsionador de mudanças e alterações sustentáveis e eficazes das práticas educativas. Contudo, para que a reflexão seja consistente, não basta contribuir apenas para a compreensão dos fenómenos educativos, ela tem que considerar também uma efectiva qualidade das aprendizagens.

Tais objectivos só serão exequíveis num ambiente e clima organizacional que promova na sua génese, disponibilidade e espaço para tempos de reflexão. Para Alarcão e Tavares (2003), neste contexto, a dinâmica da supervisão deve: “interagir, informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar”(pg. 26).

É assim fundamental que a supervisão decorra numa perspectiva de resolução de problemas, se estabeleça entre educador e supervisor uma relação de trabalho, isenta de tensões e, factor muito importante, baseada numa confiança sólida e fiável de maneira a que o educador confie ao supervisor as suas concretas e reais preocupações e dificuldades.

Finalmente, após esta reflexão, e procurando dar continuidade ao presente trabalho consideramos pertinente e oportuno deixar algumas sugestões que podem constituir um estímulo para que novas investigações que venham a realizar-se neste âmbito, possam operacionalizar hipóteses de solução para alguns dos problemas detectados tanto no ensino como na prática educativa, sugerimos assim:

- Que as escolas promovam momentos de reflexão sobre situações vivenciadas de modo a clarificar a aprendizagem ao nível de ensinar / aprender;
- Que a Supervisão pedagógica através das Escalas de Observação do Empenhamiento do Adulto e das Oportunidades Educativas sejam um contributo valioso ao nível da melhoria da qualidade das práticas educativas na Educação de Infância;
- Que as questões de avaliação e de supervisão intrinsecamente ligadas sejam vivenciadas de forma consistente num número vasto de instituições quer da rede pública, privada ou de solidariedade social;

- A realização de outros estudos sobre esta temática, possibilitando assim a construção de saberes ao nível do processo ensino – aprendizagem, alargado a outras escolas por forma à obtenção de dados mais consistentes.

Ao finalizarmos este trabalho, não queremos deixar de referir que estamos conscientes de que nos debruçámos sobre uma parcela da problemática da supervisão pedagógica. As conclusões que resultam deste trabalho não devem ser generalizadas, nem entendidas como definitivas, mas como um contributo sobre a temática em questão.

Este estudo teve algumas limitações ao nível do tempo para o elaborar. Como principiante neste caminho de estudo e investigação, foi bastante complicado, moroso e trabalhoso criar uma “metodologia” de trabalho onde fosse possível a coordenação das responsabilidades familiares (mãe de quatro filhos) e profissionais. Outra limitação do estudo tem haver com a decisão de elaborar o estudo com base numa amostra restrita devido à exequibilidade do trabalho nos moldes projectados.

Apesar do estudo ter sido circunscrito à escola EAM, e os resultados não serem generalizáveis consideramos que foi muito enriquecedor a realização desta pesquisa na medida em que permitiu a construção de saberes e optar por perspectivas de actuação mais adequadas no âmbito da avaliação das práticas pedagógicas.

Foram atingidos os objectivos que nortearam este trabalho bem como a resposta para a pergunta de partida definida no início deste estudo: Em que medida é que o processo de Supervisão pedagógica inerente à aplicação das Escalas do Empenhamento do Adulto e das Oportunidades Educativas contribui para o desenvolvimento da qualidade das práticas educativas na Escola EAM?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições Asa.

ABRANTES, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens no ensino básico*. In Paulo Abrantes (org). *A Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, pp.7-16.

ALARCÃO, I. (1991). *Supervisão e Formação de Professores*, Aveiro. CIDInE.

ALARCÃO, I. (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*, Aveiro. CIDInE.

ALARCÃO, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (1999). *Supervisão na Formação – Contributos Inovadores*. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão, Aveiro.

ALARCÃO, I. (org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (2001). Professor-Investigador: Que sentido? Que formação? In: Campos, B. (org.) (2001). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (Cadernos da Formação de Professores -1). Porto. Porto Editora.

ALARCÃO, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções Supervisivas? In OLIVEIRA-FORMOSINHO (org.) *A Supervisão na Formação de Professores I - Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2ª Edição. Coimbra, Almedina. Editora.

ALARCÃO, I. e ROLDÃO, M., C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

AZEVEDO, M. (2011). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares: Sugestões para estruturação e escrita*. 8ª edição. Lisboa: Universidade Católica Editora.

BAIRRÃO, J. (1998). O que é a Qualidade em Educação pré-escolar? In ME-DEB – Núcleo de Educação Pré-Escolar. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DEB.

BARDIN, L. (2007). *Análise de Conteúdo*. 3ª edição. Lisboa : Edições 70, Lda.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.

CABRAL, R. (1995), *Excelência, Educação e Desenvolvimento*. Lisboa: ESE João de Deus.

CANÁRIO, R. (1997) *A Escola: O lugar onde os professores aprendem*. In: Anais do I Congresso Nacional de Supervisão na Formação. Portugal: Universidade de Aveiro.

CANÁRIO, R. (1999). *Supervisão na Formação – Contributos inovadores*. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão. Aveiro.

CRAVEIRO, C. (2007). *Formação em Contexto: Um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Dissertação de doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho – IEC.

DELORS, J. (coord.) (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir* – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições Asa.

ESTEVES, M. (2006). A análise de conteúdo. In : J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

ESTRELA, A. e NÓVOA, A. (2003). *Avaliação em Educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.

FREIRE, PAULO (1996). *Pedagogia da Autonomia*. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

KATZ, L. (1998). Cinco perspectivas sobre qualidade, In ME-DEB – Núcleo de Educação Pré-Escolar (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa. Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

OLIVEIRA - FORMOSINHO, J. (2009) (org.). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - Estudos de Caso*. Lisboa: Ministério da Educação.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto, Porto Editora.

OLIVEIRA - FORMOSINHO, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.

PASCAL, C. e BERTRAM, A. (2000). O Projecto «Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias» – Sucessos e reflexões. *Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista do GEDEI, n.º 2)*. Porto: Porto Editora.

PASCAL, C., BERTRAM, A. et al. (1998). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Avaliação e Desenvolvimento da Qualidade nos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar: Um programa de desenvolvimento profissional*. Lisboa, Ministério da Educação – DGIDC.

PERRENOUD, P., (1999). *Avaliação da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.

QUIVY, R., e CAMPENHOUD, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais – Trajectos*. Lisboa: Gradiva.

SÁ-CHAVES, I. (2003). *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas Áreas da Formação de Professores e de Outros Profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SÁ-CHAVES, I. (2009). *Portefólios reflexivos. Estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SCHÖN, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE.

VIEIRA, F. et al. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*, Mangualde, Edições Pedagogo.

ZEICHNER, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

ANEXO 1- Grelha de observação da Escala do Empenhamento do Adulto

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: ESCOLA EAM OBSERVADOR: L DATA: 11 Março 2010 NOME DO ADULTO: ED1 Nº TOTAL DE CRIANÇAS PRESENTES- 18 Nº DE CRIANÇAS COM NNE PRESENTES- 0 Período - MANHÃ

Descrição de cada período de 2 minutos		5	4	3	2	1
HORA: 10h30	Sensibilidade		X			
As crianças estão sentadas no tapete com a educadora, a planificar o dia. A educadora propõe algumas tarefas.	Estimulação		X			
	Autonomia			X		
HORA: 11h	Sensibilidade		X			
A educadora ajuda uma criança na tarefa de distribuição dos chapéus, (ler o nome)	Estimulação		X			
	Autonomia		X			
HORA: 11h10	Sensibilidade	X				
As crianças estão todas no recreio. Duas crianças envolvem-se num conflito pelo mesmo carrinho. A educadora intervém, fala com cada uma e ajuda na resolução do conflito.	Estimulação		X			
	Autonomia		X			
HORA: 11h35	Sensibilidade		X			
O grupo de crianças está no refeitório a almoçar. A educadora senta-se numa das mesas a almoçar com um grupo e crianças. Uma criança pede ajuda para comer a sopa.	Estimulação		X			
	Autonomia			X		
HORA: 12H15	Sensibilidade	X				
A educadora está sentada no tapete a organizar a rotina da higiene, as crianças vão em pequenos grupos à casa de banho. Uma das crianças está aflita na casa de banho e chama pela a educadora. A educadora vai ter com a criança e ajuda a resolver a situação.	Estimulação		X			
	Autonomia			X		

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: **ESCOLA EAM**
 OBSERVADOR: **L**
 DATA: **11 Março 2010**
 NOME DO ADULTO: **ED 1**
 Nº TOTAL DE CRIANÇAS PRESENTES- **18**
 Nº DE CRIANÇAS COM NNE PRESENTES- **0**
 Período - **Tarde**

Descrição de cada período de 2 minutos		5	4	3	2	1
HORA: 15h30	Sensibilidade		X			
O grupo arrumou a sala senta-se no tapete com a educadora. Conversam sobre o dia e a Educadora diz está na hora de irem lanche mas antes vão à casa de banho, lavar as mãos. A Auxiliar ajuda na ida à casa de banho	Estimulação		X			
	Autonomia		X			
HORA: 15h40	Sensibilidade		X			
As crianças chegam à sala e vão buscar a sua mochila do lanche e sentam-se na mesa. A educadora vai falando com as crianças e ajuda conforme as solicitações.	Estimulação		X			
	Autonomia	X				
HORA: 15h50	Sensibilidade		X			
As crianças estão todas sentadas à mesa, lancham conversam umas com as outras. A educadora vai ajudando um ou outro que pede ajuda.	Estimulação		X			
	Autonomia	X				
HORA: 16h	Sensibilidade	X				
A educadora lembra que à medida que as crianças acabam de lanche, podem tirar os bibes, pendurar no seu cabide. As crianças pedem ajuda para desabotoar os botões do bibe e vão pendurá-lo no seu cabide	Estimulação		X			
	Autonomia		X			
HORA: 16h10	Sensibilidade		X			
O grupo de crianças depois de terminadas as arrumações do fim do dia vão brincar livremente nos cantinhos.	Estimulação		X			
	Autonomia	X				

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: ESCOLA EAM OBSERVADOR: L DATA: 12 Março 2010 NOME DO ADULTO: E D1 Nº TOTAL DE CRIANÇAS PRESENTES- 18 Nº DE CRIANÇAS COM NNE PRESENTES- 0 Período - MANHÃ
--

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1
HORA: 9h30					
Sensibilidade		X			
As crianças estão divididas por diversas actividades: Um grupo de 4 crianças 3 meninas e um rapaz brinca na casinha, outro grupo de 6 crianças fazem construções com lego, outras 4 estão numa mesa com jogos, outras estão na biblioteca, e 2 estão numa mesa a fazer o presente para o dia da mãe.	Estimulação			X	
	Autonomia	X			
HORA: 10h					
Sensibilidade		X			
A educadora conversa com uma criança. Planificam a actividade – presente da mãe: A criança escolhe os materiais (tecido...)	Estimulação			X	
	Autonomia			X	
HORA: 10h15					
Sensibilidade			X		
As crianças continuam na brincadeira nas várias áreas. A educadora conversa com a criança que está a fazer a actividade do dia da mãe.	Estimulação			X	
	Autonomia			X	
HORA: 10h40					
Sensibilidade			X		
A educadora interpela o grupo do tapete. As crianças estão a construir uma torre. A educadora senta-se no tapete e propõe a colocação de uma peça grande na base da torre de Lego.	Estimulação			X	
	Autonomia			X	
HORA: 11h					
Sensibilidade			X		
A educadora começa a arrumar a sala e pede ajuda a uma criança que está sentada no tapete. As outras crianças começam a arrumar. Uma das crianças pergunta se está na hora de arrumar e ir para o recreio.	Estimulação			X	
	Autonomia			X	

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO

<p>NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: ESCOLA EAM OBSERVADOR: L DATA: 12 Março NOME DO ADULTO: ED1 Nº TOTAL DE CRIANÇAS PRESENTES- 18 Nº DE CRIANÇAS COM NNE PRESENTES- 1 Período - Tarde</p>

Descrição de cada período de 2 minutos		5	4	3	2	1
HORA: 13h30	Sensibilidade		X			
A educadora conta uma história ao grupo de crianças. Estão todos sentados no tapete virado para o educador.	Estimulação	X				
	Autonomia			X		
HORA: 14 h	Sensibilidade	X				
A educadora está numa mesa de trabalho com um grupo de 6 crianças que estão a fazer uma actividade plástica; colagem de um puzzle de papel com figuras de animais.	Estimulação	X				
	Autonomia		X			
HORA: 15h	Sensibilidade		X			
A educadora está com pequeno grupo de crianças. Cada criança foi buscar um jogo que escolheu.	Estimulação		X			
	Autonomia	X				
HORA: 15 h30	Sensibilidade	X				
A educadora resolve um conflito entre duas crianças que querem levar os dois o caixote de legos para brincarem no tapete.	Estimulação		X			
	Autonomia			X		
HORA: 16 h	Sensibilidade		X			
O grupo de crianças está sentado nas mesas a lanchar. Numa das mesas uma criança não tirou o lanche, educadora aproxima-se e conversa sobre o que se está a passar e ajuda a criança a lanchar.	Estimulação		X			
	Autonomia			X		

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: ESCOLA EAM OBSERVADOR: L DATA: 16 Março 2010 NOME DO ADULTO: ED2 Nº TOTAL DE CRIANÇAS PRESENTES- 18 Nº DE CRIANÇAS COM NNE PRESENTES- 0 Período - MANHÃ

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1
HORA : 9h					
		X			
O grupo está sentado em roda com a Educadora. Conversam sobre o fim de semana .		X			
			X		
HORA : 9h 10					
		X			
A educadora fala com cada criança E pede para que o grupo dar atenção às notícias dos amigos		X			
		X			
HORA : 9h30					
		X			
O grupo planeia o dia, e dá os Bons dias ao Jesus a cantar			X		
			X		
HORA : 9h50					
		X			
Educadora fala da ida ao CCB – exposição da Joana Vasconcelos.		X			
			X		
HORA : 10h					
		X			
Educadora mostra o livro novo – “Ah” e pergunta se querem ouvir a história, as crianças sentam todas viradas para a Educadora e ouvem a história com muita atenção.		X			
			X		

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO

<p>NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: ESCOLA EAM OBSERVADOR: L DATA: 16 Março 2010 NOME DO ADULTO: ED2 Nº TOTAL DE CRIANÇAS PRESENTES- 25 Nº DE CRIANÇAS COM NNE PRESENTES- 0 Período - TARDE</p>
--

Descrição de cada período de 2 minutos		5	4	3	2	1
HORA : 14h	Sensibilidade		X			
A Educadora está sentada numa a organizar um dossier. O grupo de crianças brinca distribuindo-se pelas diversas áreas de trabalho	Estimulação			X		
	Autonomia	X				
HORA : 14h10	Sensibilidade		X			
Criança procura a Educadora para lhe mostrar o desenho que está a fazer. Educadora fala com ela, pergunta o que está a desenhar e dá-lhe algumas sugestões.	Estimulação	X				
	Autonomia		X			
HORA : 14h20	Sensibilidade		X			
Educadora vai junto de uma criança que pede ajuda para a um jogo que está a fazer.	Estimulação		X			
	Autonomia			X		
HORA : 15h10	Sensibilidade			X		
A educadora senta-se na mesa onde estão 5 crianças a fazer desenhos e chama uma criança para ir fazer a "carta para o dia da Mãe"	Estimulação		X			
	Autonomia		X			
HORA : 15H25	Sensibilidade			X		
O Grupo continua dividido pelas nas diversa áreas de trabalho, brincam de forma organizada. Educadora vai interferindo nas diversas brincadeiras	Estimulação			X		
	Autonomia	X				

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: ESCOLA EAM OBSERVADOR: L DATA: 18 Março 2010 NOME DO ADULTO: ED2 Nº TOTAL DE CRIANÇAS PRESENTES- 25 Nº DE CRIANÇAS COM NNE PRESENTES- 0 Período - MANHÃ

Descrição de cada período de 2 minutos		5	4	3	2	1
HORA : 11h	Sensibilidade	X				
Educatora esta sentada numa mesa com um pequeno grupo, 3 crianças que estão a ilustrar as páginas de um livro, um projecto da sala. O Grupo está distribuído pelas diversas áreas da sala. (casinha das bonecas, jogos de construção no tapete, canto da leitura, e duas mesa de actividades, jogos e desenho.	Estimulação	X				
	Autonomia		X			
HORA : 11h10	Sensibilidade	X				
Uma criança aproxima-se e pergunta se pode ilustrar a sua poesia, Educadora diz para ir buscar a sua folha e sentar na mesa.	Estimulação		X			
	Autonomia	X				
HORA : 11h15	Sensibilidade		X			
A Educadora conversa com a criança sobre a ilustração que irá fazer.	Estimulação		X			
	Autonomia		X			
HORA : 11h20	Sensibilidade	X				
Educatora conversa com as crianças que estão sentadas junto dela. Chama outra criança e pergunta-lhe se quer fazer a ilustração da sua página, a criança responde positivamente e senta-se junto da Educadora.	Estimulação	X				
	Autonomia		X			
HORA : 11h25	Sensibilidade	X				
A Educadora chama outra criança e pergunta se quer fazer também a sua página do livro. A criança disse que preferia continuar fazer a sua construção.	Estimulação			X		
	Autonomia	X				

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: ESCOLA EAM OBSERVADOR: L DATA: 18 Março 2010 NOME DO ADULTO: ED2 Nº TOTAL DE CRIANÇAS PRESENTES- 25 Nº DE CRIANÇAS COM NNE PRESENTES- 0 Período - TARDE

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1
HORA: 15h30		X			
O grupo faz um comboio para descer para o lanche. Esperam que todos cheguem da casa de banho. A Educadora faz contagem crescente e decrescente dos alunos e com os alunos.			X		
		X			
HORA: 15h40			X		
As crianças estão no refeitório a lanchar. A Educadora pede para as crianças darem os envelopes dos recados. Crianças conversa com os amigos, num ambiente informal			X		
		X			
HORA: 15h50			X		
A educadora diz ao alunos que vai à sala, retira por um momento. O grupo fica com a auxiliar.			X		
	X				
HORA: 16h		X			
A educadora regressa e diz para fazerem comboio e partem a cantar para o recreio.		X			
		X			
HORA : 16H20		X			
As crianças brincam livremente no recreio. A educadora vai chamando os alunos para saírem. Tem um intercomunicador para fazer a chamada. As crianças que são chamadas vão buscar a sua mochila, despedem-se da Educadora e Auxiliar.			X		
	X				

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO

<p>NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: ESCOLA EAM OBSERVADOR: L DATA: 23 Março 2010 NOME DO ADULTO - ED 3 Nº TOTAL DE CRIANÇAS PRESENTES- 24 Nº DE CRIANÇAS COM NNE PRESENTES- 0 Período - Manhã</p>
--

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1
HORA: 10h30			X		
<p>Na sala esta metade do grupo estão a realizar uma actividade com a Educadora. A Educadora lançou uma frase do método de leitura - " A minha mãe é bonita" No quadro branco estão 3 crianças a escrever a frase com a ajuda da Educadora. As outras crianças do grupo estão sentados nas mesas a escrever a mesma frase numa folha A5</p>		X			
				X	
HORA: 10h35		X			
<p>As crianças continuam sentadas nas mesas viradas para o quadro. E As crianças estão sentadas dois a dois. A educadora chama outras 3 crianças para irem escrever a frase no quadro. Vai conversando com as crianças e dá - lhes pista para a realização da tarefa.</p>		X			
				X	
HORA: 10h45		X			
<p>Y chama a Educadora, que está no quadro com as 3 crianças e diz que se enganou. A Educadora vai junto do aluno e pergunta onde se enganou a Educadora pergunta se quer que apague. A criança diz que sim e pede para ajudar a fazer. A Educadora ajuda dizendo como se escreve. (com uma linguagem própria)</p>		X			
				X	
HORA: 10h50		X			
<p>A Educadora propõe que quando terminarem de escrever a frase fazem o desenho da frase ou ir buscar um jogo. X, mostra a frase escrita, educadora elogia, conversa sobre a tarefa realizada. X vai arquivar o seu trabalho e vai buscar um jogo.</p>			X		
			X		
HORA: 11h	X				
<p>A educadora aproxima-se de uma criança e conversa sobre a actividade. A criança diz que não consegue fazer. Educadora diz que consegue e ajuda, vai conversando e ajudando. A criança muda de feição. Quando termina mostra ao seu colega e vai arquivar.</p>		X			
			X		

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: ESCOLA EAM OBSERVADOR: L DATA: 23 Março 2010 NOME DO ADULTO: ED3 Nº TOTAL DE CRIANÇAS PRESENTES- 24 Nº DE CRIANÇAS COM NNE PRESENTES- 0 Período - Tarde

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1
HORA: 13h30					
Sensibilidade		X			
O grupo de crianças chega à sala e organizam-se pelas várias áreas. Uma das crianças entorna a sua garrafa de água . A educadora ajuda a resolver a situação.	Estimulação		X		
	Autonomia	X			
HORA: 13h40					
Sensibilidade		X			
A educadora propõe alguns jogos para uma das mesas e diz que noutra mesa vai fazer jogos com o cuisenaire.	Estimulação		X		
	Autonomia		X		
HORA: 13h50					
Sensibilidade		X			
A educadora distribui o jogo pelas crianças e lança um desafio “ fazer uma escada do mais pequeno ao maior.	Estimulação		X		
	Autonomia		X		
HORA: 14h					
Sensibilidade		X			
Educadora vai junto do grupo de criança que está numa mesa a fazer puzzles	Estimulação		X		
	Autonomia	X			
HORA: 14H15					
Sensibilidade	X				
Na mesa da actividade do cuisenaire a Educadora propõe outro jogo. Descobrir a peça ao som dos toques do triângulo sonoro – 1 toque, 4 toques...	Estimulação		X		
	Autonomia	X			

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: ESCOLA EAM OBSERVADOR: L DATA: 25 Março 2010 NOME DO ADULTO: ED3 Nº TOTAL DE CRIANÇAS PRESENTES- 24 Nº DE CRIANÇAS COM NNE PRESENTES- 0 Período - Manhã

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1
HORA: 10h30					
Sensibilidade		X			
O grupo está dividido pela três mesas da sala uns estão a desenhar outros a fazer jogos. A educadora está sentada numa das mesas onde está a desenhar, fala com as crianças sobre o que estão a fazer e vai dando as suas dicas.	Estimulação		X		
	Autonomia	X			
HORA: 10h35					
Sensibilidade			X		
Educadora observa o grupo que está sentado na mesa, e afia os lápis que as crianças estão a usar.	Estimulação			X	
	Autonomia	X			
HORA: 10h45					
Sensibilidade		X			
Educadora reforça positivamente o trabalho de uma criança.	Estimulação		X		
	Autonomia	X			
HORA: 10h50					
Sensibilidade		X			
Educadora intervém num jogo de uma das mesas onde estão 5 rapazes. Interessa-se pelo jogo.	Estimulação		X		
	Autonomia		X		
HORA: 11h					
Sensibilidade		X			
Educadora avisa que está na hora do recreio, o grupo de crianças começa a arrumar a sala e vão buscar os casacos e fazem comboio à porta da sala	Estimulação		X		
	Autonomia	X			

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO

<p>NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: ESCOLA EAM OBSERVADOR: L DATA: 25 Março 2010 NOME DO ADULTO - ED3 Nº TOTAL DE CRIANÇAS PRESENTES- 24 Nº DE CRIANÇAS COM NNE PRESENTES- 0 Período - Tarde</p>

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1
HORA: 15h					
Sensibilidade	X				
A educadora está a contar uma história. O grupo está sentado a ouvir a história sentado no tapete virado para a Educadora.	Estimulação		X		
	Autonomia			X	
HORA: 15h10					
Sensibilidade		X			
A educadora faz perguntas sobre a histórias, as crianças levantam o dedo e respondem.	Estimulação		X		
	Autonomia			X	
HORA: 15h20					
Sensibilidade		X			
A educadora faz perguntas sobre o significado de algumas palavras. As crianças respondem livremente.	Estimulação		X		
	Autonomia	X			
HORA: 15h30					
Sensibilidade		X			
Uma criança fala sobre uma situação da história. A educadora partilha com o grupo.	Estimulação	X			
	Autonomia		X		
HORA: 15h40					
Sensibilidade		X			
A educadora diz que são horas de lanchar, que vão à casa de banho lavar mão ... e lanchar. Vai chamando ++pequenos grupos para irem à casa de banho	Estimulação			X	
	Autonomia		X		

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: ESCOLA EAM OBSERVADOR: LTP DATA: 2 Março 2010 NOME DO ADULTO: AUX 1 Nº TOTAL DE CRIANÇAS PRESENTES- 18 Nº DE CRIANÇAS COM NNE PRESENTES- 0 Período - Manhã					
--	--	--	--	--	--

Descrição de cada período de 2 minutos		5	4	3	2	1
HORA: 10h	Sensibilidade		X			
A Aux esta numa mesa uma criança. Orienta a actividade. Pintura em papel pardo.	Estimulação		X			
	Autonomia				X	
HORA: 10h10	Sensibilidade			X		
A Aux esta numa mesa sozinha e dá retoque nos trabalhos de barro feitos pelos alunos. Chama atenção de um grupo que esta na casinha das bonecas.	Estimulação			X		
	Autonomia		X			
HORA: 10h15	Sensibilidade		X			
A AUX. Chama um criança para experimentar as orelhas de coelho. que fez para dar ao Pai. Aproveita a situação e aperta os botões do bibe da criança.	Estimulação			X		
	Autonomia			X		
HORA: 10h20	Sensibilidade				X	
Aux chama outra criança e dirige umas palavras pouco simpáticas (irritada)	Estimulação				X	
	Autonomia			X		
HORA: 10h25	Sensibilidade			X		
Aux chama outra criança e pergunta se quer fazer a pintura. Com uma resposta afirmativa, ajuda a vestir o bibe e orienta a actividade.	Estimulação			X		
	Autonomia				X	

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: ESCOLA EAM OBSERVADOR: LTP DATA: 2 Março 2010 NOME DO ADULTO: AUX 1 Nº TOTAL DE CRIANÇAS PRESENTES- 18 Nº DE CRIANÇAS COM NNE PRESENTES- 0 Período - Tarde
--

Descrição de cada período de 2 minutos		5	4	3	2	1
HORA: 15h30	Sensibilidade		X			
Aux está numa mesa com uma criança, ajuda a dar o lanche. Na mesa estão mais três crianças a lanchar.	Estimulação		X			
	Autonomia			X		
HORA: 15h40	Sensibilidade		X			
Aux pede a duas crianças para irem fazer um recado	Estimulação		X			
	Autonomia	X				
HORA: 15h50	Sensibilidade		X			
Aux fala com uma criança que esta noutra mesa a lanchar, ficou sozinha pois os seus amigos já terminaram e foram brincar. Aux chama a criança para perto de si.	Estimulação	X				
	Autonomia			X		
HORA: 15h55	Sensibilidade		X			
Aux ajuda a criança a acabar o seu iogurt. Conversam as duas.	Estimulação		X			
	Autonomia			X		
HORA: 16h10	Sensibilidade	X				
Os alunos que terminaram de lanchar brincam com o lego no tapete. Aux arruma a sala limpa as mesas com a ajuda de duas crianças.	Estimulação		X			
	Autonomia		X			

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: ESCOLA EAM OBSERVADOR: LTP DATA: 4 Março 2010 NOME DO ADULTO: AUX 1 Nº TOTAL DE CRIANÇAS PRESENTES- 18 Nº DE CRIANÇAS COM NNE PRESENTES- 0 Período - Manhã
--

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1
HORA: 10h30			X		
A Aux orienta uma digitinta de uma criança.	Sensibilidade		X		
	Estimulação		X		
	Autonomia		X		
HORA: 10h40		X			
Vai com a criança ao lavatório da sala para lavar as mãos	Sensibilidade			X	
	Estimulação			X	
	Autonomia			X	
HORA: 10h45			X		
As crinaças brincam livremente nas diversas áreas das sala . Aux limpa a mesa da dighitinta.	Sensibilidade			X	
	Estimulação			X	
	Autonomia			X	
HORA: 10h50			X		
Aux sai da sala vai à casa de banho buscar o detergente para limpar a mesa.	Sensibilidade			X	
	Estimulação			X	
	Autonomia		X		
HORA: 11h	X				
O grupo está sentado no tapete . ED diz que são horas de ir para o recreio. A Aux fica na sala com 2 crianças que pedem para ficar a ajudar a por asa camas	Sensibilidade			X	
	Estimulação			X	
	Autonomia		X		

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: ESCOLA EAM OBSERVADOR: LTP DATA: 4 Março 2010 NOME DO ADULTO: Aux 1 Nº TOTAL DE CRIANÇAS PRESENTES- 18 Nº DE CRIANÇAS COM NNE PRESENTES- 0 Período - Tarde
--

Descrição de cada período de 2 minutos		5	4	3	2	1
HORA : 15h	Sensibilidade			X		
A Aux esta sentada numa mesa com três crianças a orientar uma actividade plástica - pintura de berlinde. Ajuda a colocar uma folha branca numa caixa. Na mesa estão 5 pratos cada um cor diferente e em cada prato tem o berlinde. A criança escolhe o berlinde, envolve-o na tinta e coloca-o na caixa, segurando-a e virando observando os percursos do berlinde.	Estimulação		X			
	Autonomia		X			
HORA : 15h10	Sensibilidade		X			
Aux ajuda outra criança que está sentada na mesa é a sua vez de fazer a actividade. A cr. não quer ajuda da Aux, diz que faz sozinha!	Estimulação			X		
	Autonomia	X				
HORA : 15h20	Sensibilidade		X			
A Aux continua na mesa e observa a criança que está a fazer a actividade . Dá algumas dicas.	Estimulação		X			
	Autonomia	X				
HORA : 15h30	Sensibilidade			X		
O grupo de criança que estão na mesa com Aux ajudam a arrumar os materiais da actividade plástica. As outras crianças arrumam a sala e vão a casa de banho lavar as mão para ir lanchar.	Estimulação		X			
	Autonomia		X			
HORA : 15h40	Sensibilidade			X		
.A Aux esta na casa de banho a controlar as lavagens. Conversa com as crianças e ajuda quando é solicitada.	Estimulação			X		
	Autonomia		X			

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: ESCOLA EAM OBSERVADOR: L DATA: 3 Março 2010 NOME DO ADULTO: AUX 2 Nº TOTAL DE CRIANÇAS PRESENTES- 24 Nº DE CRIANÇAS COM NNE PRESENTES- 0 Período - Manhã
--

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1
HORA: 11h15			X		
As crianças estão na sala distribuídos pelas várias áreas da sala. Aux. está sentada numa das mesas com um grupo que estão a fazer puzzles. Avisa o grupo que está na hora de arrumar para irem almoçar.	Sensibilidade				
	Estimulação			X	
	Autonomia			X	
	HORA: 11h20			X	
Aux vai ter com um grupo de crianças e pergunta se já foram à casa de banho	Sensibilidade				
	Estimulação		X		
	Autonomia		X		
	HORA: 11h25				
O grupo de crianças à medida que arruma a sala vai à casa de banho e fazem comboio à porta da sala. A aux ajuda e orienta a arrumação.	Sensibilidade		X		
	Estimulação			X	
	Autonomia		X		
	HORA: 11h30				
Os alunos fazem comboio à porta. A Aux. dirige-se á casa de banho,orienta as crianças que estão a lavar as mãos e volta para a sala , fim do comboio	Sensibilidade	X			
	Estimulação		X		
	Autonomia			X	
	HORA: 11h35				
O comboio desce para o refeitório. Aux leva as crianças que vão almoçar a casa, lembra quem tem casaco vai buscar ao cabide.	Sensibilidade	X			
	Estimulação		X		
	Autonomia		X		

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: ESCOLA EAM OBSERVADOR: L DATA: 3 Março 2010 NOME DO ADULTO: AUX 2 Nº TOTAL DE CRIANÇAS PRESENTES- 24 Nº DE CRIANÇAS COM NNE PRESENTES- 0 Período - Tarde
--

Descrição de cada período de 2 minutos		5	4	3	2	1
HORA: 14h45	Sensibilidade	X				
A AUX. Chega á sala da sua hora de descanso, comenta o desenho de uma criança que fica toda contente. Diz que já não está a chover e pergunta á educadora se pode levar o grupo ao recreio.	Estimulação	X				
	Autonomia			X		
HORA: 14h50	Sensibilidade		X			
A ED diz quem gostar de ir dar uma corridinha deixa a brincadeira como está e faz um comboio á porta da sala Aux vai para a frente do comboio e espera por uma criança que arruma um puzzle.	Estimulação			X		
	Autonomia	X				
HORA: 14h55	Sensibilidade		X			
No recreio o grupo brinca livremente. A aux senta-se num banco, Um grupo de meninas brinac no chão ao seu lado	Estimulação			X		
	Autonomia	X				
HORA: 15h	Sensibilidade	X				
Os alunos do 1º ciclo descem para o recreio . Aux pede ao seu grupo para ir para o parque do Pré - Escolar. Um grupo de rapazes reivindica pois assim não pode jogar à bola. A Aux conversa e dá uma explicação acalmando os ânimos.	Estimulação			X		
	Autonomia	X				
HORA: 15H15	Sensibilidade		X			
A Aux chama o grupo para subirem para a sala. O grupo faz comboio no pátio. Aux ajuda a levar um jogo que uma das crianças trouxe para o recreio.	Estimulação			X		
	Autonomia		X			

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: ESCOLA EAM OBSERVADOR: LTP DATA: 5 Março 2010 NOME DO ADULTO: AUX 2 Nº TOTAL DE CRIANÇAS PRESENTES- 24 Nº DE CRIANÇAS COM NNE PRESENTES- 0 Período - Manhã
--

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1
HORA: 10h30			X		
Aux. Está com um PG de crianças (3) numa mesa a realizar uma actividade plástica . Pintar os contornos das digitintas que fizeram.		X			
			X		
HORA: 10h40			X		
Aux chama um criança que está no tapete a fazer uma construção de lego e explicar o trabalho que vai realizar.			X		
				X	
HORA: 10h45		X			
O grupo que está na casinha das bonecas vem vender uma “pizza” à Aux que entra no jogo e “compra” um pedaço de pizza, come e comenta: “ está maravilhosa”		X			
	X				
HORA: 10h50	X				
Uma criança chega à sala. ED pergunta o que aconteceu.Cr. explica que a família adormeceu. Aux aproxima e ajuda a tirar o casaco. Criança vai pendurar o casaco e traz o bibe e pede á Aux para ajudar a abotoar os botões.		X			
			X		
HORA: 11h			X		
Aux ajuda a arrumar a sala e dirige-se para o corredor das casas de banho orientando esta rotina.			X		
		X			

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: **ESCOLA EAM**
 OBSERVADOR: **L**
 DATA: **5 Março 2010**
 NOME DO ADULTO: **AUX 2**
 Nº TOTAL DE CRIANÇAS PRESENTES- **24**
 Nº DE CRIANÇAS COM NNE PRESENTES- **0**
 Período - **Tarde**

Descrição de cada período de 2 minutos		5	4	3	2	1
HORA: 15h45	Sensibilidade		X			
A Aux ajuda uma criança a tirar a mochila do lanche do caixote.	Estimulação		X			
	Autonomia			X		
HORA: 15h50	Sensibilidade		X			
Aux está sentada numa mesa e ajuda uma das crianças a comer o yogurt	Estimulação		X			
	Autonomia			X		
HORA: 15h55	Sensibilidade		X			
Aux incentiva uma das crianças que não tem apetite para o seu lanche	Estimulação	X				
	Autonomia		X			
HORA: 16h	Sensibilidade		X			
Aux. Ajuda outra criança a colocar a palhinha no pacote de leite, e ajuda outra a terminar o resto do seu iogurte	Estimulação			X		
	Autonomia			X		
HORA: 16h15	Sensibilidade		X			
Aux. Chama atenção que o grupo deve-se manter sentado á mesa até terminar o seu lanche	Estimulação		X			
	Autonomia			X		

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: ESCOLA EAM OBSERVADOR: L DATA: 09 Março 2010 NOME DO ADULTO: AUX 3 Nº TOTAL DE CRIANÇAS PRESENTES- 24 Nº DE CRIANÇAS COM NNE PRESENTES- 0 Período - Manhã

Descrição de cada período de 2 minutos	5	4	3	2	1
HORA: 9h30					
Sensibilidade		X			
.Grupo de cinco crianças estão a fazer pintura. Aux vai conversando com as crianças sobre o que estão a fazer.	Estimulação		X		
	Autonomia	X			
HORA: 9H40					
Sensibilidade		X			
Uma criança mostra a pintura que diz terminada. Aux elogia o trabalho e pergunta se não quer fazer o nariz no menino. Criança responde. " Esqueci-me"	Estimulação	X			
	Autonomia	X			
HORA: 9H45					
Sensibilidade		X			
Aux propõe a uma criança que está aos saltos no tapete, para ir fazer um jogo numa mesa. A criança aceita a proposta.	Estimulação		X		
	Autonomia	X			
HORA: 9h55					
Sensibilidade		X			
Criança pergunta pelos pincéis fininhos. Aux que vai procurar e entrega à criança.	Estimulação		X		
	Autonomia			X	
HORA: 10h10					
Sensibilidade	X				
Aux propõe a uma criança que brinca na casinha das bonecas se quer vir fazer uma pintura dizendo para vir ver a pintura que o amigo está a fazer. "Está engraçado não está"	Estimulação		X		
	Autonomia		X		

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: ESCOLA EAM OBSERVADOR: L DATA: 09 Março 2010 NOME DO ADULTO: AUX 3 Nº TOTAL DE CRIANÇAS PRESENTES- 24 Nº DE CRIANÇAS COM NNE PRESENTES- 0 Período - Tarde

Descrição de cada período de 2 minutos		5	4	3	2	1
HORA: 15h	Sensibilidade		X			
Aux orienta duas mesas que estão a fazer uma actividade plástica. Rasgagem / colagem.	Estimulação		X			
	Autonomia	X				
HORA: 15h10	Sensibilidade			X		
Criança pede à Aux papel de lustro preto. Aux vai procurar à pasta do papel de lustro.	Estimulação		X			
	Autonomia			X		
HORA: 15h15	Sensibilidade		X			
Aux conversa com uma criança sobre o trabalho realizado.	Estimulação		X			
	Autonomia		X			
HORA: 15h20	Sensibilidade		X			
Aux ajuda uma criança a rasgar uma papel mais pequeno. Dá uma sugestão para a criança conseguir ultrapassar a dificuldade.	Estimulação	X				
	Autonomia		X			
HORA: 15h30	Sensibilidade		X			
Aux pede ajuda a uma criança para lavar os pincéis de cola	Estimulação		X			
	Autonomia	X				

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: ESCOLA EAM OBSERVADOR: L DATA: 10 Março 2010 NOME DO ADULTO: AUX 3 Nº TOTAL DE CRIANÇAS PRESENTES- 24 Nº DE CRIANÇAS COM NNE PRESENTES- 0 Período - Manhã

Descrição de cada período de 2 minutos		5	4	3	2	1
HORA: 10h30	Sensibilidade		X			
AUX. Está com um pequeno grupo a pintar um cenário na sala polivalente.	Estimulação		X			
	Autonomia				X	
HORA: 10h40	Sensibilidade		X			
Aux pede a uma das crianças para lavar um dos pinceis. O grupo termina a sua parte e vai para a sala , onde está a educadora.	Estimulação			X		
	Autonomia	X				
HORA: 10h45	Sensibilidade		X			
Chegam outras crianças para virem fazer a sua parte da pintura do cenário. Aux explica o que vão fazer e como vão fazer.	Estimulação			X		
	Autonomia				X	
HORA: 10h50	Sensibilidade		X			
AUX participa na actividade com o grupo . vai conversando e ajuda o grupo Ana concretização da mesma, dando as suas dicas.	Estimulação		X			
	Autonomia				X	
HORA: 11h	Sensibilidade			X		
O grupo termina o seu trabalho arrumam e limpam a sala e lavam os materiais	Estimulação		X			
	Autonomia	X				

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: **ESCOLA EAM**
 OBSERVADOR: **L**
 DATA: **10 Março 2010**
 NOME DO ADULTO: **AUX 3**
 Nº TOTAL DE CRIANÇAS PRESENTES- **24**
 Nº DE CRIANÇAS COM NNE PRESENTES- **0**
 Período - **Tarde**

Descrição de cada período de 2 minutos		5	4	3	2	1
HORA: 12h30	Sensibilidade		X			
Recreio. Aux esta sentada num Baco do recreio, conversa com uma criança aperta o laço do bibe	Estimulação			X		
	Autonomia			X		
HORA: 12h40	Sensibilidade		X			
Aux aproxima do bebedouro, estão seis criança à volta esperando pela sua vez.	Estimulação		X			
	Autonomia		X			
HORA: 13h	Sensibilidade	X				
Criança mostra à Aux a ferida que acabou de fazer. Aux pede a outra criança para ior buscar o SOS. Pega na criança ao colo e pergunta como fez aquilo .	Estimulação		X			
	Autonomia		X			
HORA: 13h15	Sensibilidade		X			
Aux conversa com um grupo de crianças que estão sentadas nos degraus a brincar com seus bebés.	Estimulação		X			
	Autonomia	X				
HORA: 13h30	Sensibilidade		X			
Aux intervém num conflito entre duas crianças.	Estimulação			X		
	Autonomia			X		

ANEXO 2 - Grelha de Observações da Escala das Oportunidades Educativas

FICHA DE OBSERVAÇÃO OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: **EAM**

OBSERVADOR: **LTP**

DATA: **22 Março 2010**

NOME DA CRIANÇA: **C1** SEXO - **F** IDADE - **3 anos**

Nº de CRIANÇAS PRESENTES - **18**

Nº DE ADULTOS PRESENTES - **2**

HORA : **10h**

ZONA DE INICIATIVA	DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
1	CA observa um grupo que está a fazer uma pintura. Pede à auxiliar para pintar. A auxiliar diz para ir buscar um bibe e que quando um amigo terminar será a sua vez de pintar. CA fica por perto à espera da sua vez. Conversa com a auxiliar, ajudando a ir buscar água.	GG	FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL EXPRESSÃO MOTORA EXPRESSÃO DRAMÁTICA EXPRESSÃO PLÁSTICA EXPRESSÃO MUSICAL
2		PG	
3		P	LINGUAGEM ORAL ABORDAGEM Á ESCRITA MATEMÁTICA
4		I	CONHECIMENTO DO MUNDO
CA → A A → CA →CA← CA ↔ C CA → C C → CA CA CA ↔ GC GC → CA CA → GC		NÍVEL DE ENVOLVIMENTO 1 2 3 4 5	

FICHA DE OBSERVAÇÃO OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: **EAM**

OBSERVADOR: **LTP**

DATA: **22 Março**

NOME DA CRIANÇA: **C1** SEXO - **F** IDADE - **3 anos**

Nº de CRIANÇAS PRESENTES - **18**

Nº DE ADULTOS PRESENTES - **1**

HORA : **14h30**

ZONA DE INICIATIVA	DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
1 2 3 4	CA está sentada no tapete, aguarda a sua vez para ir à casa de banho. CA conversa com dois amigos. O chefe dos chapéus distribui os chapéus.	GG PG P I	FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL EXPRESSÃO DRAMÁTICA EXPRESSÃO PLÁSTICA EXPRESSÃO MUSICAL LINGUAGEM ORAL ABORDAGEM Á ESCRITA MATEMÁTICA CONHECIMENTO DO MUNDO
CA ↔ A CA → A A → CA → CA ← CA ↔ C CA → C C → CA CA CA ↔ GC CA → GC GC → CA		NÍVEL DE ENVOLVIMENTO 1 2 3 4 5	

FICHA DE OBSERVAÇÃO OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: **EAM**

OBSERVADOR: **LTP**

DATA: **23 Março**

NOME DA CRIANÇA: **C1** SEXO - **F** IDADE - **3 anos**

Nº de CRIANÇAS PRESENTES - **18**

Nº DE ADULTOS PRESENTES - **2**

HORA : **10h30**

ZONA DE INICIATIVA	DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
1	CA está a fazer um desenho com lápis de cera. Na mesa estão sentadas outras quatro crianças. Noutra mesa estão seis crianças a fazer jogos. O grupo está distribuído pelas diversas áreas da sala. CA conversa com o amigo está a seu lado e comenta o que está a fazer.	GG	FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL
2		PG	EXPRESSÃO MOTORA
3		P	EXPRESSÃO DRAMÁTICA
4		I	EXPRESSÃO MUSICAL EXPRESSÃO PLÁSTICA LINGUAGEM ORAL ABORDAGEM Á ESCRITA MATEMÁTICA CONHECIMENTO DO MUNDO
CA ↔ A CA → A A → CA → CA ← CA ↔ GC CA → C C → CA CA CA ↔ CA → GC GC → CA		NÍVEL DE ENVOLVIMENTO 1 2 3 4 5	

FICHA DE OBSERVAÇÃO OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: **EAM**

OBSERVADOR: **LTP**

DATA: **23 Março 2010**

NOME DA CRIANÇA: **C1** SEXO - **F** IDADE - **3 anos**

Nº de CRIANÇAS PRESENTES - **18**

Nº DE ADULTOS PRESENTES - **2**

HORA : **15h30**

ZONA DE INICIATIVA	DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
1	CA está sentada numa mesa com três crianças a lancharem, conversam uns com outros. CA oferece bolachas aos amigos.	GG	<p>FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL</p> <p>EXPRESSÃO MOTORA</p> <p>EXPRESSÃO DRAMÁTICA</p> <p>EXPRESSÃO PLÁSTICA</p> <p>EXPRESSÃO MUSICAL</p> <p>LINGUAGEM ORAL ABORDAGEM Á ESCRITA</p> <p>MATEMÁTICA</p> <p>CONHECIMENTO DO MUNDO</p>
2		PG	
3		P	
4		I	
<p>CA ↔ A CA → A A → CA → CA ←</p> <p>CA ↔ C CA → C C → CA CA</p> <p>CA → GC GC → CA CA ↔ GC</p>		<p>NÍVEL DE ENVOLVIMENTO</p> <p>1 2 3 4 5</p>	

FICHA DE OBSERVAÇÃO OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: **EAM**

OBSERVADOR: **LTP**

DATA: **25 Fevereiro 2010**

NOME DA CRIANÇA: **C2** SEXO - **M** IDADE - **3 anos**

Nº de CRIANÇAS PRESENTES - **18**

Nº DE ADULTOS PRESENTES - **2**

HORA : **9h30**

ZONA DE INICIATIVA	DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
1	O grupo está sentado no tapete a planearem o dia. Preenchem os quadros de presença, tarefas, tempo e das actividades. CA preenche a sua presença. Faz um círculo no nome do amigo. A educadora chama atenção e ajuda a criança alvo a colocar a sua presença.	GG	FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL
2		PG	EXPRESSÃO MOTORA
3		P	EXPRESSÃO DRAMÁTICA
4		I	EXPRESSÃO PLÁSTICA
			EXPRESSÃO MUSICAL
			LINGUAGEM ORAL ABORDAGEM Á ESCRITA
			MATEMÁTICA
			CONHECIMENTO DO MUNDO
$A \rightarrow CA$ $CA \rightarrow A$ $\rightarrow CA \leftarrow$ $CA \leftrightarrow A$ $CA \leftrightarrow C$ $CA \rightarrow C$ $C \rightarrow CA$ CA $CA \leftrightarrow GC$ $GC \rightarrow CA$ $CA \rightarrow GC$		NÍVEL DE ENVOLVIMENTO 1 2 3 4 5	

FICHA DE OBSERVAÇÃO OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: **EAM**

OBSERVADOR: **LTP**

DATA: **25 Fevereiro 2010**

NOME DA CRIANÇA: **C2** SEXO - **M** IDADE - **3 anos**

Nº de CRIANÇAS PRESENTES - **18**

Nº DE ADULTOS PRESENTES - **2**

HORA : **15h**

ZONA DE INICIATIVA	DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
1	A CA vai buscar a caixa das pérolas e senta-se numa mesa. Sentam-se outras crianças para fazerem a mesma actividade. O grupinho conversa enquanto fazem os seus colares. As outras crianças do grupo estão divididas pelas diversas da sala.	GG	FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL
2		PG	EXPRESSÃO MOTORA
3		P	EXPRESSÃO DRAMÁTICA
4		I	EXPRESSÃO PLÁSTICA
			EXPRESSÃO MUSICAL
			LINGUAGEM ORAL ABORDAGEM Á ESCRITA
			MATEMÁTICA
			CONHECIMENTO DO MUNDO
CA ↔ A CA → A A → CA → CA ← CA ↔ C CA → C C → CA CA CA ↔ GC CA → GC GC → CA		NÍVEL DE ENVOLVIMENTO 1 2 3 4 5	

FICHA DE OBSERVAÇÃO OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: **EAM**

OBSERVADOR: **LTP**

DATA: **26 Fevereiro 2010**

NOME DA CRIANÇA: **C2** SEXO - **M** IDADE - **3 anos**

Nº de CRIANÇAS PRESENTES - **18**

Nº DE ADULTOS PRESENTES - **2**

HORA : **10h30**

ZONA DE INICIATIVA	DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
1	O grupo de crianças está sentado no tapete a ouvir uma história. CA está inserida no grupo a ouvir com muita atenção e interesse fazendo perguntas ao adulto.	GG	FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL
2		PG	EXPRESSÃO MOTORA
3		P	EXPRESSÃO DRAMÁTICA
4		I	EXPRESSÃO PLÁSTICA
			EXPRESSÃO MUSICAL
			LINGUAGEM ORAL ABORDAGEM Á ESCRITA
			MATEMÁTICA
			CONHECIMENTO DO MUNDO
CA → A	A → CA → CA ← CA ↔ A		NÍVEL DE ENVOLVIMENTO
CA ↔ C	CA → C C → CA CA		
CA ↔ GC	CA → GC GC → CA		
			1 2 3 4 5

FICHA DE OBSERVAÇÃO OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: **EAM**

OBSERVADOR: **LTP**

DATA: **26 Fevereiro 2010**

NOME DA CRIANÇA: **C2** SEXO - **M** IDADE - **3 anos**

Nº de CRIANÇAS PRESENTES - **18**

Nº DE ADULTOS PRESENTES - **1**

HORA : **13h30**

ZONA DE INICIATIVA	DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
1	Criança alvo está sentada numa mesa com seis amigos a moldar plasticina. A educadora está sentada na mesma mesa a participar na actividade dando sugestões, conversando...	GG	FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL
2		PG	EXPRESSÃO MOTORA
3		P	EXPRESSÃO PLÁSTICA
4		I	EXPRESSÃO DRAMÁTICA
			EXPRESSÃO MUSICAL
			LINGUAGEM ORAL ABORDAGEM Á ESCRITA
			MATEMÁTICA
			CONHECIMENTO DO MUNDO
CA ↔ A CA → A A → CA → CA ← CA ↔ C CA → C C → CA CA CA ↔ GC CA → GC GC → CA		NÍVEL DE ENVOLVIMENTO 1 2 3 4 5	

FICHA DE OBSERVAÇÃO OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: **EAM**

OBSERVADOR: **LTP**

DATA: **1 Março 2010**

NOME DA CRIANÇA : **C3** SEXO - **M** IDADE - **4 anos**

Nº de CRIANÇAS PRESENTES - **25**

Nº DE ADULTOS PRESENTES - **6**

HORA : **11h**

ZONA DE INICIATIVA	DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE	GRUPO	EXPERIÊNCIAS APRENDIZAGEM
1	CA está no recreio. Joga à bola com quatro amigos.	GG	Formação pessoal e Social
2	Estão no recreio as 6 educadoras e os 6 grupos de crianças do pré-escolar.	PG	Expressão Motora
3		P	Expressão Dramática
4		I	Expressão plástica
			Expressão Musical
			Linguagem Oral Abordagem á escrita
			Matemática
			Conhecimento do Mundo
CA ↔ A CA → A A → CA → CA ← CA ↔ C CA → C C → CA CA CA ↔ GC GC → CA		NÍVEL DE ENVOLVIMENTO 1 2 3 4 5	

FICHA DE OBSERVAÇÃO OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: **EAM**

OBSERVADOR: **LTP**

DATA: **1 Março 2010**

NOME DA CRIANÇA: **C3** SEXO - **M** IDADE - **4 anos**

Nº de CRIANÇAS PRESENTES - **23**

Nº DE ADULTOS PRESENTES - **2**

HORA : **15h**

ZONA DE INICIATIVA	DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
1	CA foi à estante buscar um jogo de correspondência, uma tabela de 2 entradas.	GG	FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL
2	Senta-se numa mesa onde estão outras quatro crianças.	PG	EXPRESSÃO MOTORA
3	A educadora está numa mesa onde estão 6 crianças a fazer uma ficha de iniciação.	P	EXPRESSÃO DRAMÁTICA
4	CA faz o jogo e conversa com os amigos.	I	EXPRESSÃO PLÁSTICA
			EXPRESSÃO MUSICAL
			LINGUAGEM ORAL ABORDAGEM À ESCRITA
			MATEMÁTICA
			CONHECIMENTO DO MUNDO
<p>CA ↔ A CA → A A → CA → CA ←</p> <p>CA ↔ C CA → C C → CA CA</p> <p>CA → GC GC → CA CA ↔ GC</p>		<p>NÍVEL DE ENVOLVIMENTO</p> <p>1 2 3 4 5</p>	

FICHA DE OBSERVAÇÃO OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: **EAM**

OBSERVADOR: **LTP**

DATA: **6 Março 2010**

NOME DA CRIANÇA : **C3** SEXO - **M** IDADE - **4 anos**

Nº de CRIANÇAS PRESENTES - **25**

Nº DE ADULTOS PRESENTES - **2**

HORA : **9 h30**

ZONA DE INICIATIVA	DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE	GRUPO	EXPERIÊNCIAS APRENDIZAGEM
1 2 3 4	As crianças estão sentadas no tapete com a educadora. Estão a observar um mapa e descobrir onde ficam alguns países de que têm falado. A CA participa fazendo algumas perguntas.	GG PG P I	Formação pessoal e Social Expressão Motora Expressão Dramática Expressão plástica Expressão Musical Linguagem oral e abordagem à escrita Matemática Conhecimento do mundo
CA ↔ A	CA → A A → CA → CA ←	NÍVEL DE ENVOLVIMENTO 1 2 3 4 5	
CA ↔ C	CA → C C → CA CA		
CA ↔ GC	CA → GC GC → CA		

FICHA DE OBSERVAÇÃO OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: **EAM**

OBSERVADOR: **LTP**

DATA: **6 Março 2010**

NOME DA CRIANÇA : **C 3** SEXO - **M** IDADE - **4 anos**

Nº de CRIANÇAS PRESENTES - **23**

Nº DE ADULTOS PRESENTES - **1**

HORA : **13h30**

ZONA DE INICIATIVA	DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE	GRUPO	EXPERIÊNCIAS APRENDIZAGEM
1	CA brinca na casinha das bonecas, com duas amigas.	GG PG	Formação pessoal e Social Expressão Motora Expressão Dramática
2	O grupo esta dividido pelos cantos da sala. Brincam livremente. A educadora vai interagindo com os vários grupos.	P	Expressão plástica Expressão Musical
3		I	Linguagem Oral Abordagem á escrita Matemática
4			Conhecimento do Mundo
CA ↔ A CA → A A → CA → CA ← CA ↔ c CA → C C → CA CA CA ↔ GC CA → GC GC → CA		NÍVEL DE ENVOLVIMENTO 1 2 3 4 5	

FICHA DE OBSERVAÇÃO OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: **EAM**

OBSERVADOR: **LTP**

DATA: **12 Abril 2010**

NOME DA CRIANÇA: **C4** SEXO - **F** IDADE - **4 anos**

Nº de CRIANÇAS PRESENTES - **25**

Nº DE ADULTOS PRESENTES - **2**

HORA : **9h20**

ZONA DE INICIATIVA	DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
1	O grupo está sentado no tapete. Tempo de acolhimento e oração da manhã. ED ensina uma cantiga nova dos bons a Nª Senhora. “ Quero ser como tu Maria” CA participa com muita atenção.	GG	FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL
2		GP	EXPRESSÃO MOTORA EXPRESSÃO DRAMÁTICA EXPRESSÃO PLÁSTICA EXPRESSÃO MUSICAL MATEMÁTICA LINGUAGEM ORAL ABORDAGEM Á ESCRITA CONHECIMENTO DO MUNDO
3		P	
4		I	
CA → A → CA ← CA ↔ A A → CA		NÍVEL DE ENVOLVIMENTO 1 2 3 4 5	
CA ↔ C CA → C C → CA CA			
CA ↔ GC CA → GC GC → CA			

FICHA DE OBSERVAÇÃO OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: **EAM**

OBSERVADOR: **LTP**

DATA: **12 Abril 2010**

NOME DA CRIANÇA: **C 4** SEXO - **F** IDADE - **4 anos**

Nº de CRIANÇAS PRESENTES - **25**

Nº DE ADULTOS PRESENTES - **1**

HORA : **13h30**

ZONA DE INICIATIVA	DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
1	O grupo de crianças brinca livremente nas diversas áreas da sala. CA anda pela sala a observar as brincadeiras e vai dando umas dicas aos amigos.	GG	FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL
2	Numa das mesas estão 5 crianças a fazer uma colagem livremente.	PG	EXPRESSÃO MOTORA
3		P	EXPRESSÃO DRAMÁTICA
			EXPRESSÃO PLÁSTICA
			EXPRESSÃO MUSICAL
			LINGUAGEM ORAL ABORDAGEM À ESCRITA
4		I	MATEMÁTICA
			CONHECIMENTO DO MUNDO
CA ↔ A CA → A A → CA → CA ← CA ↔ C CA → C C → CA CA CA ↔ GC GC → CA CA → GC		NÍVEL DE ENVOLVIMENTO 1 2 3 4 5	

FICHA DE OBSERVAÇÃO OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: **EAM**

OBSERVADOR: **LTP**

DATA: **14 Abril 2010**

NOME DA CRIANÇA: **C4** SEXO - **F** IDADE - **4 anos**

Nº de CRIANÇAS PRESENTES - **18**

Nº DE ADULTOS PRESENTES - **2**

HORA : **10h30**

ZONA DE INICIATIVA	DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
1	Criança alvo está a fazer um desenho na companhia de uma amiga	GG	FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL
2	Conversam sobre o que estão a fazer. CA pergunta : “ porque é que não fazes a chuva ?”	PG	EXPRESSÃO MOTORA
3	A amiga responde : Não está imenso calor?”	P	EXPRESSÃO DRAMÁTICA
4	O grupo de crianças brinca nas várias áreas da sala. A Educadora orienta um pequeno grupo a jogar novo jogo.	I	EXPRESSÃO MUSICAL
			EXPRESSÃO PLÁSTICA
			LINGUAGEM ORAL ABORDAGEM Á ESCRITA
			MATEMÁTICA
			CONHECIMENTO DO MUNDO
<p>CA ↔ A CA → A A → CA → CA ←</p> <p>CA ↔ GC CA → C C → CA CA</p> <p>CA ↔ C CA → GC GC → CA</p>		<p>NÍVEL DE ENVOLVIMENTO</p> <p>1 2 3 4 5</p>	

FICHA DE OBSERVAÇÃO OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: **EAM**

OBSERVADOR: **LTP**

DATA: **14 Abril 2010**

NOME DA CRIANÇA: **C 4** SEXO - **F** IDADE - **4 anos**

Nº de CRIANÇAS PRESENTES - **25**

Nº DE ADULTOS PRESENTES - **2**

HORA : **15h30**

ZONA DE INICIATIVA	DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
1	O grupo de crianças desce para o refeitório acompanhados da Educadora e Auxiliar. Escolhem o lugar, tiram o lanche da mochila. CA conversa com os amigos que estão na sua mesa e pergunta quem quer uma bolacha das suas	GG	<p>FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL</p> <p>EXPRESSÃO DRAMÁTICA</p> <p>EXPRESSÃO PLÁSTICA</p> <p>EXPRESSÃO MUSICAL</p> <p>LINGUAGEM ORAL ABORDAGEM Á ESCRITA</p> <p>MATEMÁTICA</p> <p>CONHECIMENTO DO MUNDO</p>
2		PG	
3		P	
4		I	
<p>CA ↔ A CA → A A → CA → CA ←</p> <p>CA ↔ C CA → C C → CA CA</p> <p>CA ↔ GC CA → GC GC → CA</p>		<p>NÍVEL DE ENVOLVIMENTO</p> <p>1 2 3 4 5</p>	

FICHA DE OBSERVAÇÃO OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: **EAM**

OBSERVADOR: **LTP**

DATA: **13 Abril 2010**

NOME DA CRIANÇA: **C5** SEXO - **M** IDADE - **5 anos**

Nº de CRIANÇAS PRESENTES - **25**

Nº DE ADULTOS PRESENTES - **2**

HORA : **10h**

ZONA DE INICIATIVA	DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
1	O grupo está dividido pelas várias áreas: tapete construções, mesa com jogos, casinha das bonecas, mesa de trabalho onde está a educadora. CA está numa mesa a fazer um jogo de associação de ideias.	GG	FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL
2		GP	EXPRESSÃO MOTORA
3		P	EXPRESSÃO DRAMÁTICA
4		I	EXPRESSÃO PLÁSTICA
			EXPRESSÃO MUSICAL
			LINGUAGEM ORAL ABORDAGEM Á
			MATEMÁTICA
			CONHECIMENTO DO MUNDO
CA ↔ A CA → A A → CA →CA←		NÍVEL DE ENVOLVIMENTO 1 2 3 4 5	
CA ↔ C CA → C C → CA CA			
CA ↔ GC CA → GC GC → CA			

FICHA DE OBSERVAÇÃO OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: **EAM**

OBSERVADOR: **LTP**

DATA: **13 Abril 2010**

NOME DA CRIANÇA: **C5** SEXO - **M** IDADE - **5 anos**

Nº de CRIANÇAS PRESENTES - **24**

Nº DE ADULTOS PRESENTES - **1**

HORA : **13h30**

ZONA DE INICIATIVA	DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
1	CA esta sentada no tapete brinca com as almofadas, atirando-as aos amigos. Um grupinho de crianças vai buscar um livro senta-se no tapete esperando pela educadora.	GG	<p>FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL</p> <p>EXPRESSÃO MOTORA</p> <p>EXPRESSÃO DRAMÁTICA</p> <p>EXPRESSÃO PLÁSTICA</p> <p>EXPRESSÃO MUSICAL</p> <p>LINGUAGEM ORAL ABORDAGEM Á ESCRITA</p> <p>MATEMÁTICA</p> <p>CONHECIMENTO DO MUNDO</p>
2		PG	
3		P	
4		I	
<p>CA ↔ A CA → A A → CA → CA ←</p> <p>CA ↔ C CA → C C → CA CA</p> <p>CA ↔ GC GC → CA CA → GC</p>		<p>NÍVEL DE ENVOLVIMENTO</p> <p>1 2 3 4 5</p>	

FICHA DE OBSERVAÇÃO OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: **EAM**

OBSERVADOR: **LTP**

DATA: **15 Abril 2010**

NOME DA CRIANÇA: **C5** SEXO - **M** IDADE - **5 anos**

Nº de CRIANÇAS PRESENTES - **11**

Nº DE ADULTOS PRESENTES - **2**

HORA : **10h30**

ZONA DE INICIATIVA	DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
1	Na sala está metade do grupo. O outro grupo está na sala de informática.	GG	FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL
2	O grupo está dividido pelas várias áreas da sala: um pequeno grupo faz construções de lego no tapete, um grupo de 4 meninas brincam na casinha das bonecas, outro grupo esta sentado numa mesa com a educadora que lança desafios relacionados com o jogo de cuisenaire. A CA foi buscar um jogo e senta-se noutra mesa com dois amigos a fazer um puzzle.	PG	EXPRESSÃO MOTORA
3		P	EXPRESSÃO DRAMÁTICA
4		I	EXPRESSÃO PLÁSTICA
			EXPRESSÃO MUSICAL
			LINGUAGEM ORAL ABORDAGEM Á ESCRITA
			MATEMÁTICA
			CONHECIMENTO DO MUNDO
CA ↔ A CA → A A → CA CA ↔ C CA → C C → CA → CA ← CA ↔ GC CA → GC CA		NÍVEL DE ENVOLVIMENTO 1 2 3 4 5	

FICHA DE OBSERVAÇÃO OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: **EAM**

OBSERVADOR: **LTP**

DATA: **15 Abril 2010**

NOME DA CRIANÇA: **C5** SEXO - **M** IDADE - **5 anos**

Nº de CRIANÇAS PRESENTES - **25**

Nº DE ADULTOS PRESENTES - **6**

HORA : **14h45**

ZONA DE INICIATIVA	DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
1	O grupo de criança esta no recreio. CA está no campo de futebol a jogar à bola com o grupo de amigos. CA é o guarda redes.	GG	FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL
2		PG	EXPRESSÃO MOTORA
3		P	EXPRESSÃO DRAMÁTICA
4		I	EXPRESSÃO PLÁSTICA
			EXPRESSÃO MUSICAL
			LINGUAGEM ORAL ABORDAGEM Á ESCRITA
			MATEMÁTICA
			CONHECIMENTO DO MUNDO
<p>CA ↔ A CA → A A → CA → CA ←</p> <p>CA → C C → CA CA CA ↔ C</p> <p>GC → CA CA → GC CA ↔ GC</p>		<p>NÍVEL DE ENVOLVIMENTO</p> <p>1 2 3 4 5</p>	

FICHA DE OBSERVAÇÃO OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: **EAM**

OBSERVADOR: **LTP**

DATA: **16 Abril 2010**

NOME DA CRIANÇA: **C6** SEXO - **F** IDADE - **5 anos**

Nº de CRIANÇAS PRESENTES - **24**

Nº DE ADULTOS PRESENTES - **2**

HORA : **10h15**

ZONA DE INICIATIVA	DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
1	CA a brincar no tapete com 3 amigas a fazerem um pic-nic . O grupo esta dividido nas 3 mesas da sala : Uma mesa com jogos, outra com actividade de motricidade fina, ficha de matemática, e outra a brincarem com plasticina.	GG	FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL
2		PG	EXPRESSÃO MOTORA
3		P	EXPRESSÃO DRAMÁTICA
4		I	EXPRESSÃO PLÁSTICA
			EXPRESSÃO DRAMÁTICA
			EXPRESSÃO MUSICAL
			LINGUAGEM ORAL ABORDAGEM Á ESCRITA
			MATEMÁTICA
			CONHECIMENTO DO MUNDO
CA ↔ A CA → A A → CA → CA ← CA ↔ C CA → C C → CA CA CA ↔ GC GC → CA CA → GC		NÍVEL DE ENVOLVIMENTO 1 2 3 4 5	

FICHA DE OBSERVAÇÃO OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: **EAM**

OBSERVADOR: **LTP**

DATA: **16 Abril 2010**

NOME DA CRIANÇA: **C6** SEXO - **F** IDADE - **5 anos**

Nº de CRIANÇAS PRESENTES - **24**

Nº DE ADULTOS PRESENTES - **1**

HORA: **14h**

ZONA DE INICIATIVA	DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
1	CA está numa mesa com outras 4 crianças a fazerem um jogo de associação. Cada uma tem a sua estrutura e têm vários cartões com graus de dificuldade. As outras crianças do grupo estão divididos pelas diversas áreas da sala . No tapete estão seis crianças a fazer construções de lego, cinco crianças estão numa mesa com puzzles , numa outra mesa estão 5 a fazer um desenho com a educadora, e 4 crianças estão na casinha das bonecas.	GG	FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL
2		PG	EXPRESSÃO MOTORA
3		P	EXPRESSÃO DRAMÁTICA
4		I	EXPRESSÃO PLÁSTICA
			EXPRESSÃO MUSICAL
			LINGUAGEM ORAL ABORDAGEM Á ESCRITA
			MATEMÁTICA
			CONHECIMENTO DO MUNDO
CA ↔ A CA → A A → CA CA ↔ C CA → C C → CA CA → CA ← CA → GC GC → CA CA ↔ GC C → CA		NÍVEL DE ENVOLVIMENTO 1 2 3 4 5	

FICHA DE OBSERVAÇÃO OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: **EAM**

OBSERVADOR: **LTP**

DATA: **19 Abril 2010**

NOME DA CRIANÇA: **C 6** SEXO - **F** IDADE - **5 anos**

Nº de CRIANÇAS PRESENTES - **25**

Nº DE ADULTOS PRESENTES - **2**

HORA : **10h**

ZONA DE INICIATIVA	DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
1	<p>O grupo de crianças está dividido pelas diversas áreas da sala.</p> <p>A CA está sentada numa das mesas de actividades com outras cinco crianças a fazer um trabalho de expressão plástica: colar uma figura que recortaram.</p>	GG	FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL
2		PG	EXPRESSÃO MOTORA
3		P	EXPRESSÃO DRAMÁTICA
4		I	EXPRESSÃO PLÁSTICA
			EXPRESSÃO MUSICAL
			LINGUAGEM ORAL ABORDAGEM Á ESCRITA
			MATEMÁTICA
			CONHECIMENTO DO MUNDO
<p>CA ↔ A CA → A A → CA CA ↔ C</p> <p>CA → C C → CA → CA ← CA → GC</p> <p>GC → CA CA</p> <p>CA ↔ GC</p>		<p>NÍVEL DE ENVOLVIMENTO</p> <p>1 2 3 4 5</p>	

FICHA DE OBSERVAÇÃO OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: **EAM**

OBSERVADOR: **LTP**

DATA: **19 Abril 2010**

NOME DA CRIANÇA: **C6** SEXO - **F** IDADE - **5 anos**

Nº de CRIANÇAS PRESENTES - **25**

Nº DE ADULTOS PRESENTES - **1**

HORA : **13h45**

ZONA DE INICIATIVA	DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE	GRUPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
1	A educadora está com o grupo no tapete a contar uma história. A história é já conhecida por todos pelo que a educadora vai fazendo algumas perguntas e dando espaço para perguntas e várias participações das crianças A CA esta na 1º fila do tapete a participar da conversa.	GG	FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL
2		PG	EXPRESSÃO MOTORA
3		P	EXPRESSÃO DRAMÁTICA
4		I	EXPRESSÃO PLÁSTICA
			EXPRESSÃO MUSICAL
			LINGUAGEM ORAL ABORDAGEM À ESCRITA
			MATEMÁTICA
			CONHECIMENTO DO MUNDO
CA ↔ A A → CA → CA ← CA ↔ GC CA → A CA → C C → CA CA CA ↔ C CA → GC GC → CA		NÍVEL DE ENVOLVIMENTO 1 2 3 4 5	

ANEXO 3 - Protocolo da Entrevista em “focus group”

PROTOCOLO DA ENTREVISTA EM “FOCUS GROUP”

A investigação em curso insere-se no âmbito do Mestrado em Supervisão em Educação, da Escola Superior de Educação de Lisboa, tendo como tema: *Concepções e práticas de avaliação pedagógicas na educação de infância*.

Este estudo apresenta como objectivos gerais:

– Encontrar estratégias de avaliação de modo a melhorar a qualidade das práticas educativas numa instituição de ensino particular e cooperativo destinada à infância – Pré-Escolar.

– Conhecer e analisar a eficácia da Escala de empenhamento do adulto; e das oportunidades educativas que fazem parte do projecto de desenvolvimento da qualidade em parceria e suas implicações no processo de avaliação e supervisão pedagógica.

– Relacionar a contribuição destas escalas de observação no processo de desenvolvimento profissional e consequentemente na melhoria efectiva e concreta da qualidade do ensino Pré – Escolar.

Tendo em conta estes objectivos optámos por uma metodologia de investigação qualitativa com recurso à entrevista em “focus group”. Desta forma pretende-se que a entrevista seja gravada e posteriormente transcrita.

Os dados obtidos serão utilizados para efeito de investigação e poderão ser publicados na íntegra ou apenas excertos, pelo que se garantirá a confidencialidade das informações. O anonimato será garantido através de nomes fictícios.

No final do estudo, serão divulgados os resultados a todos os participantes na investigação.

ANEXO 4 - Guião das Entrevistas em “Focus Group”

GUIÃO DE ENTREVISTA DO GRUPO DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA

Objectivos gerais:

- Encontrar dados que ajudem a compreender a eficácia da escala do empenhamento do adulto e da escala das oportunidades educativas no processo de supervisão.
- Analisar a eficácia da Escala de empenhamento do adulto; que fazem parte do projecto de desenvolvimento da qualidade em parceria e suas implicações no processo de avaliação e supervisão pedagógica.
- Relacionar a contribuição destas escalas de observação no processo de desenvolvimento profissional e consequentemente na melhoria efectiva e concreta da qualidade do ensino Pré - Escolar.

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Questões orientadoras
I – Legitimação da entrevista e motivação / negociação	<ul style="list-style-type: none"> - legitimar a entrevista - informar as educadoras Acerca da investigação - Motivar os entrevistados - reforçar o protocolo da investigação entre o investigador e as educadoras 	<ul style="list-style-type: none"> - Elucidar os entrevistados acerca do estudo: seus objectivos e procedimentos - Solicitar a colaboração : a entrevista como contributo imprescindível para o sucesso do estudo - Assegurar a confidencialidades das informações prestadas (nomes fictícios) - Reforçar a permissão para gravar a entrevista em áudio(ípad) e para citar na integra ou pequenos excertos, os dados recolhidos, garantindo o anonimatos e a utilização dos mesmos, apenas nesta informação. - Informar que o texto depois de transcrito, ser-lhe – á fornecido, para que se verifique a precisão dos mesmos, rectifique e / ou acrescente informações que achar pertinente.

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Questões orientadoras
<p>II – Síntese</p>	<p>- Perceber o modo como os entrevistados enquadram as estes instrumentos de avaliação e as respectivas escalas nas suas práticas educativas e consequentemente no seu desenvolvimentos profissional.</p> <p>- Concluir a entrevista</p>	<p>- Haverá alguma relação entre os estilos de intervenção dos adultos e as aprendizagens das crianças?</p> <p>- Como relacionam o modo como os adultos respondem às necessidades das crianças no processo educativo.</p> <p>- Pensam que o modo como cada adulto propõe as actividades poderá estimular o raciocínio, o envolvimento, a motivação, a concentração e promover maior envolvimento das crianças no processo de aprendizagem.</p> <p>- Consideram haver relação no que diz respeito ao grau de liberdade para experimentar, dar opiniões, escolher as actividades, exprimir as opiniões, resolver os conflitos e a qualidade das interacções entre o adulto e as respectivas crianças. ~</p> <p>- Através destas escalas do empenhamento do adulto e das oportunidades educativas é possível avaliar a qualidade de intervenção dos educadores?</p> <p>- Querem referir algum aspecto sobre o tema que não tenha sido referido ao longo da entrevista?</p>

GUIÃO DE ENTREVISTA DA AUXILIARES DA ACÇÃO EDUCATIVA

Objectivos gerais:

- Encontrar dados que ajudem a compreender a eficácia da escala do empenhamento do adulto e da escala das oportunidades educativas no processo de supervisão.
- Analisar a eficácia da Escala de empenhamento do adulto; que fazem parte do projecto de desenvolvimento da qualidade em parceria e suas implicações no processo de avaliação e supervisão pedagógica.
- Relacionar a contribuição destas escalas de observação no processo de desenvolvimento profissional e consequentemente na melhoria efectiva e concreta da qualidade do ensino Pré - Escolar.

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Questões orientadoras
I – Legitimação da entrevista e motivação / negociação	<ul style="list-style-type: none"> - legitimar a entrevista - informar as educadoras Acerca da investigação - motivar os entrevistados - reforçar o protocolo da investigação entre o investigador e as educadoras 	<ul style="list-style-type: none"> - Elucidar os entrevistados acerca do estudo: seus objectivos e procedimentos - Solicitar a colaboração : a entrevista como contributo imprescindível para o sucesso do estudo - Assegurar a confidencialidades das informações prestadas (nomes fictícios) - Reforçar a permissão para gravar a entrevista em áudio(ípad) e para citar na integra ou pequenos excertos, os dados recolhidos, garantindo o anonimatos e a utilização dos mesmos, apenas nesta informação. - Informar que o texto depois de transcrito, ser-lhe – á fornecido, para que se verifique a precisão dos mesmos, rectifique e / ou acrescente informações que achar pertinente.

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Questões orientadoras
<p>II – Síntese</p>	<p>- Perceber o modo como os entrevistados enquadram as estes instrumentos de avaliação e as respectivas escalas nas suas práticas educativas e consequentemente no seu desenvolvimentos profissional.</p> <p>- Concluir a entrevista</p>	<p>- Como relacionam o modo como cada adulto propõe as actividades poderá estimular o envolvimento das crianças na realização das actividades.</p> <p>- Consideram haver relação no que diz respeito ao grau de liberdade para experimentar, dar opiniões, escolher as actividades, exprimir as opiniões, resolver os conflitos e a qualidade das interações entre o adulto e as respectivas crianças.</p> <p>- Consideram que através desta escala de empenhamento poderá avaliar a qualidade de intervenção dos educadores</p>

ANEXO 5 - Transcrição e Codificação das Entrevistas em “Focus Group”

TRANSCRIÇÃO E CODIFICAÇÃO DA ENTREVISTA EM “FOCUS GROUP” AO
GRUPO DE EDUCADORAS

1. **Haverá alguma relação entre os estilos de intervenção dos adultos e as aprendizagens das crianças?**

ED1- Claramente sem duvida nenhuma , de outra maneira as nossas crianças não aprendiam. **Se não houver empenhamento, estimulação, e criatividade da nossa parte compromete as aprendizagens das crianças.**

E 1

ED3 - **A maneira como colocamos situações na sala, as como incentivamos, está directamente relacionado com as experiências de aprendizagens.** Acho que o "equilíbrio de forças", **entre o empenhamento do adulto e a qualidade das oportunidades educativas tornará a criança um ser autónomo, responsável e "sábio"**, já que a aprendizagem não é um processo individual, mas antes, um processo colectivo.

EA1

A1

AC1

ED1 - Se não houver envolvimento entre professor e aluno acho que o aluno nunca aprende como deve . A nossa postura não pode ser um “debitar” de “matéria”.

EV1

S1

ED2 - Deve haver boa relação entre o adulto e as crianças.

AE1

ED1 - Deve haver um envolvimento entre as duas partes , adulto / criança.

EV2

2. Como relacionam o modo como os adultos respondem às necessidades das crianças no processo educativo.

E1- é importante saber onde podemos ir , o que exigir deles, consoante o conhecimento que temos de cada criança.

AM1

E3 - É necessário envolvermos nas questões educacionais e fazer observações que ajudem a conhecer as crianças, os problemas relacionados com a sua aprendizagem. O estilo de intervenção do adulto tem sempre em conta o conhecimento de cada criança.

EV3
MP1

AM 2

E2 - e tirar o máximo partido das actividades para que as crianças possam envolver-se nas aprendizagens.

E3 -As crianças aprende muito daquilo que transmitimos mas também daquilo que somos, o nosso empenhamento vai condicionar a aprendizagem da criança.

AM 2
EV4

E1 - Se não houver sensibilidade e se não houver estimulação da nossa parte, como pode haver autonomia ?

E1- A boa relação que criamos com os nossos grupos depende do nosso empenho.

AE2

E2- Este é o principio da aprendizagem...

E1,E2 - e a base !

E1 - Desde os pequeninos aos mais crescidos

<p>E3 -São os alicerces a todos os níveis de ensino, abrange todos. No fundo as crianças aprendem muito daquilo que transmitimos mas essencialmente daquilo que somos. Toda a nossa forma de estar vai condicionar a aprendizagem da criança.</p>	<p>AP S3</p>
<p>3. Pensam que o modo como cada adulto propõe as actividades poderá estimular o raciocínio, o envolvimento, a motivação, a concentração e promover maior envolvimento das crianças no processo de aprendizagem.</p>	
<p>E1 – Tem, temos q os estimular , temos de ser criativas. Saber transmitir de forma lúdica...</p>	<p>E2 AM3</p>
<p>E3 - O lúdico proporciona à criança a criatividade e a imaginação, não comportando regras pré-estabelecidas, mas sim caminhos que a divertem e a estimulam. No fundo devemos organizar os conhecimentos de forma que as crianças consigam adquirir -los de forma lúdica.</p>	<p>EA2 EA3</p>
<p>E1- De forma de brincadeira e organizada!</p>	
<p>E2- Cabe nos a nós adultos saber envolver a criança no processo de aprendizagem.</p>	<p>EV5</p>
<p>E2 - Envolvimento em todos os aspectos.</p>	
<p>E1 - Só assim faz sentido. Se não conseguimos envolver não faz sentido o nosso trabalho. Este é o grande salto deste ciclo, a importância da forma, do envolvimento...como fazemos!</p>	<p>EV6 AM 4</p>

4. QUESTÃO : Consideram haver relação no que diz respeito ao grau de liberdade para experimentar, dar opiniões, escolher as actividades, exprimir as opiniões, resolver os conflitos e a qualidade das interacções entre o adulto e as respectivas crianças

E3 – A liberdade dada à criança para experimentar, resolver conflitos irá reflectir - se no seu comportamento.

A2

A interacção educador/ criança interfere positiva ou negativamente nessa liberdade que, para mim é desejável.

IN 1

E1 - A forma como organizamos a sala é muito importante e interfere com a liberdade que damos.

A3

E2 - Se dermos autonomia de escolha e liberdade , não a 100 por cento, mas controlado, eles próprios vão se estruturando internamente vão saber gerir as opções que tem de tomar ao longo da vida , que vão ser muitas. Começam desde pequeninos saber o que querem fazer, aonde e com quem. É um crescendo.

A4

G1

E3 – A liberdade deve ser dada consoante os diferentes contextos e diferentes situações dando bagagem para resolver os conflitos vão surgindo.

A5

E2 - Muitas coisas vão descobrindo! É importante q saibam fazer sozinho, e em grupo !

G2
EA4

E2- O mais possível !

5 . QUESTÃO: Através destas escalas do empenhamento do adulto e das oportunidades educativas acham possível avaliar a qualidade de intervenção dos educadores?

A3- Acho estas escalas um instrumento de reflexão. Podendo ser um "espelho" do envolvimento do educador. Estas escalas do empenhamento do adulto, como das oportunidades educativas, dão pistas, para melhorar o nosso desempenho.	SP1
	SP2
E3 - Servem para ver como “estamos”, como podemos evoluir, onde podemos melhorar .	SP3
E2 – Saber a qualidade no nosso desempenho.	SP4
E1- È sempre bom uma avaliação para podermos dar o salto numa perspectiva de crescimento.	SP5
E3 - E nos temos curiosidade de saber a nossa postura para podermos evoluir.	SP6

TRANSCRIÇÃO E CODIFICAÇÃO DA ENTREVISTA EM “FOCUS GROUP”
 AO GRUPO DAS AUXILIARES DA ACÇÃO EDUCATIVA

1- Como relacionam o modo como cada adulto propõe as actividades o envolvimento das crianças na realização das actividades.

AUX 1 - É importante envolver a criança na actividade que vai fazer.

e1

AUX 2 - Sem duvida , completamente. Eu acho que isso é o mais importante. No início da tarefa deve-se explicar o que é que vai fazer , com que material, qual é o objectivo. Acho muito importante.

am1

AUX 3 – Acho essencial, além disso podes estar a explicar sem expressividade nenhuma, não está a dar nada de ti.

s1

A expressão que a pessoa dá de si, até a contar uma histórias, é muito importante. Ou dizer ...- Lembram - se daquela história que ouviram ? ou lembrar um acontecimento para lançar a tarefa - Lembram –se daquele trabalho? ou da pintura que vimos no museu?

s2

É importantíssimo, “é fundamental envolver muito mais as crianças, sem dúvida.”

e2

Acho mesmo muito importante para o trabalho que vão realizar.

e3

AUX1 - É importante dizer o objectivo da tarefa e pedir opinião. O que é que acham que vai ficar mais giro assim ?

e4

ac 1

AUX 2 – Lembro do trabalha da parreira. Algumas crianças trouxeram folhas da vinha . Estivemos na sala a ver imagens da vindima, cachos de uva...

ea 1

Eu estava na sala polivalente e introduzi o trabalho. Qual é o meu espanto que o resultado foi tal e qual ao que tínhamos observado nas imagens.

O material era rolhas e o grupo esteve muito atento e envolvido a fazer a colagem.

g1

<p>Acho que o resultado foi espectacular. A forma como eles fizeram!</p>	<p>ev 1</p>
<p>AUX3 - Mas o mais importante é a forma como se envolve do que o resultado final .</p>	<p>s3</p>
<p>AUX 2 - Acho importantíssimo a nossa envolvência na sala!</p>	<p>s4</p>
<p>2 - Consideram haver relação no que diz respeito ao grau de liberdade para experimentar, dar opiniões, escolher as actividades, exprimir as opiniões, resolver os conflitos e a qualidade das interacções entre o adulto e as respectivas crianças.</p>	
<p>AUX2 – Eu acho que devemos dar uma orientação. Agora tudo muito livre também não .</p>	<p>a1</p>
<p>Devemos mostrar o que são capazes. Concretiza no trabalho mais elaborado. O resultado foi muito giro, porque primeiro as crianças estavam a medo, eu experimentei as tintas com um grupinho de crianças.. Dar liberdade, explicar sim mas depois, eles verem que são capazes, eu acho que é importante . Também, às vezes é preciso apoiar ,e dar uma ajudinha para, eles próprio sentirem que são capazes de . Há sempre uns que tem mais receio de experimenta.</p>	<p>e5</p>
<p>a2</p>	<p>a2</p>
<p>AUX 1- Mas também acho que nossa tendência é proteger, mas nós devemos conseguir encontra o seu equilíbrio.</p>	<p>am4</p>
<p>AUX 3 – Eu acho que tem de haver equilíbrio, mas não devemos estar completamente na liberdade .</p>	<p>s5</p>
<p>AUX 2 - Eu Também acho que tem de haver equilíbrio entre aqueles que só fazem o que querem. Acho importante motivá-los e propor actividades.</p>	<p>s6</p>
<p>Há uns que por eles só fazem o que querem, eu acho que devemos estimular e até obrigar, às vezes porque não !</p>	<p>a3</p>
<p>AUX 2 - Eu Também acho que tem de haver equilíbrio entre aqueles que só fazem o que querem. Acho importante motivá-los e propor actividades.</p>	<p>am 5</p>
<p>Há uns que por eles só fazem o que querem, eu acho que devemos estimular e até obrigar, às vezes porque não !</p>	<p>e6</p>

<p>AUX 3 – As crianças tem tantas potencialidades, é preciso forçar de certa maneira..</p>	<p>e7</p>
<p>AUX2 – O nosso papel é envolvê-los. Pois as crianças dão muito mais que aquilo que pensamos por vezes.</p>	<p>ev 4</p>
<p>AUX 3 – às vezes temos um não garantido. É preciso motivá-los , saber a opinião deles e aproveitar as suas dicas. Porque que não vamos fazer isto assim? já me aconteceu .</p>	<p>e8 ac2 ac3</p>
<p>AUX 1 – É verdade já mudei o rumo de uma actividade devido à proposta de uma criança.</p>	<p>s7</p>
<p>3- Consideram que através desta escala de empenhamento poderá avaliar a qualidade de intervenção dos adultos.</p>	
<p>AUX 1– Sem dúvida , AUX 2 - Isto “é importante porque é um forma de podermos melhorar.” ” E gostei de ver os resultados” e “relacionei com a minha prática”.” Por exemplo o resultado da autonomia fez lembrar a minha postura daquela actividade, já não lembro , mas na altura tudo fez sentido. “Pensei como posso melhorar? estar de outra forma !Gostei!”</p>	<p>sp 1 sp2 sp3 sp4</p>
<p>AUX 3 – Não “de modo nenhum encaro estas observações como uma avaliação !!! É uma reflexão.”</p>	<p>Sp5</p>
<p>AUX 2 – Para melhorar. “Nós estamos aqui para melhorar, todos os dias.”</p>	<p>sp 6</p>

ANEXO 6 - Análise de Conteúdo das Entrevistas em “Focus Group”

ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA EM “FOCUS GROUP” AO GRUPO DE EDUCADORAS

CATEGORIA DE ANÁLISE: IMPORTÂNCIA DA SUPERVISÃO NA MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NA ESCOLA EAM”

UNIDADE DE ANÁLISE 1	INDICADORES	CODIGO
APLICAÇÃO DAS ESCALAS DE EMPENHAMENTO SENSIBILIDADE ESTIMULAÇÃO AUTONOMIA	“Se não houver empenhamento, estimulação, e criatividade da nossa parte compromete as aprendizagens das crianças.”	E1
	"equilíbrio de forças", entre o empenhamento do adulto e a qualidade das oportunidades educativas tornará a criança um ser autónomo,	A1
	A nossa postura não pode ser um “debitar” de “matéria”.	S1
	Toda a nossa forma de estar vai condicionar a aprendizagem da criança.	S2
	Temos q os estimular , temos de ser criativas	E2
	A liberdade dada à criança para experimentar, resolver conflitos irá reflectir - se no seu comportamento.	A2
	A forma como organizamos a sala é muito importante e interfere com a liberdade que damos.	A3
	Se dermos autonomia de escolha e liberdade , não a 100 por cento, mas controlado	A4
	A liberdade deve ser dada consoante os diferentes contextos e diferentes situações dando bagagem para resolver os conflitos vão surgindo.	A5
	A nossa postura não pode ser um “debitar” de “matéria”.	S3
UNIDADE DE ANÁLISE 2 : APLICAÇÃO DAS ESCALAS DAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS INICIATIVA, EXPERIENCIAS DE APRENDIZAGEM, ENVOLVIMENTO INTERACÇÕES GRUPO	A maneira ... , as como incentivamos, está directamente relacionado com as experiências de aprendizagens	EA 1
	...Não houver envolvimento entre professor e aluno acho que o aluno nunca aprende como deve	EV1
	...um envolvimento entre as duas partes , adulto / criança.	EV2
	É necessário envolvermos nas questões educacionais	EV3
	o nosso empenhamento vai condicionar a aprendizagem da criança..	EV4
	O lúdico proporciona à criança a criatividade e a imaginação	EA 2
	...devemos organizar os conhecimentos de forma que as crianças consigam adquirir –los de forma lúdica.	EA3
	... saber envolver a criança no processo de Aprendizagem.	EV5
	Se não conseguimos envolver não faz sentido o nosso trabalho	EV6
	A interacção educador/ criança interfere positiva ou negativamente nessa liberdade que, para mim é desejável.	INT

UNIDADE DE ANÁLISE	INDICADORES	CODIGO
UNIDADE DE ANÁLISE 2 : APLICAÇÃO DAS ESCALAS DAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS	Começam desde pequeninos saber o que querem fazer, aonde e com quem. É um crescendo.	G1
	É importante q saibam fazer sozinho, e em grupo !	G2
	Muitas coisas vão descobrindo	AE4

UNIDADE DE ANÁLISE	INDICADORES	CODIGO
4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL ADQUIRIDOS ATRAVÉZ DA APLICAÇÃO DAS GRELHAS DQP ATITUDE COLABORATIVA ATITUDE DE EMPATIA ATITUDE MOTIVADORA APRENDIZAGEM MELHORIA DAS PRÁTICAS	a aprendizagem não é um processo individual, mas antes, um processo colectivo.	AC1
	Deve haver boa relação entre o adulto e as crianças.	AE1
	o que exigir deles, consoante o conhecimento que temos de cada criança.	AM1
	fazer observações que ajudem a conhecer as crianças, os problemas relacionados com a sua aprendizagem.	MP
	O estilo de intervenção do adulto tem sempre em conta o conhecimento de cada criança.	AM2
	As crianças aprende muito daquilo que transmitimos mas também daquilo que somos	AM3
	A boa relação que criamos com os nossos grupos depende do nosso empenho.	AE1
	No fundo as crianças aprendem muito daquilo que transmitimos	AP1
	Saber transmitir de forma lúdica...	AM3
a importância da forma, do envolvimento...como fazemos!	AE2	

UNIDADE DE ANÁLISE	INDICADORES	CODIGO
4. TIPO DE SUPERVISÃO	...estas escalas um instrumento de reflexão	SP1
	Estas escalas dão pistas, para melhorar o nosso desempenho	SP2
	ver como “estamos”, como podemos evoluir, onde podemos melhorar .	SP3
	Saber a qualidade no nosso desempenho	SP4
	uma avaliação para podermos dar o salto numa perspectiva de crescimento.	SP5
	curiosidade de saber a nossa postura, para podermos evoluir	SP6

**ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA EM “FOCUS GROUP” AO GRUPO
DAS AUXILIARES DA ACÇÃO EDUCATIVA**

CATEGORIA DE ANÁLISE: IMPORTÂNCIA DA SUPERVISÃO NA MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NA ESCOLA EAM*

UNIDADE DE ANÁLISE 1	INDICADORES	CODIGO
<p>APLICAÇÃO DAS ESCALAS DE EMPENHAMENTO</p> <p>SENSIBILIDADE ESTIMULAÇÃO AUTONOMIA</p>	“É importante envolver a criança na actividade que vai fazer.”	e1
	“podes estar a explicar sem expressividade nenhuma, não está a dar nada de ti.”	s1
	“A expressão que a pessoa dá de si, é muito importante ..	s2
	é fundamental envolver muito mais as crianças, sem duvida.”	e2
	mesmo muito importante para o trabalho que vão realizar.	e3
	importante dizer o objectivo da tarefa e pedir opinião	e4
	é a forma como se envolve do que o resultado final .	s3
	Acho importantíssimo a nossa envolvência na sala!	s4
	Eu acho que devemos dar uma orientação	a1
	Devemos mostrar o que são capazes	e5
	Dar liberdade, explicar sim mas depois, eles verem que são capazes, eu acho que é importante	a2
	eles próprio sentirem que são capazes de	s5
	nossa tendência é proteger	s6
	tem de haver equilíbrio, mas não devemos estar completamente na liberdade .	a3
	devemos estimular	e6
	As crianças tem tantas potencialidades, é preciso forçar de certa maneira..	e7
	É preciso motivá-los	e8
	já mudei o rumo de uma actividade devido à proposta de uma criança.	s7
Lembro do trabalha da parreira. Algumas crianças trouxeram folhas da vinha . Estivemos na sala a ver imagens da vindima, cachos de uva...	ea1	

UNIDADE DE ANÁLISE	INDICADORES	CODIGO
UNIDADE DE ANÁLISE 2 : APLICAÇÃO DAS ESCALAS DAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS	...grupo esteve muito atento	e1
	e envolvido a fazer a colagem.	ev 1

UNIDADE DE ANÁLISE	INDICADORES	CODIGO
4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL ADQUIRIDOS ATRAVÉZ DA APLICAÇÃO DAS GRELHAS DQP ATITUDE COLABORATIVA ATITUDE DE EMPATIA ATITUDE MOTIVADORA APRENDIZAGEM MELHORIA DAS PRÁTICAS	O que é que acham que vai ficar mais giro assim ?	ac1
	No início da tarefa deve-se explicar o que é que vai fazer , com que material, qual é o objectivo	am1
	Acho importante motivá-los e propor actividades	am2
	...saber a opinião	ac2
	aproveitar as suas dicas.	ac3

UNIDADE DE ANÁLISE	INDICADORES	CODIGO
4. TIPO DE SUPERVISÃO	“eu acho que este instrumento ajudou - me,” “	sp1
	não senti minimamente avaliada,”	sp2
	“acho um instrumento de reflexão.”	sp3
	E gostei de ver os resultados e relacionei com a minha prática	sp4
	“Pensei como posso melhorar? estar de outra forma !Gostei!”	sp5
	de modo nenhum encaro estas observações como uma avaliação !!! É uma reflexão.”	sp6

ANEXO 7 - Projecto Curricular do Jardim de Infância da EAM



PROYECTO CURRICULAR

PRÉ - ESCOLAR

2010-2011

Sendo a educação Pré-escolar a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida , implica que durante esta etapa se criem condições para que as crianças aprendam a aprender..."

Orientações Curriculares , 1997

INDICE

I- INTRODUÇÃO	170
II- CONTEXTUALIZAÇÃO	171
2.1. Caracterização do meio	171
2.2. Recursos Humanos	172
2.3- Caracterização do Jardim de Infância	173
III- OBJECTIVOS GERAIS DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	174
IV – PRINCÍPIOS ORIENTADORES	174
V. DEFINIÇÃO DE UMA ESTRATÉGIA EDUCATIVA GLOBAL	176
VI.COMPETÊNCIAS GERAIS	178
VII. COMPETÊNCIAS ESPECIFICAS	178
A- ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	179
B- ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO	179
1- DOMÍNIO DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA	
2. DOMÍNIO DA MATEMATICA	
3. DOMÍNIO DAS EXPRESSÕES	
C. ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO	182
VIII AVALIAÇÃO	24
IX. CONSIDERAÇÕES FINAIS	26

I-INTRODUÇÃO

A educação Pré - Escolar é a primeira etapa básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual se deve estabelecer uma estrita relação, favorecendo a formação e desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Este ciclo de aprendizagem deverá incidir no princípio basilar do “desenvolvimento harmonioso das crianças”, devendo por isso, ser capaz de proporcionar experiências que estimulem o desenvolvimento psicomotor, cognitivo, social e afectivo, criando as condições necessárias à aprendizagem das competências e dos saberes ao progresso social e académico, incentivando acima de tudo e como objectivo primeiro o gosto pela aprendizagem. (Orientações Curriculares,1997).

Nesta fase do ensino Básico deverão ser criadas as condições para o sucesso da aprendizagem; permitindo que cada criança desenvolva talentos, capacidades e competências; aprendendo a explorar, a criar, a enfrentar desafios, reconhecendo assim as suas potencialidades.

A Escola neste terceiro milénio tão exigente e competitivo, deverá adaptar-se às mudanças, neste sentido é de grande importância, os pressupostos em que se alicerça o Projecto Educativo, nomeadamente “Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver com os outros.”

O ponto partido deste ciclo de ensino é a construção de saberes centrado na criança.

A Escola tem uma solução mista no que diz respeito ao modelo curricular do ensino pré-escolar com vista à construção de aprendizagens integradas, através da planificação, organização e avaliação da acção educativa.

A construção deste projecto curricular tem subjacentes as orientações curriculares. Nesta fase de desenvolvimento, o carácter lúdico é uma constante em todo o processo educativo sendo fundamental no desenvolvimento emocional, cognitivo e social, estimulando a criatividade a autonomia, e a linguagem.

Na Escola este ciclo de aprendizagem tem como lema:

“A BRINCAR SE APRENDE A DESCOBRIR, A DESENVOLVER E DIVERSIFICAR”

Este ano lectivo 2010 - 2011, o terceiro ano projecto intitulado “Pré – Escolar Integrado”, a Escola comemora 65 anos da sua história. Assim como forma de homenagem à nossa fundadora, Minhana, iremos desenvolver um projecto integrado na área projecto da escola, (escola ”ave - maria.pt ”), intitulado:

arte @avemaria.com. Este projecto irá dar continuidades ao projecto iniciado no ano anterior (a arte em nós) tendo como objectivo partir à descoberta da arte em Portugal.

II- CONTEXTUALIZAÇÃO

A Escola “Ave-Maria” (AEM) é uma escola católica que fundamenta a sua actividade educacional na pessoa de Jesus Cristo e na sua Mensagem. Foi fundada por Maria Alexandra Ranito de Almeida Eusébio em 1945.

Tem como grande objectivo encaminhar a criança para uma autonomia responsável, promovendo o desenvolvimento das virtudes humanas como a sinceridade, alegria, generosidade e partilha, sentido de justiça, companheirismo, simplicidade, perfeição no trabalho. A escola procura, através do ensino/ aprendizagem, desenvolver a capacidade de raciocínio próprio, despertando o aluno para uma atitude crítica, ajudando-o a pensar, a reflectir, a analisar, a questionar.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO MEIO

2.1.1.- SITUAÇÃO GEOGRAFICA

A Escola situa-se na freguesia de Alcântara, na parte ocidental de Lisboa, mais precisamente na Rua dos Lusíadas e perto da Rua Luís de Camões. A Escola é constituída por duas partes integradas: a “casa velha” - antiga moradia e a parte nova inaugurada em 1965.

A escola desde sempre e, particularmente, nos últimos anos, tem procurado inserir-se no meio, colaborando nas diversas iniciativas que lhe são propostas e explorando as muitas riquezas culturais e de lazer.

2.2- RECURSOS HUMANOS

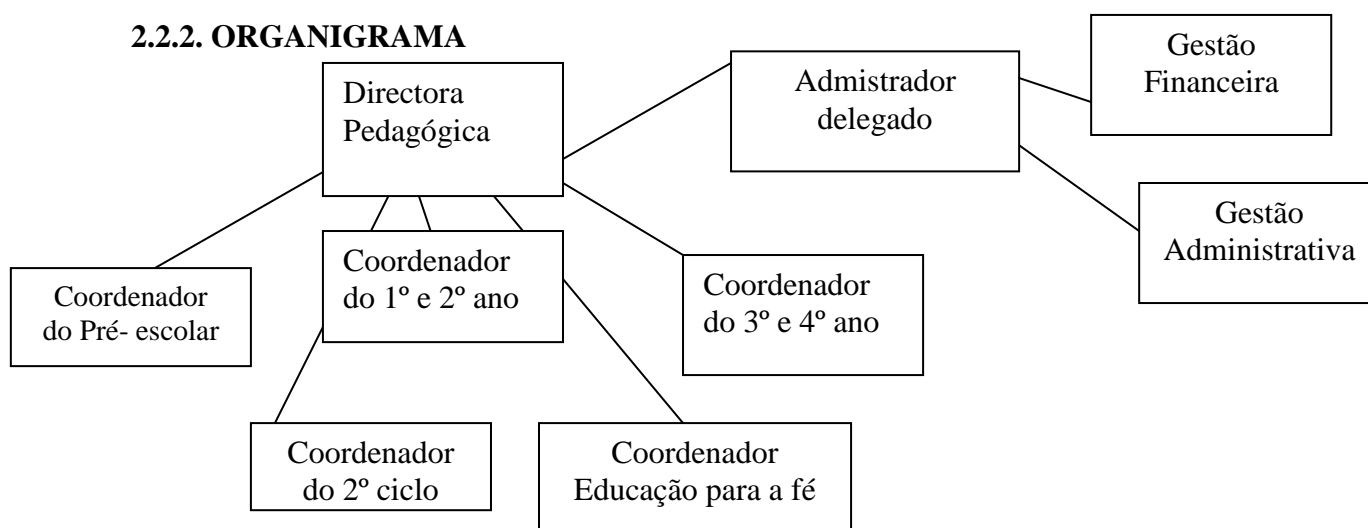
2.2.1 - A DIRECÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA

Na escola a Direcção Pedagógica e a Gestão Administrativa da Escola “Ave-Maria” pertencem, respectivamente, à Direcção Pedagógica e ao Conselho de Administração.

O Director Pedagógico coordena e a supervisiona tudo o que se relacione com a acção educativa da Escola. É apoiado no exercício das suas funções, por 5 Coordenadores Pedagógicos por si designados, (coordenador do pré escolar, coordenador do 1º e 2º ano , coordenador do 3º e 4º ano, coordenador do 2º ciclo e o coordenador da educação religiosa).

O Conselho de Coordenação é o órgão colegial a quem compete coordenar toda a acção educativa da Escola para a realização do seu Projecto Educativo, assim como assessorar o Director Pedagógico no exercício das suas funções. A Gestão Financeira e Administrativa da Escola é exercida pelo Administrador - Delegado.

2.2.2. ORGANIGRAMA



2.2.3 COMUNIDADE EDUCATIVA DO PRE-ESCOLAR

A Equipa do Pré –Ecolar é composta por 135 alunos, 6 educadores de Infância, 7 auxiliares de educação, 1 coordenadora do ensino pré – escolar , 1 Professor de música, inglês, ginástica e informática.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DO JARDIM DE INFÂNCIA

O Pré - escolar tem 135 alunos divididas por 6 salas:

2 salas dos Pequeninos - 3/4 anos – 41 alunos

2 salas da Infantil - 4/5 anos -41 alunos

2 salas da Preparação - 5/6 anos -53 alunos

O Pré - Escolar está inserido num espaço físico compreendido em dois pisos:

- **R/c:** 4 salas , 2 casas de banho, Ginásio, Recreio (parque infantil).

- **1º Andar:** 2 salas, 1 sala polivalente, 1 sala de Música, 1 casa de banho

Tem à disposição: 1 Gabinete de Psicologia, a secretaria, a sala de Professores, o refeitório, o bar e a Cozinha.

III- OBJECTIVOS GERAIS DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

O Pré escolar da Escola tem como grande objectivo encaminhar a criança para uma autonomia responsável, promovendo o desenvolvimento das virtudes humanas como a sinceridade, alegria, generosidade e partilha, sentido de justiça, companheirismo, simplicidade, perfeição no trabalho.

Nesta primeira etapa da educação básica o grande objectivo é criar condições para o sucesso das aprendizagens, desenvolvendo competências que permitam que cada criança reconheça as suas potencialidades, aprendendo a explorar, a criar, a enfrentar desafios e desenvolver as suas capacidades;

- Estimulando o desenvolvimento da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Desenvolvendo a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e compreensão do mundo;
- Despertando a curiosidade e o pensamento criativo;
- Inculcando comportamentos que valorizem o respeito pelo outro.

- Procedendo à despistagem de inadaptações das crianças promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança.

A Escola “ Ave - Maria” dá particular atenção às actividades curriculares tendo como objectivo uma formação completa e integral do aluno, procurando o máximo desenvolvimento das suas capacidades de raciocínio, despertando o aluno para uma atitude crítica, ajudando-o a pensar, a reflectir, a analisar, a questionar.

IV-PRINCIPIOS ORIENTADORES

O Projecto Curricular do Pré – Escolar da escola “ Ave –Maria” concretiza-se nas vivências diária, onde as crianças aprendem a explorar, a criar, a partilhar, a enfrentar desafios e a desenvolver as suas capacidades e talentos, em estreita colaboração com a família, proporcionando assim, as melhores condições para o sucesso da aprendizagem.

O projecto valoriza a organização do ambiente educativo como suporte do trabalho comportando diferentes níveis em interacção: a organização do grupo, do espaço e do tempo; a organização do estabelecimento educativo; a relação com os pais e com outros parceiros educativos.

Toda a intencionalidade educativa decorre do processo reflexivo de observação planeamento, acção e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças.

No início do ano lectivo realizar-se-á uma primeira reunião do conselho de educadoras destinada à preparação do ano lectivo, distribuir tarefas, calendarizar e planificar as actividades.

Ao longo do ano o conselho de educadoras reunirá uma vez por mês para avaliar as actividades anteriormente realizadas e planificar com objectivo de organizar e melhorar as rotinas e actividades do dia à dia.

O Projecto Curricular do Pré - Escolar, inserido no Projecto Educativo da Escola “Ave-Maria”, assenta nos seguintes pressupostos:

A. A INDIVIDUALIDADE DA CRIANÇA.

Cada criança é um ser único, com características próprio.

A Escola ajuda cada um a encontrar o seu equilíbrio e a sua estabilidade, respeitando o seu ritmo próprio, motivando para o desenvolvimento das competências sociais, cognitivas e motoras, promovendo uma atitude positiva em relação às aprendizagens, fomentando a curiosidade e a vontade de aprender através de uma abordagem lúdicas e dinâmica.

B. A RELAÇÃO ESCOLA E A FAMÍLIA, PILAR DA EDUCAÇÃO.

Consideramos a família o grande pilar da Educação.

A participação e o interesse dos pais são chave do sucesso na integração no equilíbrio e aprendizagem sendo de extrema importância

a envolvimento da família em todo o processo educativo.

Na Escola “ Ave- Maria” valorizamos:

Conversas informais no dia a dia no início e fim de dia.

- ✓ Reuniões de Pais individuais
- ✓ Reuniões Gerais : início do ano, 2º Período.
- ✓ Encontros com os Pais
- ✓ Convívios : Magusto, dia do Pai , dia da Mãe
- ✓ Festas: (Festa de Natal, Festa dos Avós, Festa fim do ano).

C. A AUTONOMIA PROGRESSIVA.

Encaminhar a criança para uma autonomia responsável é uma das grandes finalidades do projecto Curricular do Pré – Escolar.

Este processo começa nos primeiros anos de vida sendo fundamental

desenvolver na criança o conhecimento de si própria, através de uma auto - estima positiva e uma auto - confiança, a certeza de que é capaz. Estimulando a relação e a comunicação com o grupo, descobrindo e identificando, emoções, diferenças individuais.

Progressivamente aprende a resolver conflitos, a descobrir soluções, a desenvolver o sentido de justiça, de partilha, de respeito pelo outro, conseguindo, assim, exprimir as suas ideias e sentimentos.

D. A PARTILHA DE SABERES COMO FONTE DE APRENDIZAGEM - “ APRENDER A APRENDER”.

Na Educação Pré - Escolar a aprendizagem surge da partilha de saberes, valorizando os saberes de cada criança, criando condições para o sucesso das aprendizagens seguintes.

No processo educativo está subjacente uma abordagem globalizante e integrada das diferentes áreas de conteúdo das Orientações Curriculares do ensino Pré – Escolar.

O projecto Educativo do ensino Pré Escolar da Escola “ Ave - Maria” procura uma exigência de respostas o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, onde que cada criança beneficia das aprendizagem desenvolvidas em grupo.

V- DEFINIÇÃO DE UMA ESTRATÉGIA EDUCATIVA

A principal estratégia da acção educativa é um **TRABALHO DE PROJECTO** que envolve as **CRIANÇAS**, os **PAIS** e a **EQUIPE PEDAGÓGICA**.

O trabalho de projecto está vinculado à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional sendo que o principal objectivo desta metodologia é

5.1 - PROJECTO ANUAL

Sendo a Educação de Infância uma fase de descobertas, de aventuras e de magia, importa educar o olhar da criança criando condições que estimulem a sua imaginação, pesquisa e criação.

Educar é uma arte porque não tem regras fixas, cada caso é diferente, cada circunstância é única. A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa e descoberta do mundo. Entendemos a arte como uma forma de comunicar com criatividade, imaginação, sentimento, Liberdade, Criação...

Para Vygotski (1998), a arte vive da interacção, agregando os princípios da percepção sensorial, sentimento e imaginação.”

Este ano iremos desenvolver um projecto integrado na área projecto da escola, (escola "ave - maria.pt"), intitulado: **arte @com**.

Este projecto irá dar continuidades ao projecto do ano anterior (A arte em nós) tendo como objectivo partir à descoberta da arte em Portugal.

Este projecto irá desenvolver-se se a partir dos interesses das crianças, tendo como ponto de partida um tema que será dinamizado ao longo do ano, facilitando a aquisição das diversas aprendizagens.

Tem como principal objectivo pesquisar, descobrir e explorar a arte na nossa escola, nas nossas casas e no nosso país e assim aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser. aprender com os outros .

As salas dos Pequenininos têm como ponto partida o projecto “Era uma vez” e propõe-se fazer uma viagem através dos contos tradicionais. partindo da história da nossa escola «Ave-Maria» e, ao longo do ano, conhecer e explorar outras historias como: a História da Carochinha», do Macaco do Rabo Cortado e do O Rato do Campo e o Rato da Cidade. Cada história virá acompanhada de uma cantiga, de um jogo, uma receita tradicional ...

As salas da infantil irão explorar o que é típico/artístico de uma casa portuguesa. Assim com a colaboração dos pais, cada aluno irá trazer uma fotografia ou um objecto de arte característico da vida portuguesa. A partir de todos os objectos será realizada uma pesquisa às regiões que correspondem cada objecto de forma a descobrir e conhecer melhor cada região.

As salas da Preparação irão à descoberta d´Arte em Portugal através de contos, lendas, festas e danças tradicionais do nosso país.

VI - COMPETÊNCIAS GERAIS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

- Criar condições para uma boa adaptação e integração no meio escolar.
- Estruturar o conhecimento de si próprio.
- Desenvolver atitudes de auto - estima e auto - confiança.
- Desenvolver a capacidade de relação com os outros.
- Desenvolver o domínio da oralidade.
- Adquirir progressivamente autonomia e responsabilidade.
- Tomar consciência do espaço e do tempo.
- Desenvolver capacidades de concentração, memória atenção, raciocínio, Observação, imaginação e criatividade.
- Desenvolver a capacidade de expressões: plásticas, musical dramática
- Construir as noções matemáticas através de vivências do dia a dia.
- Desenvolver capacidades motoras: motricidade fina e larga
- Conhecer Jesus.

VII. COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS

Neste ciclo de aprendizagem, as competências estão organizadas, segundo as Orientações Curriculares para a Educação de Infância em diferentes áreas de conteúdo:

A. ÁREA DE FORMAÇÃO E CONHECIMENTO PESSOAL E SOCIAL

B. ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

- Domínio da Linguagem e abordagem à Escrita
- Domínio da Matemática
- Domínio das Expressões: Plástica, Motora, Musical, Dramática.

C. ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO

A. ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

- Respeitar, reconhecer e aceitar as diferenças do outro.
- Organizar / arrumar os seus materiais.
- Colaborar e realizar actividades e tarefas em grupo.
- Saber esperar a sua vez.
- Participar na vida do grupo.
- Definir, aceitar e cumprir regras.
- Ser responsável pelos materiais.
- Ser cooperante, participativo, ter sentido de justiça.
- Cumprir e saber escolher uma tarefa.
- Discutir e defender o seu ponto de vista.
- Tomar decisões e responsabilizar-se por elas.
- Partilhar a liderança.
- Resolver os seus conflitos.
- Ser independente nas tarefas do dia-a-dia: Vestir/ despir/ atar os sapatos/ ir à casa de banho.
- Utilizar adequadamente os talheres, materiais e outros instrumentos – jogos, tintas, tesouras, pincéis, lápis...

B. ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO**DOMÍNIO DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA**

- Ser capaz de manter um diálogo.
- Adquirir novo vocabulário e utilizá-lo adequadamente.
- Construir frases progressivamente mais complexas.
- Utilizar adequadamente frases de diversos tipos: afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativa.
- Utilizar concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar.
- Planear o que se pretende fazer e contar o que se realizou.
- Partilhar oralmente vivências.

- Saber explorar a linguagem com carácter lúdico (rimas, lenga-lengas, trava-línguas, adivinhas...).

LINGUAGEM ESCRITA

- Distinguir a escrita do desenho.
- Escrever o seu nome, palavras, frases.
- Reconhecer o seu nome.
- Reconhecer diferentes formas de letras (impresso, manuscrito...).
- Compreender a necessidade e as funções da escrita.
- Utilizar/ explorar diferentes tipos de suportes escritos (livros, jornais, revistas, dicionários, enciclopédias...).
- Introduzir o “Método de Leitura da Escola “Ave-Maria”, na classe da PREPARAÇÃO (salas dos 5 anos).

DOMÍNIO DA MATEMÁTICA

- Reconhecer e representar diferentes noções espaciais (dentro/fora, longe/perto, em cima/em baixo...).
- Agrupar objectos; reconhecer semelhanças e diferenças; formar conjuntos. tinguir, seriar, ordenar e classificar objectos com diferentes características: (altura, tamanho, espessura, luminosidade, velocidade, duração).
- Ter a noção de número.
- Estabelecer a correspondência entre quantidade e número.
- Fazer contagens e operações de cálculo.
- Encontrar formas e padrões: Conhecer padrões repetitivos (dias da semana) e padrões não repetitivos (números naturais).
- Ter a noção de tempo:
Diferenciar os momentos que se sucedem ao longo do dia.
Tomar consciência do desenrolar do tempo (semanal, mensal, anual; relógio).
- Resolver problemas lógicos, quantitativos e espaciais.
- Utilizar os Blocos Lógicos, e o “Cuisenaire” .
- Ter noção de medida de comprimento, altura, capacidade, peso.

- Distinguir e nomear diferentes formas geométricas.
- Utilizar quadros de 1 e 2 entradas (presenças, tarefas, tempo..).

DOMÍNIO DAS EXPRESSÕES

EXPRESSÃO MOTORA

- Ter noção do esquema corporal.
- Definir a lateralidade.
- Realizar/ participar em jogos de movimento
- Diversificar as formas de utilizar e de sentir o corpo: trepar, correr, baloiçar, deslizar, rodopiar, saltar, dar cambalhotas.
- Controlar voluntariamente os movimentos: iniciar, parar, seguir ritmos, direcções.

EXPRESSÃO DRAMÁTICA

- Participar em situações de jogo simbólico/dramático.
- Criar situações de comunicação verbal e não verbal.
- Desenvolver a expressão corporal.
- Utilizar objectos livremente, atribuindo significados múltiplos.
- Utilizar diferentes formas de dramatizar: Fantoches, sombras chinesas, mímicas.

EXPRESSÃO PLÁSTICA

- Explorar diversos materiais e instrumentos.
- Representar imagens (desenho, pintura, digitinta, rasgagem, colagem..).
- Representar momentos de uma actividade, passeio ou história.
- Manipular correctamente diversos objectos canetas, tesouras, pincéis...).
- Explorar e utilizar materiais que permitam a expressão tridimensional (plasticina, massa de cores, materiais de desperdício, barro, etc).

EXPRESSÃO MUSICAL

- Desenvolver os aspectos melódicos, através de reproduções de pequenas frases melódicas e da aprendizagem de canções adequadas à idade.

- Desenvolver o aspecto rítmico e a reprodução de batimentos e movimentos corporais variados.
- Desenvolver a capacidade de distinguir diferentes sons, nos aspectos da altura, da duração, da intensidade e do timbre. Este trabalho é realizado com variados instrumentos.
- Associação dos sons ao movimento corporal.
- Desenvolver a lateralidade com auxílio dos sons.

C. ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO

- Ter capacidade de observação.
- Revelar curiosidade e desejo de saber.
- Ter atitude crítica.
- Saber o seu nome completo, idade, morada, localidade.
- Utilizar diferentes materiais de consulta da vida corrente (livros, enciclopédias, computador) e específicos (ímanes, microscópios).

TIC

- Utilizar o audiovisual como suporte de informação e registo.
- Utilizar o computador nas suas diferentes vertentes: leitura/ escrita, jogos educativos, pesquisa de informação.

VIII- AVALIAÇÃO

A avaliação das aprendizagens e desenvolvimento de cada criança, sendo uma das tarefas mais difíceis, é seguramente uma das mais importantes, no processo educativo.

A avaliação em contextos de educação de infância é particularmente desafiadora.

As competências a desenvolver são dependentes da situação ou contexto.

Uma avaliação contínua no decurso da experiência de jardim-de-infância relaciona-se com uma abordagem do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A observação deverá ser um dos instrumentos da avaliação.

Saber observar e documentar, isto é, saber o que observar e/ou o que e como documentar, podendo assim identificarem as áreas que necessitam de atenção e intervenção diferenciada, permitindo a implementação de estratégias adequadas ao desenvolvimento de competências e a tomada de decisão sobre a intervenção.

A avaliação das Práticas educativas vai ter um grande impacto na qualidade do Pré – escolar, ou seja neste nível de ensino, dando, sem dúvida particular atenção às dimensões bem-estar emocional, e despertar a curiosidade e gosto por aprender.

São grandes os desafios com que se defrontam hoje em dia os educadores:

- Responder aos desafios da comunidade escolar contextualizada
- Assegurar o desenvolvimento de áreas de conteúdo que permitam às crianças dominar conceitos básicos a aprendizagens futuras;
- Ser construtor e um “gestor de currículo”, o que implica a articulação das diversas aprendizagens de forma a que, as diferentes áreas de conteúdo tenham uma abordagem globalizante e integrada .
- Fazer uma reavaliação do desenvolvimento curricular, das práticas educativas.

Avaliar na Educação Pré-Escolar pressupõe, analisar e reflectir sobre as Orientações Curriculares que constituem uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e se destinam à organização da componente educativa e que não sendo um programa se diferenciam de concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes dado que incluem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e portanto vários currículos.

A Avaliação será de natureza qualitativa / formativa sendo os processos e resultados avaliados em função do desenvolvimento da criança e da metodologia utilizada.

FORMAS DE AVALIAÇÃO :

- Desenvolvimento Individual de cada criança, centrando-se na evolução de cada criança, tendo em conta as suas características individuais;(por período)
- Observação das Práticas Educativas: Supervisão
- Desenvolvimento profissional ao longo do ano lectivo (3 momentos)
- Avaliação do Projecto Curricular

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO:

- **Caderno do aluno:** No final de cada trimestre será elaborada uma Avaliação Individual do desenvolvimento da criança.
- **Grelhas de observação das crianças.**
- **Grelhas de Avaliação de desempenho profissional.**
- **Grelha de Avaliação do Projecto Curricular**

IX- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação Pré-Escolar apresenta e constitui uma responsabilidade imensa para a Escola e para os Educadores pela influência vital que tem sobretudo ao nível da vida futura das crianças.

Sabendo que este ciclo é crucial no desenvolvimento das diversas aprendizagens e que estas serão, sem dúvida um apoio e instrumento no futuro da sua vida das crianças, a manutenção da actual organização é, em minha opinião, muito importante a “ligação”, inter-relação dos três anos do ensino Pré – Escolar.

O Projecto Curricular do Pré Escolar na Escola “ Ave - Maria” irá contribuir para a melhoria da qualidade neste ciclo de ensino , dando maior coesão ao grupo de trabalho, promovendo a reflexão constante das práticas pedagógicas e ficando mais apto a dar as respostas adequadas de forma que todo o processo educativo seja útil e potenciado.

Os desafios do tempo moderno exigem de todos os agentes do processo educativo, criatividade e imaginação, abertura de espírito para soluções inovadoras, sendo que esta determinação não pode nunca ser vencido por preconceitos, conservadorismo e muito menos por processos de rigidez das próprias estruturas e regras de funcionamento.

A Educação do Pré-Escolar, é um grande desafio e uma enorme aventura de grande responsabilidade que tem como grande objectivo contribuir para a melhoria da qualidade neste ciclo de ensino , dando maior coesão ao grupo de trabalho,

promovendo a educação Pré-Escolar como sendo o garante e o alicerce das condições futuras de aprendizagens com sucesso.

É vital a prossecução de um trabalho de equipe que fundamente o “**COMO**”, ou seja, quais as estratégias de ensino e que aprendizagens deste ciclo utilizadas para o desenvolvimento das diversas competências.