



## Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

# ESTUDOS DE CASO

### **Coordenadora**

*Júlia Oliveira-Formosinho*

### **Autores:**

*Ângela Lemos*

*Assunção Folque*

*Cristina Pereira*

*Esperança Ribeiro*

*Gabriela Portugal e Sónia Góis*

*Graciete Monge*

*Helena Luís e Maria José Calheiros*

*Isabel Kowalski*

*Júlia Oliveira-Formosinho, Ana Azevedo e Mónica Mateus-Araújo*

*Liliana Marques e Helena Gil*

*Lúcia Santos*

*Maria Clara Craveiro*

*Rosa Novo e Cristina Mesquita*

*Sara Barros Araújo*

*Teresa Vasconcelos*

## **Ficha Técnica**

### **Título**

Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - Estudos de Caso

### **Directora-Geral**

Joana Brocardo

### **Coordenadora**

Júlia Oliveira-Formosinho

### **Autores**

Ângela Lemos  
Assunção Folque  
Cristina Pereira  
Esperança Ribeiro  
Gabriela Portugal e Sónia Góis  
Graciete Monge  
Helena Luís e Maria José Calheiros  
Isabel Kowalski  
Júlia Oliveira Formosinho, Ana Azevedo e Mónica Araújo  
Liliana Marques e Helena Gil  
Lúcia Santos  
Maria Clara Craveiro  
Rosa Novo e Cristina Mesquita  
Sara Barros Araújo  
Teresa Vasconcelos

### **Responsável por parte da DGIDC**

Liliana Marques

### **Design Gráfico**

Manuela Lourenço

### **Montagem e Impressão**

LOWER

### **Tiragem**

2500 exemplares

### **Depósito Legal**

292509/09

### **ISSN**

978-972-742-299-9

### **Propriedade e Edição**

Ministério da Educação  
Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular  
Av. 24 de Julho, 140 1399-025 Lisboa  
dgidc@dgidc.min-edu.pt  
<http://www.dgidc.min-edu.pt>

Abril de 2009

## Índice

Nota Apresentação	<b>5</b>
○ Projecto EEL-DQP: uma narrativa	<b>7</b>
<b>1º Estudo de Caso</b>	
Um projecto de construção da participação: a voz das famílias, educadoras, auxiliares e crianças	<b>39</b>
<b>2º Estudo de Caso</b>	
Da Intencionalidade à Concretização: ○ Contributo Formativo da Escala do Empenhamento do Adulto	<b>55</b>
<b>3º Estudo de Caso</b>	
A formação em contexto para a Pedagogia-em-Participação: um estudo de caso	<b>79</b>
<b>4º Estudo de Caso</b>	
Desenvolvendo a qualidade em parcerias Um Estudo de Caso	<b>99</b>
<b>5º Estudo de Caso</b>	
A Interacção Do Adulto Com A(s) Criança(s)	<b>123</b>
<b>6º Estudo de Caso</b>	
○ Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) como impulsionador de mudança(s) na práxis	<b>135</b>
<b>7º Estudo de Caso</b>	
“Empenhamento Adulto” - uma estratégia de supervisão?	<b>159</b>
<b>8º Estudo de Caso</b>	
Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP)	<b>175</b>

<b>9º Estudo de Caso</b> Effective Early Learning/Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias EEL/ DQP um estudo de caso	<b>199</b>
<b>10º Estudo de Caso</b> O Quotidiano da Criança na Expressão Dramática: um estudo de caso	<b>215</b>
<b>11º Estudo de Caso</b> Avaliação da qualidade no âmbito do DQP: um contributo para uma pedagogia da diversidade?	<b>231</b>
<b>12º Estudo de Caso</b> Isto é giro, para nos vermos ao espelho e pensarmos... Um processo de avaliação da qualidade num jardim-de-infância	<b>251</b>
<b>13º Estudo de Caso</b> Um Projecto de Desenvolvimento da Qualidade em Cooperação num contexto de Jardim-de-Infância integrado num Agrupamento de Escolas	<b>271</b>
<b>14º Estudo de Caso</b> Projecto DQP: Um contributo para a reconstrução da avaliação pedagógica	<b>287</b>
<b>15º Estudo de Caso</b> Um modo participado de construir conhecimento	<b>309</b>

## Nota Apresentação

A Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) tem vindo a desenvolver actividades que assinalam a importância dada à promoção da qualidade e do desenvolvimento curricular na Educação Pré-Escolar. A publicação da colecção *Aprender em Companhia* é um dos eixos de concretização desta nossa linha de trabalho.

Esta colecção é composta por um Manual do Projecto *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (DQP) e por três publicações que exemplificam a utilização deste manual e a sua aplicação em contextos diversos. A primeira das publicações assume a forma de quinze estudos de caso realizados em diferentes escolas da rede Nacional. A segunda assume a forma de narrativas do trabalho de projecto desenvolvido em salas de Jardim de Infância, em que se concretiza a utilização de instrumentos de avaliação incluídos no projecto DQP.

A DGIDC promoveu a constituição de uma equipa alargada de educadores e investigadores que estudou a utilização do referencial DQP em diferentes contextos de educação de infância. Com a coordenação de Júlia Formosinho, estes estudos de caso constituem um importante instrumento de apoio à reflexão sobre a acção do educador.



A Directora Geral



**O Projecto Desenvolvendo a Qualidade em  
Parcerias (DQP) como impulsionador de  
mudança(s) na práxis**

**6º ANO DE ESTUDO DE CASO**

**Autores:**

*Esperança do Rosário Jales Ribeiro*



## O Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) como impulsionador de mudança(s) na práxis

Esperança do Rosário Jales Ribeiro<sup>1</sup>

### O desafio do Projecto DQP: Ouro sobre azul

Um *desafio*, foi assim que foi considerada a participação, pelas educadoras de um Jardim-de-Infância da rede pública e respectiva equipa<sup>2</sup>, no Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP), promovido pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC)<sup>3</sup>, que decorreu num estabelecimento de Educação Pré-Escolar do concelho de Viseu. As expectativas iniciais das educadoras revelaram, simultaneamente, a necessidade de avaliação da qualidade do trabalho desenvolvido e a pertinência do apoio de especialistas na área, que atenuassem a angústia do desconhecido, do assumir a autoria da experiência, numa travessia caracterizada pela incerteza, conforme se pode constatar nas reflexões das duas educadoras:

*(...) avaliar a qualidade educativa, incentiva à melhoria das práticas (...) consciente de que isso poderia implicar mudanças (...) a noção de apoio metodológico e de supervisão, fez-me sentir sem receios, (...) [uma profissional] com sorte. Bom, essa ideia de mudança, entrou direitinha e no momento certo na minha cabeça. Vinha ao encontro da minha percepção de que algo estava a mudar na concepção da educação de infância, até porque a avaliação das crianças estava a instalar-se devagar, sorrateira, mas com necessidade de se afirmar com rigor (...).*

*De facto, essa ideia de mudança fervilhava-nos na cabeça desde a primeira formação sobre avaliação na Educação Pré-Escolar. Ora bem, ouro sobre azul. (EB<sup>4</sup>)*

*(...) A percepção que tinha do espírito de abertura dos intervenientes deste projecto (equipa da ESEV), poderia levar a atitudes construtivas que nos permitissem mais segurança e sucesso no trabalho que desenvolvemos. (EA<sup>5</sup>)*

1 Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu

2 A equipa contou, na ESEV, com três docentes da instituição; Catarina Vasconcelos, Maria Figueiredo e Esperança Ribeiro, esta última na qualidade de conselheira externo do Projecto.

3 Este Projecto, de agora em diante designado de DQP, contou ainda com Júlia Oliveira-Formosinho como consultora.

4 EB, sigla utilizada para designar a Educadora B, da sala 2.

5 EA, sigla utilizada para designar a Educadora A, da sala 1.

O desafio para a equipa era ainda mais alargado: tratava-se de desmitificar a ideia de existência de uma fórmula a aplicar a cada problema específico como se para cada um existisse um algoritmo que pudesse ser aplicado sem mais reflexão, que tornasse a prática segura, mas certamente pouco interessante (Gonçalves, 2003, p. 100). Fazer compreender que é necessário estar à vontade com a incerteza e com o carácter provisório das reflexões e que tal não deve ser motivo para desespero “tolerar a ambiguidade ou a ausência de certeza não é um erro, é apenas como as coisas são (...) o preço que pagamos por ser humanos e não deuses” (Dahlberg, Moss e Pence, 2003, p. 147). Sentíamos, ainda assim, a necessidade de corresponder às expectativas projectadas na equipa DQP, patentes nas palavras da educadora:

*Com a vantagem de isso [o processo de apropriação do referencial] poder ser monitorizado pelo olhar crítico fundamentado em saber científico, que nos ajudaria a tomar consciência do que e como mudar. (EB)*

### Apropriação do Projecto DQP pelos participantes

Para efeitos de conhecimento teórico-prático do referencial DQP foi necessário perceber que este se apresenta como um passo importante para uma *cultura de avaliação*, apoiada na reflexão, como base da intencionalidade educativa e nas parcerias formativas no sentido de promover a melhoria dos quotidianos educativos. A apropriação do suporte teórico, assim como a familiarização com os instrumentos (e respectivo treino), que estão ao serviço do processo de reflexão-acção que este projecto exige, aconteceram no âmbito de um processo de formação levado a cabo pela Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV) e orientado para um grupo mais alargado de educadoras da rede pública<sup>6</sup>, no qual as participantes no nosso estudo de caso estiveram integradas<sup>7</sup>. A aceitação da proposta pela ESEV colheu benefícios que se reflectiram, por sua vez, na formação inicial dos alunos, no respeitante à componente de prática pedagógica e de investigação da licenciatura em Educação de Infância.<sup>8</sup>

6 Constituído por educadoras de Infância de agrupamentos verticais de escolas, da rede pública, dos concelhos de Viseu e Lamego, a saber; Abraveses, Infante D. Henriques, Marzovelos, Vertical da Sé em Lamego, Vertical de Lamego e Viso.

7 Este projecto decorreu entre Fevereiro e Julho de 2008, no âmbito da formação contínua. No decorrer da formação, também, foram apresentados os trabalhos finais das formandas que contaram com a presença de um elemento da DGIDC. No projecto participaram, ainda, elementos supervisores da ESEV, que colaboraram nomeadamente no apoio ao treino de instrumentos, em contexto, assim com um grupo de alunas educadoras que não podendo usufruir de créditos se interessaram por conhecer e aprofundar o referencial tendo constituído um contributo importante para o desenvolvimento dos trabalhos. A avaliação da acção revelou que esta constituiu um contributo importante para as Educadoras tendo estas destacado como resultados muito favoráveis, nomeadamente; i) a aplicação dos conteúdos à prática lectiva, ii) o envolvimento no desenvolvimento da formação, iii) a possibilidade de reflexão sobre a prática, iv) o esclarecimento de dúvidas suscitadas, v) o encorajamento do debate. A acção cumpriu o objectivo principal a que se destinava ao proporcionar, de acordo com as educadoras, o contacto com um projecto de Avaliação da Qualidade que se constituiu como i) um instrumento de desenvolvimento profissional (evidenciando a noção de rigor na avaliação) e de ii) avaliação e objectivação de práticas e procedimentos susceptíveis de serem observada(o)s e discutida(o)s num processo questionador e responsivo. Assim, reconheceu-se a pertinência do Projecto DQP para análise da qualidade e alavanca de transformação de práticas (Relatório da acção de formação contínua).

8 Dados retirados dos Relatórios elaborados pelos docentes das unidades curriculares de Prática Pedagógica do curso de Licenciatura em Educação de Infância.

## O Contexto em estudo

O Jardim-de-Infância em que se dinamizou o projecto DQP pertence à rede pública encontrando-se inserido num agrupamento vertical do concelho de Viseu. Integra-se, assim, num conjunto de catorze estabelecimentos de ensino (seis Jardins-de-Infância, sete escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e uma escola do 2º e 3º Ciclos), que abrange seis freguesias. O contexto mais imediato onde se situa o estabelecimento-alvo pertence a uma freguesia periférica da referida cidade, com um tecido social bastante heterogéneo, com zonas rurais e zonas semi-urbanas. A comunidade inclui um bairro social que resultou do realojamento de um bairro de barracas, caracterizando-se essencialmente por famílias socialmente desfavorecidas e por uma forte presença de minorias étnicas, nomeadamente de população de etnia cigana. Possui, ainda, uma associação recreativa e cultural que dinamiza actividades para toda a comunidade e colabora com esta instituição. Conta também com o apoio da Cáritas Diocesana que tem vindo a desenvolver actividades direccionadas à população específica do bairro social, envolvendo equipas multi-profissionais que dão continuidade ao seu projecto de intervenção, no âmbito da luta contra a pobreza e exclusão social. Este Jardim-de-Infância localiza-se na aldeia que lhe deu o nome e apresenta como limites circundantes uma zona de habitação e uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, com a qual tem ligação física através de um portão situado no gradeamento do recreio exterior. A equipa técnica é constituída por duas educadoras de infância, uma educadora de apoio educativo, que se desloca a esta instituição duas vezes por semana, uma auxiliar de acção educativa e cinco auxiliares de serviços gerais. O edifício é independente e a sua construção moderna. Está rodeado por gradeamento e muros de cimento, encontrando-se em muito bom estado de conservação. Teve, no ano lectivo em causa, uma população de trinta e cinco crianças (cujas famílias são muito diversificadas, algumas com graves problemas económicos, socioculturais e afectivos), que estão organizadas em dois grupos/salas, como consta do quadro nº 1. Desse total de crianças, vinte e nove usufruíram da componente de apoio à família (quadro nº2).

**Quadro nº1 - Constituição dos Grupos/Salas**

Jardim-de-Infância	3 Anos		4 Anos		5 Anos		Total
	M	F	M	F	M	F	MF
<b>SALA N.º 1</b>	2	5	2	2	3	4	18
<b>SALA N.º 2</b>	3	5	2	1	3 <sup>1</sup>	3	17
<b>TOTAL</b>	5	10	4	3	6	7	35 <sup>2</sup>

Fonte: Adaptado do Projecto Curricular de Escola (2007/2008, p.3)

O quadro n.º 2 descreve todo o período de funcionamento do estabelecimento, num total de cerca de dez horas diárias. Destas, cinco são de componente lectiva, as restantes cinco de Componente de Apoio à Família (CAF). O horário alargado que se oferece responde às necessidades das famílias que não têm a quem recorrer para deixar os seus filhos, ou cujos horários são incompatíveis com o da componente lectiva.

**Quadro nº 2 - Horários**

<b>HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO do EEPE das 8:15H às 18:45H</b>		
<b>Horário da Componente Lectiva (Educadoras)</b>		
	MANHÃ	TARDE
SALA 1	Das 9:30H às 12:30H	Das 14H às 16H
SALA 2	Das 9:30H às 12:30H	Das 14H às 16H
<b>Horário da Componente de Apoio à Família (CAF)</b>		
MANHÃ (antecipação de horário)	ALMOÇO	TARDE (prolongamento de horário)
Das 8:15H às 9:30H	Das 12:30H às 14H	Das 16H às 19:15H

Fonte: Adaptado do Projecto Curricular de Escola (2007/2008, p. 9)

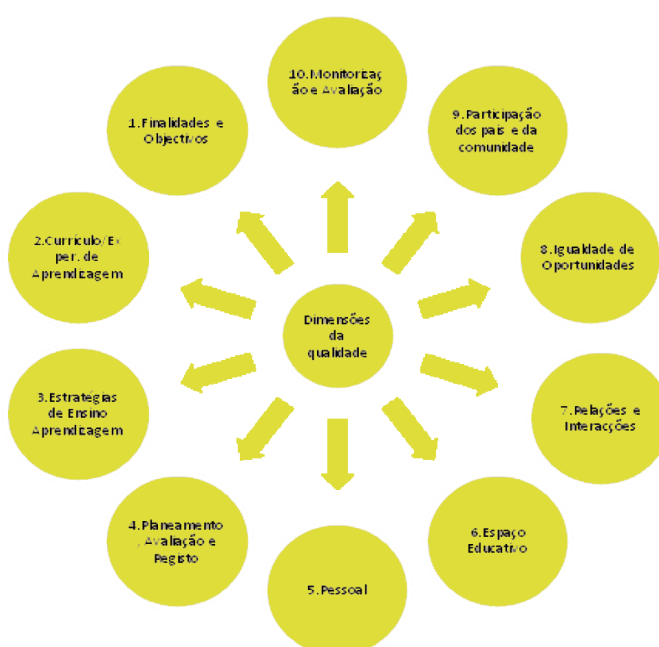
## Ciclo de observação e avaliação da qualidade: A dinâmica metacognitiva do projecto

No seguimento do previsto no âmbito do projecto DQP, foi formalizada uma carta-acordo com o representante do agrupamento de escolas a que pertence o Jardim-de-Infância em causa e obtido o consentimento dos pais através de carta remetida para o efeito. A figura nº 1 descreve a primeira fase do processo (fase de avaliação), que antecede a fase do plano de acção e o desenvolvimento do mesmo (que, por sua vez, implicará um novo momento de reflexão sobre o impacto). No âmbito do Relatório de Avaliação, descrito no final da primeira fase, foram analisadas as dimensões através das quais se potenciou a conceptualização do plano de acção e que constam da figura nº 2.

**Figura nº 1** - O processo de Avaliação e Desenvolvimento da Qualidade do projecto DQP

Fase de Avaliação	
<b>Documentação da qualidade</b> Ficha do estabelecimento educativo; Documentos existentes; Ficha do nível socio-económico das famílias e espaço educativo; Dados Biográficos dos educadores; Entrevistas a pais, educadores, crianças, directores pedagógicos, pessoal; Fotografias	<b>Avaliação da qualidade</b> Escala de Envolvimento das Crianças; Escala de Empenhamento do Adulto; Escala de Oportunidades Educativas; Relatório de avaliação

Fonte: Adaptado de Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (C. Pascal et al, 1998)

**Figura nº 2** - Dimensões de Qualidade

Fonte: Adaptado de Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (C. Pascal et al, 1998)

O projecto foi apresentado à equipa técnica, ainda antes do início da acção de formação supra-mencionada, tendo sido no decorrer desta que as educadoras se apropriaram do referencial desenvolvendo reflexões, não só relativas à dimensão teórica mas também aos exercícios de treino das escalas. É possível analisar o impacto dessa formação nas reflexões das educadoras:

*A formação ia avançando; da análise das escalas de observação, verificámos a dificuldade na aferição da interpretação e do registo, dos resultados da observação. Fomos treinando e discutindo e assim percebendo melhor do que se falava em cada uma delas. A verdade é que já víamos envolvimento da criança, em cada actividade desenvolvida ao longo do dia, quase naturalmente. Fazíamos referências ao empenhamento do adulto em cada atitude da educadora ou estagiária e procurávamos identificar as oportunidades educativas em diferentes momentos da dinamização de actividades e as áreas de conteúdo predominantes em cada actividade. (EA)*

*Não foi fácil. No decorrer do processo, este foi-nos invadindo através de outra forma de observar o ambiente educativo, o envolvimento e autonomia das crianças, a organização do espaço e a escolha de materiais, as relações e interacções. O outro olhar (...), a sensibilidade, a qualidade de estimulação e o nível de autonomia proporcionados às crianças. Nas interacções entre educadoras, (...) e até com alguns encarregados de educação, no decorrer da acção de formação, fomos usando a terminologia das escalas (...) Aquele (...) precisamos de o envolver mais. Como? “Quando as crianças estiverem envolvidas vou tentar não os interromper. Às vezes falo demais!” (EB)*

Em simultâneo com a formação, a conselheira externa DQP recolheu informação, para a avaliação da qualidade, tendo sido coadjuvado por duas docentes que tiveram um papel relevante nas observações (com recurso às escalas) uma vez que as mesmas foram efectuadas sempre a pares (conselheira externa-supervisora) por observadores com treino nas escalas, o que permitiu ponderar um quociente de fidelidade inter-observadores. Esta fase inicial de observação/avaliação (figura nº 1) permitiu aceder aos dados para efeitos de elaboração do relatório relativamente às dimensões em análise (figura nº 2).

O percurso seguiu de perto as recomendações previstas no Projecto DQP (DGIDC, 1998). As dimensões da qualidade foram analisadas a partir de dados recolhidos e consignados, na documentação e avaliação da qualidade, constantes da figura nº1. O mesmo se aplica ao número de entrevistas e observações efectuadas em cada sala, número de crianças observadas e respectivo período temporal (manhã e tarde).

No entanto, este processo traduziu-se em algo mais do que a “simples” recolha de informação uma vez que as educadoras, em formação simultânea, estavam muito despertas para o mesmo, conforme se pode constatar nos testemunhos decorrentes de reflexões:

*À medida que íamos tomando conhecimento do desenvolvimento do processo, nas sessões de formação, questionávamo-nos sobre os resultados (...) No*

*decorrer do processo, este foi-nos invadindo através de outra forma de observar o ambiente educativo, o envolvimento e autonomia das crianças, a organização do espaço e a escolha de materiais, as relações e interacções. (EB)*

*Paralelamente a formação ia avançando; da análise das escalas de observação verificávamos a dificuldade na aferição da interpretação e do registo dos resultados da observação. Fomos treinando e discutindo e assim percebendo melhor do que se falava em cada uma delas. (EA)*

De facto, não raras vezes, logo após as observações, decorreram considerações em contexto, sobre as expectativas, o processo e a respectiva análise que conduziram a uma *dinâmica metacognitiva*, de articulação da teoria com a prática, em que a actividade de conhecimento se tornou objecto de reflexão, sem hora marcada, contribuindo para o *desenvolvimento profissional* das educadoras, no sentido em que aqui o entendemos. Ou seja, como sinónimo de *uma aprendizagem contínua*, um processo evolutivo e experiencial que congrega todas as oportunidades, para desenvolver novos conhecimentos, destrezas, perspectivas e disposições para agir pedagogicamente. Esta familiarização com as escalas do projecto, teve, a nosso ver, impacto sobre o *desenvolvimento profissional* destas educadoras uma vez que acarretou mudança na forma de perspectivar as práticas, com eventuais repercussões na forma de encarar a profissão. Foi nesta medida que expressões como:

*Precisamos de tornar mais estimulante o espaço exterior. Parece-me que vou colocar os quadros reguladores de comportamento e autonomia (proporcionam maior autonomia, autodisciplina e reduzem os conflitos). O pessoal auxiliar precisa de orientações para atitudes mais ajustadas com as crianças. Vou dar mais importância às opiniões e iniciativas das crianças, e por outro lado vou pedir mais responsabilidade. A organização do grupo, de materiais, espaços e tempo, são decisivos para que tenhamos, (adultos e crianças) com mais sucesso, mais auto-estima para aumentar o bem estar (...). (EA)*

*Este processo (...) fez pensar mais concretamente em alguns aspectos que é importante ter em conta, na acção educativa e realço “o envolvimento da criança” e sobretudo “as oportunidades educativas”. Estas foram-me dando pistas para alterar, reorganizar a minha prática. Vejo que precisarei de dar mais sentido à organização dos espaços educativos, das áreas de trabalho e dos materiais a introduzir (...). (EB)*

nos ajudaram a entender que num processo perspectivado como democrático, colaborativo e co-responsabilizador, se podem abrir novas possibilidades, relativizando-se soluções únicas e criando-se novas necessidades.

### Síntese das dimensões de qualidade em análise

O relatório, elaborado tendo por referência os dados obtidos, nas dez dimensões de qualidade em análise, permitiu uma descrição relativa às experiências educativas proporcionadas às crianças no estabelecimento em estudo. Tratava-se numa fase subsequente de identificar as prioridades, em equipa, com vista ao plano de acção. Apresentar-se-á a seguir uma breve síntese das dimensões colocando a tónica nos aspectos tidos como relevantes, para os enfoques consagrados, na fase final deste estudo.

### Finalidades e objectivos

O Projecto Educativo do agrupamento propõe-se nomeadamente “a favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos (...) prevenir a exclusão social, reforçar a capacidade pedagógica (...) valorizar experiências e enquadrar projectos” (Projecto Curricular de Escola, 2007, p.2). Deste decorre o projecto curricular de turma, específico deste Jardim-de-Infância, que tem como meta, “determinar constrangimentos e necessidades que dificultam a acção pedagógica definindo estratégias que se traduzam em práticas de sucesso relativamente às necessidades e envolvendo todos.” (Projecto Curricular de Escola, 2007, p.2).

A tónica do projecto deste estabelecimento está no reconhecimento da diversidade económica, social e cultural das crianças que o frequentam e na definição de estratégias orientadas para o sucesso educativo. Estes aspectos são partilhados pelas mães que salientam ainda a confiança que têm nas educadoras e o ambiente acolhedor que ali encontram:

*o mais importante desta escola é que as crianças gostam de estar aqui (...) eles são profissionais (mãe 5); confio nas educadoras que cá estão, já cá tive outros dois (mãe 2); (...) penso que ela está mais em família (mãe 6).*

Os pais entrevistados referiram ainda a importância do equilíbrio criado e conseguido pelos adultos, do Jardim-de-Infância, entre os factores de supervisão e disciplina, afecto e apoio emocional, traduzidos na expressão *autoridade partilhada*, o que é consistente com o bem-estar patente nos grupos de crianças, bem como na perspectiva distribuída pelos vários interlocutores entrevistados de que se trata de um Jardim-de-Infância que promove a igualdade de oportunidades. A inquietação de atendimento à diversidade, inscrita no projecto curricular como um *constrangimento*, acaba, afinal, por constituir uma oportunidade, com impacto positivo nas expectativas dos próprios pais. Estes mostraram-se, de uma maneira geral, informados sobre o que se passa no Jardim-de-Infância referindo por exemplo;

*(...) não é só ocupar o tempo mas desenvolver as capacidades das crianças; aprendem a ser pessoas, crescer, expressão motora, dramática; há o desenvolvimento motor e intelectual, aprendem as cores, a misturar (...) (mãe 1) fazem jogos; têm saídas para o campo; como se deve responder aos mais velhos (mãe 8).*

Da mesma forma as crianças identificaram, com facilidade, o que fazem;

*(...) os meninos estão para aprender coisas e coisas sobre matemática; brincamos aos pais e às mães, na biblioteca, no recreio, com plasticina; ginástica; (criança 3) brincar e aprender sobre as contas, também sobre os mares, (...) o lixo, (...) a terra (...) o planeta; os animais do mar; (...) (criança 6) (...) aprendo a fazer desenhos, corpo humano, a pintar; (...) (criança 1) (...) aprendo como os meninos comem e o que a estrela do mar come e outras coisas (criança 7).*

Verificámos existir coerência, nos diferentes interlocutores, sobre a importância atribuída à Educação de Infância, às suas finalidades e objectivos. Este primeiro patamar da educação é, assim, por todos entendido como crucial:

*(...) aprendem coisas que eu às vezes não sei ensinar (mãe1); ajuda a desenvolver competências (EA); dá e proporciona uma igualdade de meios sócio-culturais diversos (EB); promove aprendizagens diversificadas essenciais à progressão para o ciclo seguinte (mãe 6); (...) tem a mesma importância que têm os outros níveis de ensino (presidente do conselho pedagógico).*

Importa, ainda assim, salientar que nas entrevistas aos pais se identificou que estes sentem alguma dificuldade em aceder à informação sobre os aspectos referentes ao *planeamento e desenvolvimento dos projectos*, ainda que afirmem que podem entrar na sala e participar nas actividades sempre que querem. Por sua vez, a articulação dos projectos de Escolas, e a sua discussão efectiva, ao nível do agrupamento, revelou-se como complexa, pelo número de docentes e escolas envolvidas, tendo-se evidenciado a falta de tempo para gerir as informações disponibilizadas nas reuniões dos conselhos de docentes e pedagógico.

## **Currículo/experiências de aprendizagem**

No respeitante ao currículo e respectivas experiências de aprendizagem verifica-se uma preocupação das educadoras com as áreas de conteúdo previstas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (DEB, 1997) numa perspectiva de proximidade à diversidade e necessidades das crianças.

O quadro que se segue apresenta a rotina diária do Jardim-de-Infância.

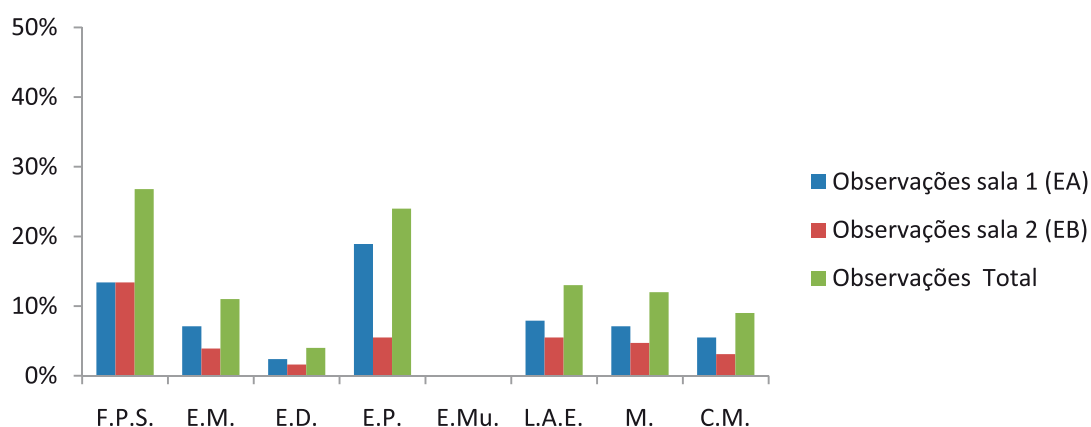
**Quadro nº3** Rotina Diária

HORAS	ACTIVIDADES	ESPAÇO
9:30H	Acolhimento colectivo (Sala 1 e Sala 2)	Polivalente
10H	Preenchimento dos Quadros de Autonomia	Sala de Actividades
10:30H	Lanche	Refeitório
11H	Actividade Orientada	Sala de Actividades/ Polivalente
12H	Actividades Livres	Sala de Actividades/Espaço Exterior
12:30H	Almoço	Refeitório
14H	Actividades Livres/Actividades Orientadas	S. Actividades/ Polivalente/Exterior
15:30H	Reflexão final do dia	Sala de Actividades

Fonte: Adaptado do Projecto Curricular de Escola (2007)

A planificação é assumida em conjunto pelas educadoras a longo, médio e curto prazo, estando numa sucessão directa com o Projecto Educativo. Os dados obtidos com a Escala de Envolvimento remetem-nos para experiências de aprendizagem proporcionadas por ambas as educadoras que se situam em todas as áreas de conteúdo, à excepção da expressão musical que, foi-nos dito, ocorre em sessões conjuntas, em sala polivalente, semanalmente. Numa das salas evidenciam-se as experiências de formação pessoal e social e noutra as que se prendem com a área da expressão plástica (figura nº 3).

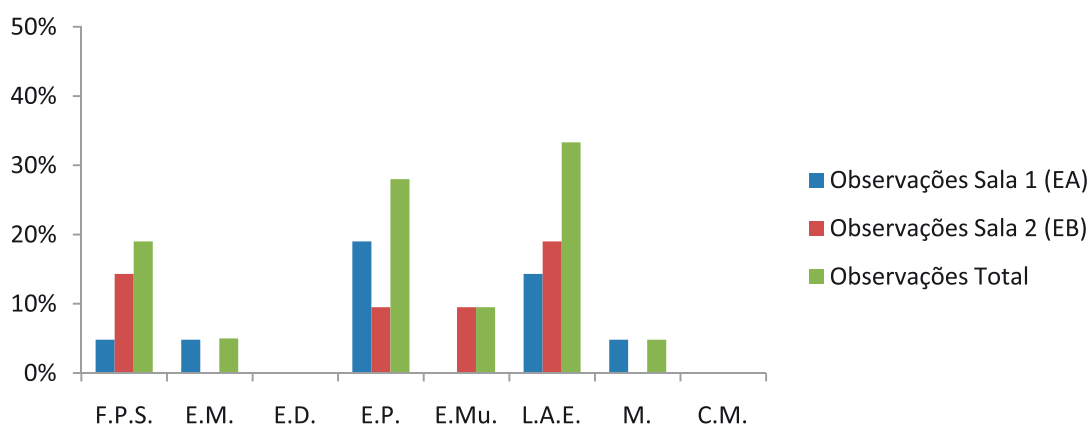
**Figura nº3** - Experiências de Aprendizagem através da Escala de Envolvimento



Estes dados, aliados aos que foram obtidos com a escala de oportunidades educativas, no respeitante às experiências de aprendizagem (figura nº 4), permitiram reflectir sobre a necessidade de

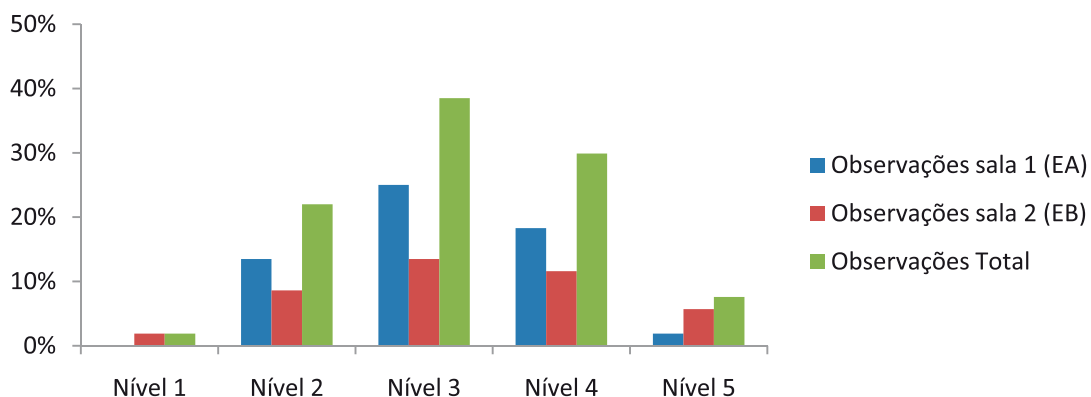
atender a domínios que sendo trabalhados, mas não apreendidos pelas observações efectuadas, podem, ainda assim pelo que constatámos, assumir outro relevo, numa perspectiva de maior articulação de áreas de conteúdo.

**Figura nº 4** - Experiências de aprendizagem através da Escala de Oportunidades Educativas



Quanto ao *nível de envolvimento das crianças* (figura nº5), verificou-se oscilar, no conjunto das duas salas/educadoras, entre a sua ocupação numa actividade, não demonstrando envolvimento real, distraíndo-se facilmente com o que faziam, ou a entrega a actividades caracterizadas por momentos de grande intensidade, constatando-se uma tendência das crianças a revelarem, em relação a uma das educadoras, nos momentos de reunião em grande grupo, níveis de envolvimento menos interessantes.

**Figura nº 5** - Experiências de Aprendizagem através da Escala de Envolvimento)



## Estratégias de ensino/aprendizagem

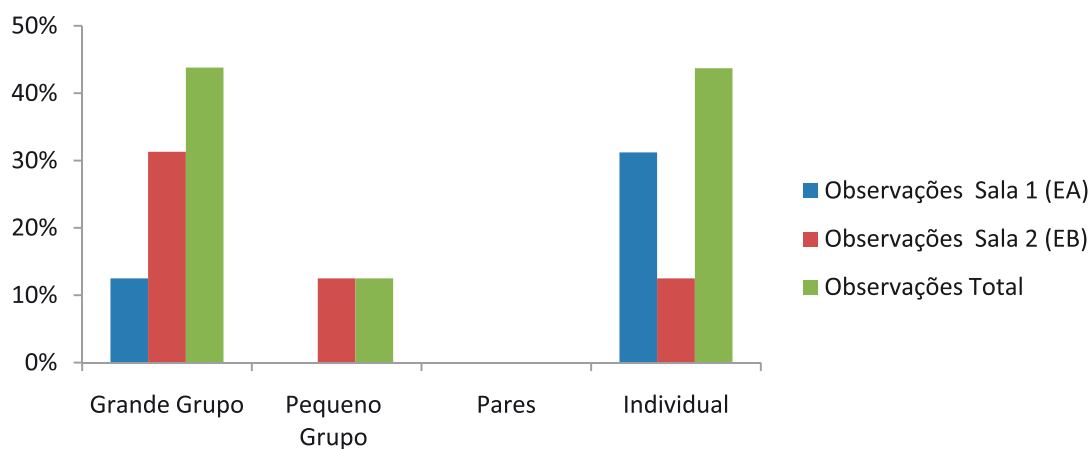
As educadoras apreciam trabalhar numa perspectiva de projecto, ainda que não inteiramente assumida, dizem por exemplo:

*Não sei qual é a minha forma de trabalhar (... ) Eu não sabia o que era trabalho de projecto e estou a gostar porque envolve as crianças, os pais e é mais apelativo para as crianças (dizerem o que querem fazer). Fico surpreendida pela curiosidade que as crianças têm pelo conhecimento (... ) (EA)*

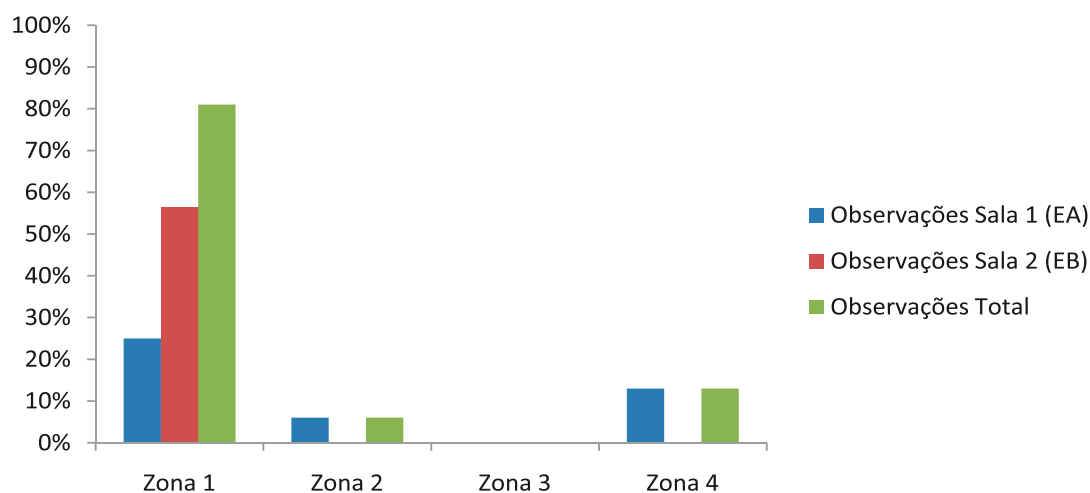
*Não sigo nenhum [modelo], vou beber a cada uma das teorias (... ) todas são importantes (... ) Eu tento aplicar a Pedagogia do Projecto mas uso várias pedagogias (EB)*

Na sequência da ausência de identificação explícita a um modelo há, em ambos os casos, uma tendência para a orientação da actividade pedagógica para o grande grupo, ou para trabalho individual (figura nº 6), fazendo-se sentir a necessidade de um maior investimento na promoção do trabalho entre pares.

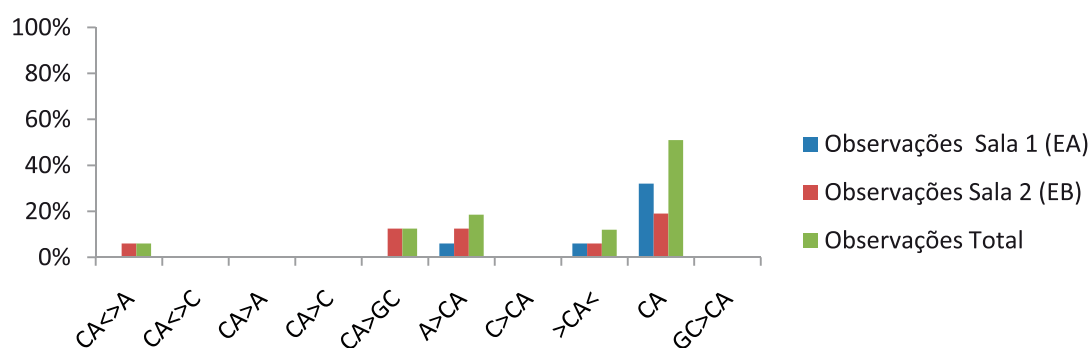
**Figura nº 6 - Ficha de Oportunidades Educativas – Classe /Grupo)**



Nas salas em análise verificou-se ainda, a partir da *ficha de oportunidades educativas*, a predominância de ausência de interacção das crianças observadas (figura nº 7) (*zona de iniciativa 1*) não se registando situações de aprendizagem a pares. As crianças tomam decisões sobre o que fazer, de entre as alternativas propostas, tendo uma margem para escolhas bastante interessante dentro das actividades que são apresentadas. No entanto, a predominância de organizações em grande grupo e a dominante presença das educadoras nas interacções estabelecidas, sugerem a necessidade de uma alteração ao nível da organização do ambiente educativo, no que ao grupo respeita.

**Figura nº7** - Ficha de Oportunidades Educativas – Zona de iniciativa

Na mesma linha de raciocínio se atendermos aos resultados da *ficha de oportunidades educativas* constata-se que, em ambas as salas, a zona de iniciativa predominante foi aquela em que não foi dada escolha às crianças (figura nº 8).

**Figura nº 8** - Ficha de Oportunidades Educativas Interações

Da síntese efectuada e respectivas reflexões conclui-se que as educadoras apresentam uma predominância de actividades individuais e níveis de envolvimento que necessitam ser melhorados. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (DEB, 1997) apontam para a necessidade do educador proporcionar momentos de interacção entre pares de forma a que as crianças sejam confrontadas com outros pontos de vista, diferentes dos seus, promovendo situações de trabalho em grande, pequeno grupo e em pares, estabelecendo entre elas momentos de troca de pontos de vista diferentes, em que possam discutir e reflectir sobre os mesmos. No âmbito das

estratégias utilizadas as educadoras revelaram uma preocupação de orientação e adequação às necessidades das crianças conforme se pode ver:

*(...) e também vamos manipulando no sentido de os levar ao projecto (EA), (...) ter em conta que as histórias que vou contar de acordo com a idade e a concentração das crianças. (EB)*

Torna-se, no entanto, importante reflectir sobre a transposição para a prática de atitudes pedagógicas típicas do paradigma positivista que persistem, inclusive, no próprio sistema linguístico. Quando se indagaram as crianças sobre o que fazem no Jardim-de-Infância e o motivo pelo qual o fazem estas destacaram as rotinas diárias, não identificando o seu real contributo nas opções a tomar, dizendo por exemplo:

*(...) são as estagiárias e as professoras que dizem o que vamos fazer; (criança 2)  
Não decidimos (...) fazemos o que as professoras mandam. (criança7)*

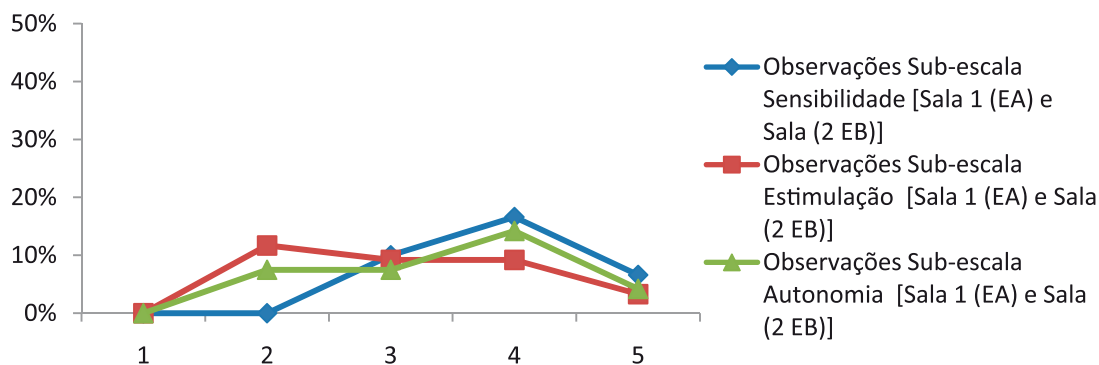
Ao nível da gestão de regras, existem procedimentos que precisarão de ser trabalhados para que possam resultar, de forma mais assumida, do contributo dos grupos de crianças. A valorização das condutas de sucesso para o grande grupo e a possibilidade de partilhar as aprendizagens e os êxitos com meninos de outras salas poderá, assim, ser ainda mais incentivada. Ainda do ponto de vista pedagógico, no respeitante aos dados obtidos na *escala de empenhamento do adulto*, verifica-se que os resultados obtidos na sub-escala da *sensibilidade* se destacam como favoráveis no desempenho de ambas as educadoras sendo que, em contrapartida, os níveis obtidos na sub-escalas da *estimulação* e da *autonomia* necessitam de ser alvo de reflexão (quadro nº4).

**Quadro nº 4 - Resultados da Escala de Empenhamento do Adulto**

<b>Sensibilidade (Educadora A)</b>			<b>Estimulação (Educadora A)</b>			<b>Autonomia (Educadora A)</b>		
média	moda	amplitude	média	moda	amplitude	média	moda	amplitude
4,3	4	2	3,4	3	3	3,9	4	3
<b>Sensibilidade (Educadora B)</b>			<b>Estimulação (Educadora B)</b>			<b>Autonomia (Educadora B)</b>		
média	moda	amplitude	média	moda	amplitude	média	moda	amplitude
3,5	3,5	1	2,7	2	3	3	3	2

De acordo com os dados constantes do quadro nº 4, que identifica os resultados obtidos com a *escala de empenhamento do adulto*, verifica-se que a EA revelando um estilo predominantemente de empenho, se destaca nos resultados da sub-escala da *sensibilidade*. O mesmo acontece com a EB, que revela a *sensibilidade* como ponte forte, com uma atitude estável e positiva, embora nunca atinja o nível máximo da escala.

Figura nº 9 - Escala de Empenhamento



Constatou-se, por sua vez, que a *autonomia* proporcionada pelas educadoras não se revela significativamente na zona de iniciativa de actividades, sentindo-se a necessidade, por parte das crianças, de recorrerem às educadoras. Os dados obtidos, na sub-escala da *sensibilidade*, convergem com as indicações das mães ao evidenciarem essencialmente a afectividade das educadoras para com as necessidades das crianças e a forma como proporcionam um ambiente de segurança e bem-estar emocional, o que está bem patente na opinião de alguns pais:

*a sua disponibilidade (...) de lidarem com as crianças, são muito carinhosas, muito meigas (mãe1). Confio inteiramente e destaco a afectividade (para que a criança se sinta protegida e amada (...) para que se sinta feliz (mãe 6).*

Estes dados convergem com estudos empíricos anteriores (Oliveira Formosinho e Formosinho, 2001) que começaram a delinear o perfil de desempenho de educadoras de infância portuguesas.

### Planeamento, avaliação e registo

O assunto da avaliação tem sido uma das preocupações do agrupamento e neste sentido foram organizadas formações no ano lectivo anterior ao do estudo. Os critérios gerais de avaliação estão definidos em documento elaborado em conselho de docentes de educadores de infância que foi posteriormente aprovado no conselho pedagógico do agrupamento. Como linha usual de trabalho combinou-se que todas as crianças deveriam ter um portefólio de avaliação. Foram definidos elementos de avaliação comuns aos Jardins-de-Infância do agrupamento. No entanto, há flexibilidade para que cada educadora possa adoptar os instrumentos de registo da avaliação das aprendizagens das crianças que considerar pertinentes. Neste caso, as educadoras utilizam os dispositivos aprovados, realizando ainda alguns registos escritos para documentação das aprendizagens que colocam posteriormente nos portefólios. Estão previstas reuniões para discutir a avaliação com os encarregados de educação no final dos períodos e está estabelecido um horário de atendimento semanal. Relativamente à organização do portefólio de avaliação, verificou-se que

este tem evoluído da organização de trabalhos das crianças para uma forma de documentação das suas aprendizagens. Em relação aos conteúdos dos portefólios, estes são constituídos por: (a) trabalhos das crianças desde a sua entrada no Jardim, escolhidos por estas ou sugeridos pela educadora; (b) registos descritivos realizados pela educadora; (c) *checklist* de avaliação diagnóstica; (d) ficha de caracterização preenchida pelos Encarregados de Educação. As educadoras manifestaram a necessidade de incluir registos fotográficos para documentar algumas aprendizagens, afirmando que esta necessidade foi também referida por alguns pais.

## Pessoal

A equipa técnica conta com duas educadoras de infância e uma auxiliar de acção educativa a tempo integral. Esta reparte a sua actividade profissional pelas duas salas apoiando as educadoras no acompanhamento das actividades pedagógicas e promove actividades de animação na componente de apoio à família. Tem ainda a colaboração de uma educadora de apoio que se desloca a esta instituição duas vezes por semana, para auxiliar uma criança de uma das salas, repartindo o seu horário com outros estabelecimentos de educação e ensino. Ainda no âmbito do pessoal não docente pertencente a esta instituição, salientamos a existência de cinco auxiliares de serviços gerais, colocadas pela Câmara Municipal, com contratos de quatro horas diárias. As suas funções são definidas de acordo com a necessidade de organização do serviço na instituição, estando responsáveis pela higiene e limpeza do estabelecimento, apoio às crianças durante a hora de almoço e auxílio e cooperação no horário da componente de apoio à família. No entanto, apesar das suas tarefas específicas, todas as auxiliares dão apoio às crianças sempre que necessário. As mudanças de pessoal auxiliar dos serviços gerais tem obrigado, no entanto, a esforços acrescidos, quer de supervisão pelas educadoras, quer da organização e funcionamento da equipa. Importa referir que relativamente aos indicadores de qualidade referidos pelos pais entrevistados foram destacados: (a) os recursos humanos; (b) espaço e materiais; (c) os temas e as actividades desenvolvidas; (d) a componente de apoio à família; (e) higiene.

## Espaço educativo

O Jardim-de-Infância tem dois pisos, rés-do-chão e primeiro andar, sendo a comunicação interior realizada pelas escadas ou por elevador. Dispõe de duas salas de actividades, uma sala polivalente (onde funciona a CAF), um gabinete, uma cozinha, um refeitório, duas casas de banho de crianças, uma casa de banho para deficientes, duas casas de banho de adultos, dois átrios, quatro arrecadações e uma zona exterior (recreio) exterior que circunda toda a instituição. Neste, para além dos canteiros e zonas ajardinadas, existe uma zona cimentada e ainda um espaço, parcialmente revestido por um piso amortecedor, equipado com baloiços, escorrega e tinas de areia. O acesso ao edifício pode ser feito por dois portões. Um através de uma rampa que leva à entrada

para o 1º piso, outro pelo portão de ligação directa ao espaço de recreio exterior que dá acesso ao rés-do-chão através de duas entradas, o refeitório ou a cozinha.

As salas de actividades encontram-se divididas em zonas específicas de trabalho, permitindo à criança optar pelo trabalho individual ou em grupo. As actividades ocorrem nos diferentes espaços da instituição, havendo momentos de actividades conjuntas entre as duas salas. A organização do espaço e a escolha dos materiais é feita por áreas de interesses: casinha das bonecas, reunião, jogos de construção, jogos de mesa, biblioteca, garagem, área das grandes construções. Todo o espaço está organizado de forma a favorecer as aprendizagens, a autonomia, a independência, a actividade lúdica e a realização de escolhas.

### Relações e Interações

Na óptica de um dos responsáveis pelo agrupamento, existe um *bom clima relacional*, entre profissionais de diferentes níveis de escolaridade. Apesar disso, salienta a necessidade de um *trabalho mais cooperativo*, pelo que a implementação de acções de formação dirigidas a educadores, professores e restantes funcionários, neste âmbito, revela-se significativa. Aliás, uma das educadoras de infância salienta que um dos aspectos que lhe dá mais satisfação no desempenho das suas funções é o *trabalho com pais e em equipa com colegas ou outros técnicos da comunidade*. Refere-se que nem sempre é fácil a gestão de tarefas com a auxiliar de acção educativa, mas que os conflitos que emergem são *bem geridos*. Quanto às relações entre pares, uma mãe enaltece a opção da instituição na organização de grupos heterogéneos quanto à idade, justificando que facilita a socialização das crianças, fazendo com que as crianças mais novas se sintam protegidas pelas mais velhas. Estas expectativas contribuem para realçar os dados obtidos nas observações com as escalas e conclusões relativas aos enfoques.

### Igualdade de Oportunidades

Do ponto de vista do currículo e experiências de aprendizagem, os discursos de pais e educadoras denotam uma preocupação com respostas educativas adequadas à diversidade social, cultural e de experiências de vida dos alunos e suas comunidades de pertença. Verificámos que algumas actividades *promovem as diferentes culturas (ex: música cigana)*, que são vivenciados pelo grupo, revelando uma opção estratégica de valorização da diferença e a introdução de conteúdos significativos nas aprendizagens das crianças (dimensão currículo/experiências de aprendizagem). Relativamente às percepções dos intervenientes no processo educativo, sobre contextos inclusivos, constatámos que, na opinião de elementos com cargos de coordenação/ direcção (conselho executivo, conselho de docentes, conselho pedagógico), a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular tem, fundamentalmente, aspectos positivos, não só para essas crianças, mas para todos, porque *se aprende a lidar com a diferença (...) facilita em termos de cidadania e dos valores*. Pela análise das entrevistas às crianças e respectivos pais,

percebemos uma *normalização face à diferença* e um sentimento único de pertença a este contexto, o que está bem patente no discurso de uma mãe quando afirma *ali não há diferenças (...) inicialmente o pai não queria por causa dos meninos de etnia cigana, mas agora está contente e participa (...) gosta de vir para aqui (...) sente-se bem aqui*. Na mesma linha, a mãe de uma criança de etnia cigana salienta que *sou de etnia cigana e não tenho razão de queixa (...) são tratadas todas da mesma forma e até se ajudam umas às outras* e a mãe de uma criança com necessidades educativas especiais reforça *há diversidade mas são todos tratados da mesma forma*. Os pais convergem na opinião de que as educadoras mostram abertura e uma atitude de respeito face à diversidade social e cultural dos alunos, propiciando um ambiente de segurança e de bem-estar emocional às crianças.

### Participação da família e da comunidade

A família é conceptualizada como um *parceiro educativo por excelência* no projecto curricular de turma sendo a participação dos pais/ encarregados de educação caracterizada como  *muito positiva*. Entre as opções pedagógicas e prioridades curriculares, regista-se o reconhecimento da importância da promoção do envolvimento parental e das potencialidades da heterogeneidade social e cultural das crianças e famílias, para o enriquecimento dos projectos a desenvolver em parceria com crianças, pais e comunidade. No que diz respeito às estratégias de promoção da participação e envolvimento dos pais na vida escolar, percebemos que, na perspectiva das educadoras, têm sido utilizadas diversas estratégias, tais como:

*incentivando o apoio em casa, (...) a exposição dos trabalhos das crianças, (...) preocupação em envolver os pais no trabalho desenvolvido: nas actividades, pesquisas na internet, sugestões dos pais ao nível dos projectos desenvolvidos.*

Na mesma linha, os pais salientam:

*as reuniões para dar conhecimento das actividades desenvolvidas ou a implementar (...) onde é solicitada a opinião (...) é pedida a colaboração pontualmente, (...) reuniões e contactos informais com a educadora (...) o jornal de parede, o painel de informações, a colaboração dos pais em actividades, na escola e em casa (...) as festas, as reuniões de avaliação sobre o desenvolvimento das crianças, relatórios de avaliação periódica e análise do portfolio da criança.*

De modo geral, os pais não conhecem o plano pedagógico ou outros projectos. Assim, não obstante o crescente esforço para uma maior participação dos pais na vida escolar, verificamos que a sua colaboração é pontual e o conhecimento das actividades advém, principalmente, da informação veiculada pela criança, reuniões pontuais e contactos informais entre pais e educadoras. Finalmente, através dos diversos discursos percebemos que a inevitabilidade comunicacional

é feita sem ruídos assinaláveis e as relações e interações entre pais e profissionais são, na generalidade, positivas, calorosas e gratificantes.

### **Monitorização e Avaliação**

Existe preocupação e reconhecimento quanto à importância da avaliação da qualidade, mas verifica-se a ausência de dispositivos dedicados à sua monitorização. O presidente do conselho pedagógico destacou, em entrevista, a preocupação de acompanhar os processos de avaliação de cada profissional, referindo a análise, que é realizada, posteriormente, ao nível do agrupamento, por nível de escolaridade. Este dirigente reafirmou a importância da participação dos pais na avaliação da qualidade ao nível da educação pré-escolar, bem como das crianças na avaliação dos próprios educadores. Não foram descritos procedimentos de avaliação, no que concerne à organização do ambiente educativo, sendo que, por observação, nunca verificámos existirem estratégias para monitorizar ou avaliar neste sentido, embora as educadoras tenham referido várias vezes a necessidade de serem apoiadas para o efeito. Um dos aspectos que se evidenciou, nas observações, foi a existência de instrumentos de registo nomeadamente para uso das crianças que não estavam maximizados nas suas potencialidades auto-reguladoras. Em termos da avaliação da participação e da comunicação com os pais e comunidade, ainda que prevista no projecto curricular de escola, não é realizada de forma sistemática, podendo tornar-se pertinente a promoção de reuniões de planificação e de avaliação dos projectos em parceria.

### **Enfoques decorrentes da avaliação nas dimensões de qualidade**

As observações realizadas sugerem que o investimento num plano de acção direccionado para a organização democrática do grupo e para a aprendizagem cooperada poderá contribuir para a melhoria de qualidade que se pretende. Aconselha-se ainda uma maior integração das expressões motora (na dimensão de motricidade global), dramática e musical, nas actividades, podendo a alteração do espaço proporcionar esse investimento, permitindo que as áreas de interesse facilitem a articulação de aprendizagens e potenciem projectos assumidos pelas crianças, em pares ou pequenos grupos, com sentido social.

Da análise efectuada, foi possível destacar enfoques, comuns a ambas as salas e educadoras, que foram analisados em equipa, a ter em conta num plano de acção futuro:

- Incentivo à organização democrática do grupo e aprendizagem cooperada, numa articulação de áreas de conteúdo e estratégias que permitam promover maior autonomia e incentivar a estimulação, destacando-se o significado social das aprendizagens vivenciadas pelas crianças, de forma a potenciar as aprendizagens que um grupo heterogéneo representa;

## 6º ESTUDO DE CASO

- Planificação e avaliação de projectos de parceria, com os pais;
- Maior integração das auxiliares de acção educativa numa perspectiva de conhecimento do trabalho a desenvolver.

Os enfoques enunciados estão, a nosso ver, relacionados de uma maneira muito próxima com o papel do educador. Assim, este não deve ser entendido-se como *actor de cenas previamente preparadas mas um «performer», que, em grande ou pequeno grupo, vai procurando e descobrindo caminhos, pontos de chegada e, novamente, pontos de partida.* (Guimarães, 2003). Nesta perspectiva de pedagogia cooperada, o educador tem possibilidade de encontrar o fundamento da sua acção pedagógica, assumindo-se como catalisador do desenvolvimento do grupo e interlocutor numa pedagogia sócio-construtivista.

## Bibliografia

- Dahlberg, G.; Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas?* Porto Alegre: Artmed.
- DEB (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Gonçalves, M. (2003). *Psicoterapia uma arte retórica: contributos das terapias narrativas*. Coimbra: Quarteto.
- Guimarães, R. (2003). *Falando do Movimento da Escola Moderna*. Comunicação apresentada no XXV Congresso do Movimento da Escola Moderna na Universidade de Aveiro.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (Org.) (2001). *A Associação Criança: Um contexto de Formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.
- Pascal, C. et al (1998). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, Avaliação e Desenvolvimento da Qualidade nos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar: Um programa de Desenvolvimento Profissional (tradução portuguesa)*. Lisboa: DGIDC.
- Projecto Curricular de Escola (2007). Documento policopiado não publicado.





**“Empenhamento Adulto”  
- uma estratégia de supervisão?**

**ESTUDO DE CASO**

**Autores:**

*Helena Luís*

*Maria José Calheiros*