



Ana Teresa Fonseca  
Melo Gonçalves

## **O Trabalho em Equipa**

A reflexão pedagógica nos momentos de trabalho  
em equipa

Versão Corrigida

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Dezembro de 2012

**Orientador: Professor Doutor Augusto Pinheiro**

## **Agradecimentos**

Agradeço, em primeiro lugar, ao professor orientador Augusto Pinheiro não só pelo seu interesse e rigor na orientação do meu projeto, mas essencialmente pela sua dedicação ao longo de todos estes anos de formação. Por vezes considerei que as expectativas que depositava no meu trabalho eram excessivas, mas reconheço que isso me responsabilizou a tentar melhorar a cada dia.

Às educadoras de infância cooperantes Susana Tavares e Clara Serpa pela sua constante disponibilidade, frontalidade, e porque o seu contributo foi precioso para acreditar mais no meu trabalho. Para além de serem para mim uma referência na profissão, tornaram-se amigas.

A todas as crianças dos dois contextos em que estagiei porque sem elas esta experiência não faria qualquer sentido. Acredito que aprendi muito mais com elas, do que aquilo que lhes possa ter ensinado.

À Professora Ângela Lemos e à Professora Manuela Matos pela sua atitude empática e solícita ao longo do meu percurso académico. Ser, no futuro, uma educadora como elas será ambicionar demasiado, não?

À minha amiga Sara Silva por ter partilhado comigo todos os momentos vividos ao longo desta experiência, e especialmente pelo incentivo naqueles de maior incerteza e desânimo.

À minha família pelo apoio incondicional, e em especial aos meus pais pelos valores que me transmitiram e pelo exemplo que sempre me deram.

## **Resumo**

Este Relatório de Estágio tem como tema a reflexão pedagógica nos momentos de trabalho em equipa.

Assumindo-se como um estudo subjetivo, articula os fundamentos teóricos da investigação em educação com as experiências vividas durante os períodos de estágio em creche e em jardim-de-infância no segundo ciclo da formação de educadores de infância.

A investigação, de acordo com o paradigma interpretativo e com a metodologia qualitativa da investigação-ação, ambicionou compreender o potencial da prática reflexiva desenvolvida em comunidades constituídas em contextos de educação de infância.

A partir dos instrumentos e procedimentos de investigação escolhidos, bem como do modo como foram percecionadas as duas realidades de prática, são descritas e interpretadas as conceções das equipas em estudo.

Finalmente são tecidas algumas considerações críticas sobre as diversas vertentes da intervenção investigativa, com especial ênfase colocado nos sentimentos vivenciados ao longo desta experiência.

## **Palavras-chave:**

Colaboração; Comunidades de prática; Educação de Infância; Equipa; Investigação-Ação; Reflexão; Subjetividade.

## **Abstract**

This internship's report theme is a pedagogical reflection on team work moments.

Assumed as a subjective study, it articulates the theoretical fundamentals of educational investigations with experiences acquired during pre-kindergarten and kindergarten internship by the 2<sup>nd</sup> stage of kindergarten teacher's development training.

This investigation, in accordance with the interpretative paradigm and investigation-action's qualitative methodology, strove to understand the potential of reflexive practices developed in communities built upon child education contexts.

The studied team's concepts are described and interpreted based on the chosen investigation instruments and procedures, as well as with the way both practice realities were perceived.

Some final critical considerations are presented on different paths of investigational interventions with special emphasis on experienced feelings along this experiment.

## **Keywords:**

Collaboration; Communities of Practice; Child education; Team; Investigation-Action; Reflection; Subjectiveness.

## Índice

	Pág.
Resumo .....	4
Abstract .....	5
1. Introdução .....	7
2. Quadro teórico de referência: <i>A prática reflexiva na educação de infância</i> .....	12
2.1. Apresentando algumas perspectivas: elucidando o conceito de reflexão .	12
2.2. A construção do pensamento reflexivo .....	14
2.3. A reflexão na educação de infância .....	16
2.4. O educador como prático reflexivo .....	19
2.5. A reflexão em equipa .....	22
3. As minhas <i>linhas</i> de investigação: métodos .....	27
3.1. Paradigma e metodologia de investigação .....	27
3.2. O problema de investigação .....	30
3.3 Processos de investigação .....	34
4. Narrativa descritiva/interpretativa da intervenção .....	53
4.1. As conceções das educadoras cooperantes .....	53
4.2. O quotidiano dos contextos .....	57
5. Considerações globais .....	62
Referências Bibliográficas .....	66
Anexos .....	71
I – Respostas das educadoras cooperantes ao questionário	

## 1. Introdução

O plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar prevê o desenvolvimento de um *projeto de investigação*<sup>1</sup> de natureza interventiva concebido segundo o paradigma interpretativo e as perspetivas gerais da investigação-ação enquanto metodologia qualitativa. A principal finalidade deste projeto é articular os fundamentos teóricos da investigação em educação com as experiências vivenciadas durante os períodos de estágio em creche e em jardim de infância. A prática investigativa é concebida como uma *praxis* determinada pelos valores daquele que investiga, desde a escolha das questões a investigar até à escolha da própria metodologia<sup>2</sup>.

Neste sentido, de acordo com as motivações que a seguir enunciarei, foi minha opção abordar a temática do trabalho em equipa (termo que utilizarei ao longo do estudo). Importa salientar que diversas fontes se referem a *trabalho de equipa* ao invés de *trabalho em equipa*; no entanto, e embora possa parecer despropositado evidenciar esta questão meramente terminológica, considero que é mais adequado o segundo termo que, quanto a mim, enfatiza o envolvimento de todos os elementos da equipa num trabalho articulado e coerente. Isto é, que tanto a equipa pedagógica, como a equipa educativa desenvolvem, em conjunto, uma cultura colaborativa.

Ora, também neste caso as leituras que fiz permitiram-me que optasse por utilizar neste relatório o termo *colaboração* ao invés de *cooperação*, sendo que, de acordo com Valadão (2010), “a co-laboração, requer uma maior dose de partilha e interação do que a simples realização conjunta de diversas operações, co-operação” (idem: p/d). Aliás, para mim a expressão (co)operar sugere trabalho técnico e como *educar* não é uma técnica naturalmente não poderei utilizar essa expressão no âmbito da educação de infância.

Salvaguardo que, tentando ser fiel às fontes bibliográficas consultadas, ao citar determinadas obras ou autores, procuro seguir a terminologia por eles utilizada.

Esclarecidas as minhas opções terminológicas, interessa explicitar que as *comunidades de prática* (Wenger, 1996; 2006) constituídas, neste caso, em contextos de educação de

---

<sup>1</sup> Cf. Artigo 12 das Normas Regulamentares dos Cursos de Mestrado em Educação e Ensino.

<sup>2</sup> Cf. Programa de Seminário de Investigação e Projeto (2011/2012).

infância, serão o referencial global do meu estudo. De facto, compreendo que qualquer profissão tem de ter uma comunidade de prática para que haja partilha do sentido comum dos instrumentos utilizados (no caso da educação será o pensamento pedagógico), dos constrangimentos, das angústias. Enfim, para que haja uma proximidade profissional, uma confiança mútua e, essencialmente, para que os momentos de reunião não se limitem à discussão de assuntos unicamente práticos relacionados com comemorações ou com a gestão de bens materiais.

No entanto, dada a complexidade do trabalho em equipa, estou consciente de que o meu estudo resultaria num trabalho demasiado ambicioso que, a meu ver, rapidamente se tornaria superficial. Por esta razão, optei por circunscrever a temática à reflexão pedagógica nos momentos de trabalho em equipa, pois, à semelhança de Moss in Paige-Smith e Craft (2010), considero que a prática reflexiva é algo que integra o desenvolvimento profissional contínuo, sustentando, prospectivamente, a intervenção pedagógica da equipa.

E embora acredite que o diálogo tem capacidade para a transformação, compreendo que a prática reflexiva poderá, igualmente, conter alguns riscos. Por isso é minha intenção refletir também sobre eles.

Então, a escolha deste tema deveu-se, essencialmente, a uma motivação intrínseca que, mais tarde, foi corroborada pela experiência vivida durante o período de estágio na sala de 1.º berçário do Centro Comunitário do Bocage – LATI.

Reconhecendo que, provavelmente, no início da minha vida profissional, irei trabalhar com uma equipa mais experiente do que eu, preocupa-me o facto de saber que os seus princípios educativos poderão não se coadunar com os meus. Por esta razão, tenho um enorme interesse em me apropriar de um conjunto de procedimentos que me permitam, no futuro, construir uma equipa pedagógica que seja capaz de desenvolver um trabalho coerente e que consiga responder de forma adequada às necessidades das crianças.

A par disso, tal como já referi, a minha experiência de estágio sob a orientação da educadora Susana Tavares também justificou de certa forma a escolha deste tema. Na verdade, apesar de considerar que o clima relacional da equipa pedagógica da Sala dos



Fraldinhas era favorável, enquanto *participante observadora*<sup>3</sup> daquele contexto, percebi que não estavam enquadrados na rotina momentos concretos de reflexão pedagógica, sendo substituídos por conversas informais de reflexão na ação.

De modo semelhante, pude constatar que na equipa pedagógica da Sala Azul, no Jardim de Infância do Faralhão, esses momentos, também, não eram cumpridos de forma rigorosa. Além disso, a educadora admitiu que, por vezes, nas reuniões são tratadas, maioritariamente, questões organizacionais.

Com efeito, através do estudo deste tema pretendo, sobretudo, compreender o potencial da prática reflexiva em contextos de educação de infância. E, para isso, tentarei, em primeiro lugar, auscultar as principais fragilidades do trabalho desenvolvido pelas equipas pedagógicas das instituições de estágio, contando, assim, com a ajuda das educadoras cooperantes.

Posteriormente, centrando-me nos aspetos de ordem pedagógica assinalados pelas equipas, arriscarei estudar possíveis procedimentos de intervenção que visem a aproximação entre a situação-problema e a situação desejável, salvaguardando, desde já, que num espaço de tempo tão curto não seria exequível obter grandes resultados, nem tampouco apresentar algo inovador.

Portanto reconheço que este projeto será essencialmente importante para mim, para que no futuro consiga responder adequadamente a todas as crianças que comigo crescerão. Sei que, enquanto modelo para a minha equipa, as minhas (nossas) atitudes e comportamento poderão fazer a diferença junto das crianças, sobretudo se for(mos) capaz(es) de desenvolver uma verdadeira comunidade de prática.

Como tal, e para uma maior rentabilização de estudo e integração de saberes, após a leitura daqueles dois mundos (a Sala dos Fraldinhas – 1º berçário – do Centro Comunitário do Bocage e a Sala Azul do Jardim de Infância do Faralhão), a minha intenção é que depois de diversos trabalhos de “reflexão teórica embebida na prática” (Kramer, 1999: 8), consiga neste *Relatório de Estágio*<sup>4</sup> evidenciar um projeto de “questionamento prático iluminado pela teoria” (idem).

---

<sup>3</sup> Expressão conceptual utilizada no Documento Orientador do Relatório de Estágio (2011/2012).

<sup>4</sup> Designação oficial do presente produto académico a apresentar em prova pública.

Portanto, aqui refletirei sobre as concepções de duas educadoras de infância, e consequentemente das suas equipas, mas também sobre as minhas próprias concepções. De modo semelhante ao que refere Vasconcelos (1997), “tentei trazer para a investigação os meus sentimentos e a minha história pessoal, não obstante os meus «sentimentos de vulnerabilidade», pois tinha consciência de ser esta a única maneira de poder ser autêntica como investigadora” (idem: 41). Por isso assumo a presença de subjetividade ao longo de todo o processo investigativo. Para mim “o investigador é, na verdade, alguém que está do lado de dentro da investigação, ele é o *instrumento* da investigação” (idem). Razão maior que me levou a utilizar a primeira pessoa – *eu* – neste relatório.

Quanto à sua organização, interessa referir que este relatório se encontra organizado de acordo com os capítulos definidos no Documento Orientador do Relatório de Estágio; no entanto, foi minha opção estruturar essas dimensões segundo um critério que para mim fez mais sentido. Desta forma, não só personalizei as denominações de alguns capítulos como alterei significativamente a sua estrutura interna.

Como tal, será importante salientar que o segundo capítulo – *Quadro teórico de referência: A prática reflexiva na educação de infância* – se encontra dividido em cinco subcapítulos que me permitiram partir de um enquadramento genérico do tema para uma pormenorização de algumas das dimensões fundamentais da reflexão pedagógica.

Do mesmo modo, o terceiro capítulo – *As minhas linhas de investigação: métodos* – foi dividido em três capítulos, sendo que a organização do último, referente aos processos de investigação, foi inspirado na investigação que Vasconcelos (1997) fez à prática educativa de Ana<sup>5</sup>.

Ainda foi minha opção que no quarto capítulo – *Narrativa descritiva/interpretativa da intervenção* – refletisse não só sobre as concepções das educadoras cooperantes relativamente ao trabalho em equipa, mas também sobre o quotidiano dos dois contextos em que participei.

Por fim, teci algumas considerações globais sobre o processo de desenvolvimento desta investigação, refletindo maioritariamente sobre alguns aspetos mais marcantes da

---

<sup>5</sup> Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

experiência que vivi neste último ano e que me permitiu “aprender a ver e a analisar; aprender a ouvir; a escrever, a ler e a explicar; aprender a fazer; aprender a refletir” (Horn, 2004: 14). E isto diz muito do que vivi...

## **2. Quadro teórico de referência**

### ***A prática reflexiva na educação de infância***

Para que a minha intervenção no âmbito deste estudo seja adequadamente fundamentada, torna-se imprescindível refletir sobre os princípios teóricos em que acredito e que me ajudam a “estruturar, fundamentar e avaliar processos de tomada de decisões” (Vasconcelos, 2000: 13). Portanto, no presente capítulo serão evidenciadas algumas das ideias defendidas por diversos autores que problematizam o tema em estudo.

Foi minha opção estruturar um quadro teórico de referência que enquadrasse algumas das dimensões que considero essenciais para uma melhor compreensão do tema. Por isso, decidi criar os seguintes subcapítulos que me permitiram organizar as ideias e, sobretudo, partir de um enquadramento genérico do tema para uma pormenorização de algumas das dimensões fundamentais da reflexão pedagógica.

#### **2.1. Apresentando algumas perspectivas: elucidando o conceito de reflexão**

De acordo com a minha opção organizacional começo por definir o conceito *reflexão*, cuja elucidação me parece fundamental para que se compreenda o sentido que atribuo a este conceito nuclear do meu estudo, naturalmente fundamentado pelas referências teóricas que analisei.

Na verdade, tudo me leva a crer que determinados conceitos que são facilmente perceptíveis na linguagem comum, poderão induzir em erro quando utilizados intencionalmente e associados à Educação. E o conceito *reflexão* é um desses casos que, no âmbito educacional, é frequentemente confundido o seu verdadeiro significado, tal como afirma Afonso (1997).

Por esta razão, parece-me pertinente elucidar o sentido deste conceito-chave para que seja realmente compreendido o processo de construção do pensamento reflexivo, reconhecidas as suas potencialidades e riscos e identificadas estratégias promotoras do seu desenvolvimento, nomeadamente pelos profissionais de educação. Ora, para a clarificação deste conceito, tal como refere Alarcão (1996), é fundamental apresentar a

concepção de Dewey que constituiu fonte de inspiração do pensamento de Donald Schön, uma das principais referências dos educadores na atualidade.

Desta forma, ainda segundo Afonso (1997), Dewey define reflexão como “uma forma especializada de pensar que implica estudo ativo, voluntário, persistente e rigoroso, das teorias em que se acredita, das normas pelas quais o sujeito se rege, ou dos atos que habitualmente pratica” (idem: 140). Então, analisando esta definição, compreendo que o pensamento reflexivo se fecunda numa triangulação entre a teoria, os valores/crenças e a prática do educador, que Oliveira-Formosinho (2007) denomina por *triangulação praxiológica*.

A par disso, Abbagnano e Visalberghi, referidos por Lalanda e Abrantes (1996), evocando também a concepção de Dewey, acrescentam que a função do pensamento reflexivo é “transformar uma situação na qual se tenham experiências caracterizadas pela obscuridade, pela dúvida, pelo conflito, isto é, de qualquer modo perturbadas, numa situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa” (idem: 44). No entanto, considero que a definição destes autores pouco diz sobre o indivíduo reflexivo, sobre a forma como é vivido o processo de reflexão. Por esta razão, parece-me oportuno acrescentar a ideia de Moss (2010), pois o autor esclarece que refletir será “expor o profissional a novas perspetivas, novas possibilidades, novas compreensões; abri-lo à possibilidade de ficar surpreso, encantado e até mesmo perdido” (idem:15). E não será este o “modo de vida” de um educador que tenta diariamente melhorar a sua intervenção? Tudo me leva a crer que é.

De facto, Paige-Smith e Craft (2010) consideram que a reflexão é vital para a melhoria da prática, pois trata-se de “um processo rigoroso de criação de sentido, um processo contínuo de construção de teorias sobre o mundo, que são testadas por meio do dialogar e do ouvir, para depois reconstruir essas teorias” (Moss, 2010: 14). Aliás, os mesmos autores reforçam que “a reflexão é um processo dialógico. Às vezes, esse diálogo pode ser consigo mesmo, ocorrendo à parte dos outros [...]. Mas, na maior parte do tempo, a reflexão envolve relacionar-se com os outros, ouvi-los e ser ouvido. É [...] algo a ser praticado coletivamente, como parte de uma *comunidade de prática*” (idem)<sup>6</sup>, tal como tentarei explicitar nos últimos subcapítulos deste quadro teórico de referência.

---

<sup>6</sup> Cf. Trabalho de Seminário de Investigação e Projeto – Ponto 1, página 4.

Mas, primeiramente, centrarei o meu discurso no processo de construção do pensamento reflexivo, que imagino complexo. Verei...

## **2.2. A construção do pensamento reflexivo**

*Pensar incomoda como andar à chuva.*

Alberto Caeiro

Embora muito se fale sobre o pensamento reflexivo, interessou-me particularmente integrar neste quadro teórico um capítulo que explicitasse os traços gerais que o constituem. Com isto tentarei dar resposta à questão - Como se processa o pensamento reflexivo? – que me despertou alguma curiosidade a partir de as leituras que fiz. E, para isso, recorri fundamentalmente às conceções de Lalanda e Abrantes (1996), pois lamentavelmente foram a única referência que encontrei para dar resposta à minha questão.

Neste sentido, as autoras explicitam que a formulação do pensamento reflexivo poderá partir de um facto/dado observado ou percecionado ou de uma ideia que a partir dele emerge, reforçando que “os dados e as ideias são as duas pedras basilares do processo reflexivo, porque da interação entre eles há-de surgir uma conclusão” (idem: 47).

No entanto, creio que, para uma melhor compreensão, será importante clarificar os dois termos acima enunciados.

Então, as mesmas autoras esclarecem que, por um lado, os “dados” ou “factos”, enquanto matéria-prima da reflexão, resultam da observação direta ou indireta, ou até mesmo da memória. Isto é, “a observação, feita diretamente por quem reflete ou a partir de observações feitas noutras circunstâncias ou mesmo por outras pessoas, está intimamente presente no processo reflexivo” (Lalanda e Abrantes, 1996: 46).

Por outro lado, explicam que as “ideias” nascem da inferência que, embora resulte do que é real e observado, situa-se na dimensão do possível, da conjectura ou mesmo da imaginação. Por esta razão, afirmam que “toda a inferência exige verificação, sendo que terá de ser confrontada com o que é observado e real, para poder vir a ser aceite ou rejeitada” (idem: 47).

Além disso, parece-me importante referir que no processo de reflexão estabelece-se um duplo movimento, ou seja, “um movimento que parte dos dados desordenados, que constituem apenas uma parte do processo em direção a um todo, que será a situação que se pretende alcançar e novamente um regresso desta situação global, desta ideia com significado, para os dados referidos, na tentativa de os relacionar mutuamente” (idem: 47). Por isso, ao “viajar” dos dados para a ideia global o indivíduo utiliza um processo indutivo (do particular para o geral e do concreto para o abstrato) e ao realizar o movimento inverso, situa-se ao nível da dedução.

Em pedagogia utiliza-se comumente, quer o processo indutivo de construção do pensamento reflexivo que é comumente designado por *reflexão retrospectiva* (posterior à ação), quer o processo abdutivo que é designado por *reflexão prospetiva* (anterior à ação)<sup>7</sup>.

E, na realidade, Lalanda e Abrantes (1996), citando as palavras de Dewey, reforçam a ideia que, no ato de pensar reflexivamente, deverão estar presentes ambos os movimentos (o movimento para a sugestão ou hipótese e o movimento do regresso aos factos), para que este seja completo. Aliás, consideram ainda que os dados “estão aí para ser analisados, independentemente de serem agradáveis ou desagradáveis” (idem: 47).

Por isso, de acordo com as autoras, “pensar não é fácil” (idem: 49), pois, tal como tentei evidenciar no anterior subcapítulo, exige do indivíduo que se propõe a refletir uma atitude de disponibilidade para o confronto com uma situação problemática que, na maioria das vezes, lhe provoca dúvidas, medos, ... inquietação em geral. Além disso, será pertinente que o seu comportamento contrarie uma atitude mental excessivamente positiva e perentória, sendo-lhe mesmo exigida a capacidade para suportar o estado de incerteza e a impaciência perante a morosidade do ato de pesquisa até que alcance uma situação que, para si, seja aceitável.

De facto, Alberto Caeiro escreveu que *pensar incomoda como andar à chuva*. E, especialmente em educação [de infância], as suas palavras fazem todo o sentido...

---

<sup>7</sup> Registos da aula de Fundamentos de Ação Pedagógica (s/d).

### 2.3. A reflexão na educação de infância

Nas palavras de Afonso (1997), pensar em *reflexão* implica necessariamente pensar em *Educação*. E sendo este um estudo em educação de infância, creio que é indispensável enquadrar o tema nesse âmbito. Como tal, pareceu-me adequado partir das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) para que conseguisse compreender de que forma este documento oficial faz alusão à *reflexão*. No entanto, pela forma sucinta como aborda o tema, senti necessidade de confrontá-lo com outras referências teóricas que me permitiram perceber algumas das características singulares da reflexão em Educação.

De acordo com as OCEPE (1997), é então exigido ao educador que “reflita sobre a sua ação e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes” (ME – DEB, 1997: 93), isto é sobre a sua própria *praxis*. Mais, segundo este documento, é a reflexão que define a intencionalidade educativa que caracteriza a atividade do educador e lhe atribui coerência e consistência, conferindo, desta forma, sentido à sua identidade profissional.

De modo semelhante, as palavras de Lalande e Abrantes (1996) sugerem isso. De facto, a prática reflexiva do educador constitui “uma atitude docente indispensável e subjacente às práticas educativas, capaz de provocar alterações fundamentadas das metodologias e estratégias conducentes a um ensino de qualidade” (idem: 58).

Mas, lamentavelmente, as anteriores descrições não respondem a algumas das questões que levantei no momento em que imaginei incluir este subcapítulo no quadro teórico de referência. Vejam-se alguns dos exemplos que gostaria de explorar de seguida:

*Em Educação: 1) Reflete-se sobre o quê?; 2) Em que ocasiões se reflete?; 3) A reflexão tem alguns riscos?; 4) Apenas os profissionais deverão ter uma prática reflexiva?*

Notas de campo, 25 de Julho de 2012

Portanto, nas próximas linhas, ocupar-me-ei a responder às minhas próprias questões, evocando as ideias de diversos autores que me ajudaram a elucidar aquelas que tinha.



Em primeiro lugar tentarei responder à questão que se prende com o “objeto” de reflexão e, relativamente a isso, Moss (2010) demonstra uma atitude perentória ao afirmar que é possível refletir sobre “tudo e com todos”. No entanto, recuperando as palavras de Malaguzzi, o autor esclarece que a prática reflexiva é uma “possibilidade de discutir [...] sobre coisas concretas e não apenas teorias sobre palavras” (Moss, 2010: 17).

Semelhantemente, Lalande e Abrantes (1996) referem que “à educação interessa fundamentalmente o pensar real [concreto], interessa criar atitudes que desenvolvam nos seres humanos um pensamento efetivo, uma postura mental de questionar, problematizar, sugerir e construir a partir daí um conhecimento alicerçado em bases sólidas” (idem: 55).

Então, tudo me leva a crer que em educação de infância importa sobretudo refletir sobre situações concretas que, de alguma forma, possam ser perturbadoras, conflituosas ou que suscitem dúvidas ao indivíduo que reflete, tal como enunciei no primeiro subcapítulo deste quadro teórico de referência.

No que se refere à segunda questão, tentarei explicitar em que ocasiões, do ponto de vista temporal, a reflexão pode ocorrer. E, neste caso, a opinião da maioria dos autores que li é consensual, sendo que poderá existir reflexão “antes, depois e durante o ato educativo” (Lalande & Abrantes, 1996: 58).

No entanto, se recuperar pelas palavras de Alarcão (1996) a conceção de Schön, entendo que o autor distingue apenas *reflexão na ação* (interativa) e *reflexão sobre a ação* (retrospectiva). Por esta razão, a autora esclarece que “para além da relação interativa e retrospectiva [...] dos conceitos schönianos de reflexão na ação e sobre a ação, [adiciona-lhe] a dimensão prospetiva da reflexão para a ação” (Alarcão, 1996: 179), a que me refiro no anterior subcapítulo como processo abduutivo de construção do pensamento reflexivo.

A propósito da minha terceira questão, vou tentar esclarecer que a conceção de *all things bright and beautiful*<sup>8</sup> que tantas vezes se tenta passar em educação, também não se apropria à prática reflexiva dos profissionais desta área. Por isso, penso que é

---

<sup>8</sup> Registos da aula de Fundamentos de Ação Pedagógica (s/d).

importante pronunciar-me, não só sobre as potencialidades e os benefícios do pensamento reflexivo, que ressalvo ao longo deste estudo, mas também sobre os riscos que representa. Seguidamente destaco alguns exemplos.

Em primeiro lugar, Paige-Smith e Craft (2010) despertam para a “leitura” que os profissionais fazem do conceito de reflexão que, por vezes, pode ser “interpretado de maneira obtusa, como um meio de garantir que os profissionais da educação em geral estejam “executando” o currículo, e atingindo resultados de aprendizagem definidos [segundo uma norma]” (idem: 17)<sup>9</sup>. A meu ver, neste caso o perigo será tornar a prática reflexiva numa ocasião de avaliação da ação do educador, tendo como referencial normas impostas por superiores que, seguramente, conduzirão a um enrijecimento da ação e a uma normalização do currículo.

De seguida, também Perrenoud (s/d) evidencia que assumir uma postura reflexiva é “assumir uma relação que pode gerar agastamento, rejeição, ironia, controvérsia, desprezo e marginalização” (idem: 1). Enfim, eu acrescento que é estar disposto a vivenciar permanentemente sentimentos de angústia, ou não fosse esta uma profissão de alto risco psíquico...

No entanto, para que a reflexão não seja “um sofrimento ou uma fonte de angústia, mas antes de desenvolvimento pessoal e de domínio do real” (idem: 3), segundo o autor, importa que o educador encontre o seu modo “egoísta” de existir.

Em último, interessa mencionar que, de acordo com Paige-Smith e Craft (2010), a prática reflexiva acresce a possibilidade de os profissionais se perderem no diálogo e na reflexão, isto é de perderem o controlo do resultado final ou se desviarem das finalidades da sua ação reflexiva. Além disso, há ainda o perigo de paralisia ou de cerceamento da realidade quando a sua atenção se concentra excessivamente na reflexão, o que poderá mesmo levar a bloqueios da atividade intelectual.

Mas, embora seja determinante conhecer e compreender os riscos associados a esta prática, tal como referi anteriormente, creio que a reflexão é “uma possibilidade que nos torna capazes de ver e entender o mundo de maneira diferente. Razão maior para que ingressemos na prática reflexiva como parte de uma equipe, como membros de uma comunidade de prática” (Moss, 2010: 15).

---

<sup>9</sup> Cf. Trabalho de Seminário de Investigação e Projeto – Ponto 1, página 4.

Por fim, respondendo à última questão que levantei - *Apenas os profissionais deverão ter uma prática reflexiva?* (Notas de campo, 25 de Julho de 2012), compreendo que, pelas palavras de Moss (2010), a reflexão acontece no seio de uma equipa, de uma comunidade de prática mas, sobre isso, dedicarei a minha atenção no último subcapítulo.

A esta questão, não poderei deixar de responder que, dependendo das idades, as crianças poderão [e devem] envolver-se igualmente na reflexão de assuntos que são do seu interesse, naturalmente não como membros da equipa, mas como alguém que tem o direito de participar nas decisões da sala que estão relacionadas consigo<sup>10</sup>. Veja-se que Bruner, citado por Vasconcelos (1997), afirma que criar esse espaço de intervenção é “uma verdadeira atitude pedagógica” (idem: 164), pois através da discussão de temas que são do seu interesse, as crianças vão progressivamente atribuindo sentido ao mundo.

Por esta razão, o educador deverá compreender que “a escuta torna-se, hoje, o verbo mais importante para se pensar e direccionar a prática educativa” (Ostetto, 2000: 194). Logo, “deverão encontrar-se formas novas e mais criativas para garantir o direito à palavra dos mais pequenos, [...] respeitando a sua vontade, necessidade de autonomia e de exploração independente” (Recomendação do Conselho Nacional de Educação – A Educação dos 0 aos 3 Anos, ponto VII), pois é procurando ouvi-los e entendê-los, captando e interpretando os seus interesses, que o educador constrói a sua ação.

#### **2.4. O educador como prático reflexivo**

*[O trabalhador da primeira infância precisa estar] mais atento à criação de possibilidades do que à busca de metas predefinidas [...], afastar-se da falácia das certezas, [assumindo] a responsabilidade de escolher, experimentar, discutir, refletir, mudar, concentrando-se na organização de oportunidades mais do que na ansiedade de atingir resultados, fazendo de seu trabalho uma fonte de prazer e encantamento*<sup>11</sup>

(Moss, 2010: 14).

---

<sup>10</sup> Cf. Trabalho de Didática da Educação de Infância I – Ponto 3, página 13.

<sup>11</sup> Cf. Trabalho de Seminário de Investigação e Projeto – Epígrafe, página 2.

Neste subcapítulo tentarei refletir sobre a postura do educador enquanto profissional reflexivo que, de acordo com Simões (2004) e Lalanda e Abrantes (1996), se traduz, com o tempo, numa forma muito particular de *estar em Educação*.

Contudo, não poderei deixar de referir em primeiro lugar que é importante estabelecer a distinção entre uma postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica que qualquer é capaz de fazer, pois segundo Perrenoud (2002) “todos nós refletimos [...] e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos” (idem: 13).

Então, *o que me torna numa educadora reflexiva?*

Notas de campo, 14 de Setembro de 2012

Neste momento ainda não consigo responder a esta questão que formulei na minha própria reflexão prospetiva deste quadro teórico de referência. E, se é que há uma receita para apresentar, terei de, antes disso, perceber o que é efetivamente um educador *prático reflexivo*, tal como define Perrenoud (2002; s/d).

Para isso, recorro à sua conceção que descreve um *prático reflexivo* como “alguém que transgride ou contesta os interditos. Não pelo desejo de agitação, por provocação gratuita, ou para dar ares de importância, mas porque é movido pelo seu pensamento profissional, pela sua relação com o mundo, pela sua identidade” (idem, s/d: 1). Aliás, para o autor (s/d), um *prático reflexivo* não reflete por prazer, a sua atividade reflexiva visa, antes, a coerência e a consistência educativa.

Por esta razão, Alarcão (1996) evidencia que “*ser reflexivo* é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (idem: 175). Mais, é unir cognição e afetividade, pois a reflexão “sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante” (idem).

Então, tudo me leva a crer que a ação de pesquisa de resoluções lógicas, a partir das situações problematizadas na prática, exige ao educador também alguma intuição. Daí que Moss (2010) evidencie que o profissional reflexivo se contrapõe fortemente ao *trabalhador-como-técnico*.

No entanto, parafraseando Zeichner, Lalande e Abrantes (1996) acreditam que “não há nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado para que [o educador] se torne *reflexivo* (idem: 58). E é através das suas palavras que recupero a minha última questão que, ao que parece, não poderei responder de forma inequívoca.

Na realidade, apenas conseguirei apontar algumas atitudes favorecedoras (ou não) da prática reflexiva do educador. A reter, a “abertura de espírito”, a “responsabilidade”, o “empenhamento”, o “entusiasmo” e a “luta contra a rotina”, tal como destacam Lalande e Abrantes (1996) e Afonso (1997). Mas, pelo contrário, as suas decisões não podem (ou não devem) ser tomadas pela arrogância, nem pelo servilismo. Com a primeira há o risco de o profissional “rejeitar liminarmente o que é considerado verdadeiro” (Lalande & Abrantes, 1996: 58). A segunda atitude leva-o a “aceitar, como autómato, o ponto de vista dominante” (idem).

Do mesmo modo, creio que é também determinante a atitude de questionamento do educador. Questionar-se a si próprio, questionar os outros, ser questionado dará, a meu ver, sentido à reflexão e isso, naturalmente, refletir-se-á num maior conhecimento e numa melhor atuação. Efetivamente “são as perguntas que permitem passar do nível descritivo ao nível interpretativo, transformar os confrontos em potenciais de reconstrução” (Afonso, 1997: 141). Por isso a autora sugere um investimento numa proposta educativa reflexiva e questionante, que permita ao educador fazer uso da sua “linguagem crítica”.

Mas, para que uma proposta deste tipo resulte, é-lhe igualmente exigido que se sinta confortável com a subjetividade e o diálogo, que seja capaz de aceitar a incerteza ou, tal como refere Moss (2010), “afastar-se da falácia das certezas” (idem: 14). E, na minha opinião, este será o principal desafio numa cultura que pune quando há crise, dúvidas e quando se erra. De acordo o mesmo autor, citando Rinaldi, é preciso realmente “mudar o modo de ser, reconhecer a dúvida e a incerteza, reconhecer os limites como um recurso, como um lugar de encontro, como uma qualidade, o que significa aceitar que se é incompleto, que se está em um estado permanente de mudança e que a identidade está no diálogo” (idem). Aliás, apraz-me acrescentar que a experiência reflexiva é “uma implicação prática e ética [do educador] que exige uma dedicação pessoal, momentos de esperança e de desencorajamento” (Perrenoud, s/d: 3), tal como salientei nos anteriores subcapítulos.

No entanto, tudo me leva a crer que o conhecimento que o educador tem de si, a procura de razões (intencionalidade) para os seus procedimentos e a consciencialização do seu papel também se treina. E, nesse aspeto, a formação tem um papel determinante. De facto, “ajuda a desenvolver a “capacidade de refletir” e a cultivar uma atitude de questionamento sobre si próprio e sobre o que o rodeia” (Afonso, 1997: 141).

Portanto, acreditando que importa “não tanto o que se faz, mas porque se faz” (Formosinho & Machado, 2009: 106), a *perspetiva construtivista* da aprendizagem deverá estar na base da proposta de formação dos profissionais. Só desta forma, conforme esclarece Perrenoud (s/d), será possível construir uma cultura organizacional que estimule, desafie, securize e apoie. E para que todos se vejam como sujeitos responsáveis pela construção de uma cultura com essas características é, de facto, essencial escolher, experimentar, discutir, refletir, mudar em conjunto.

## **2.5. A reflexão em equipa**

*Ninguém ensina sozinho.*

Platone & Hardy, 2004

É com a perspetiva enunciada por Platone e Hardy (2004) que pretendo iniciar este subcapítulo que considero determinante para o enquadramento teórico da temática do meu estudo. De facto, tudo me leva a crer que são precisos muitos para poder ensinar e educar e, embora a responsabilidade maior pertença ao educador, a sua ação não se pode reduzir apenas ao que é capaz de fazer sozinho.

Por esta razão, se anteriormente refleti sobre a postura do educador como prático reflexivo, neste caso é minha intenção assumir a heterogeneidade dos seres humanos como uma riqueza, assumir o valor pedagógico da reflexão nos momentos de trabalho em equipa. Enfim, pretendo fundamentar aquilo que Meirieu (2004) descreve como “inteligência coletiva [dos profissionais]” (idem: 16).

Admitindo que uma equipa é “um grupo reunido em torno de um projeto comum” (Perrenoud, 2000: 83), reconheço que o trabalho em equipa trata-se, essencialmente, de

experiências de relacionamento, de comensalidade entre pessoas diferentes mas que partilham um sentido comum nas suas ações<sup>12</sup>.

Por isso, tudo me leva a crer que “conceber projetos ambiciosos e concretizá-los satisfaz aqueles que buscam em uma [verdadeira] equipa, antes de tudo, um meio para multiplicar sua capacidade de ação ou de viver aventuras apaixonantes” (Perrenoud, 2000: 89). Aliás, saliento “verdadeira equipa” pois, tal como defende Matos (1997), entendo que é importante ultrapassar o praticismo que o quotidiano obriga e fazer um esforço para que os profissionais, em conjunto, sejam capazes de “pensar” para além de “fazer”, isto é, para que se assumam como uma verdadeira equipa, como uma equipa de práticos reflexivos.

Mas, para que isso aconteça, de acordo com Mouvet e Hardy (et al.) (2004), é determinante que cada um possa expressar o seu pensamento e que as suas ideias, resistências e proposições sejam respeitadas. Mais, que seja valorizado o que cada um traz de melhor, independentemente do seu estatuto profissional ou posição hierárquica na equipa.

Na verdade, para alguns autores como Feldman (1999) e Moss (2010), “a conversa não é apenas uma forma de analisar e partilhar dados, mas a maneira pela qual o conhecimento e compreensão são gerados” (Feldman, 1999: 130). Além disso, “o diálogo pode e deve ser mais do que uma troca de pontos de vista, pois tem capacidade para a transformação” (Moss, 2010: 15). Daí que Feldman (1999) utilize o conceito **saber relacional** que corresponde ao conhecimento e compreensão de determinada situação educativa que é compartilhada em equipa e levada, novamente, para a sala onde serão experimentadas novas ideias na tentativa de melhorar a situação inicial. Aliás, Kramer (1999) salienta que é, de facto, por meio das leituras feitas no terreno, que são discutidas em equipa, que os profissionais constroem a identidade do seu trabalho, que criam um projeto verdadeiramente coletivo.

E esse projeto, essa co-construção da prática faz com que cresça no seio da equipa uma **cultura colaborativa** em que “o *eu* tende a ser substituído pelo *nós* nas narrativas sobre o trabalho docente” (Formosinho & Machado, 2009: 94).

---

<sup>12</sup> Cf. Dossier Pedagógico de Estágio I – Ponto 6, página 50.

Mas não me poderei referir apenas a *nós* educadores. A prática de trabalho articulado e pensado em conjunto, de acordo com Roldão (2007), facilita a melhoria do conhecimento profissional e uma maior eficácia do desempenho de educadores, auxiliares ou outros parceiros educativos. Perrenoud (2000) defende mesmo a “repartição igualitária das tarefas e a partilha de informação em dupla” (idem: 79), respeitando-se naturalmente os papéis específicos de cada profissional. Por isso, entendo o *nós* como uma equipa de educadores, auxiliares e outros profissionais que trabalham em prol de um objetivo comum – prestar uma resposta educativa adequada às *nossas* crianças.

De facto, as leituras que fiz permitiram-me perceber que, quando os membros de uma equipa discutem sobre o que fazem, acreditam, pensam e sentem, têm interesse em ter tempo para refletir sobre as suas dificuldades e problemas, e não para debater pormenores secundários que “resultam num contributo pouco relevante para o melhoramento das práticas pedagógicas” (Valadão, 2010: p/d).

Nesse caso, e ainda que não consiga indicar um “modelo” de construção do trabalho em equipa, as **comunidades de prática** constituídas em contextos de educação de infância, a meu ver, permitem que se criem condições para o trabalho colaborativo e, consequentemente, para a transformação da cultura institucional.

De acordo com Wenger (2006), as comunidades de prática são, em poucas palavras, “grupos de pessoas que partilham uma preocupação ou uma paixão por algo que fazem e, interagindo regularmente, aprendem como fazê-lo melhor” (idem). Desta forma, embora possam existir em qualquer área, diferenciam-se umas das outras pelo conhecimento profissional específico, que incorpora “um conjunto de valores, preferências e normas que servem para interpretar situações práticas, formular objetivos e orientações para a ação e determinar o que constitui uma conduta profissional aceitável” (Formosinho & Machado, 2009: 106). Enfim, para que se criem “teias de afinidades” (Valadão, 2010: p/d), para que haja um compromisso na forma de fazer as coisas.

Por isso, compreendo a importância de qualquer profissão ter a sua própria comunidade de prática para que haja partilha do sentido comum dos instrumentos utilizados (no caso da educação será o pensamento pedagógico), dos constrangimentos, das angústias. Para



que, de facto, haja uma proximidade profissional, uma confiança mútua e, essencialmente, para que os momentos de reunião não se limitem à discussão de assuntos unicamente práticos relacionados com comemorações ou com a gestão de bens materiais<sup>13</sup>.

Na realidade, creio que aprender com pares é mais enriquecedor e eficaz do que com adultos que não sentem as mesmas ansiedades e receios. Além disso, acredito que os profissionais que “escrevem a sua própria história, feita de dificuldades e de encantamentos ligados a exigências, a recursos e a liberdades de seu contexto particular, aos desafios pessoais e coletivos” (Mouvet & Hardy, 2004: 92), têm capacidade para a verdadeira transformação, daquela que tem efeitos reais na vida das instituições.

No entanto, ao reconhecer as comunidades de prática como espaços de criação de histórias de aprendizagem compartilhada, é necessário lembrar a importância da interação prolongada, que, de acordo com Formosinho e Machado (2009), é uma condicionante nos contextos educativos portugueses, devido à constante mobilidade docente.

Mas, naturalmente, este não será o único obstáculo para o desenvolvimento deste tipo de comunidades. Como já referi, “as comunidades de prática oferecem um contexto privilegiado para a negociação de significado” (Formosinho & Machado, 2009: 115), mas isso não significa que sejam um local apenas de harmonia e colaboração. Muitas vezes geram-se climas de tensão que, segundo Saitta (2003), nascem da dificuldade que os profissionais têm em discutir as próprias convicções e a própria visão do mundo. Uns por se protegerem demais e não partilharem aquilo que pensam, outros por se exporem demais e não aceitarem ideias diferentes das suas.

Por esta razão, a mesma autora defende que o trabalho em grupo se deve basear na disponibilidade de mudança de cada um e na superação da própria visão do mundo, onde a diferença não se torne subordinação e discriminação, mas sim se estruture como uma orquestração em cada um tem as suas próprias responsabilidades e o próprio estilo de comunicação.

Além disso, para Perrenoud (2000) torna-se igualmente imperativo abandonar a ilusão dos discursos sobre a paz e a harmonia e utilizar os conflitos que surgem nas

---

<sup>13</sup> Cf. Trabalho de Seminário de Investigação e Projeto – Ponto 1, página 3.

comunidades de prática de maneira mais construtiva do que destrutiva, pois “o progresso nasce do confronto sobre a ação a empreender” (idem: 90). Aliás, para o autor, o verdadeiro trabalho em equipa começa quando os membros se afastam do “muro de lamentações” para agir.

Ação essa que é da responsabilidade do educador. Não poderei esquecer que em educação de infância é ele que assume o papel de liderança da equipa, por isso, é também ele que deve “ser sensível às derrapagens possíveis que levam à troca vazia de sentido, assim como ao psicodrama” (Perrenoud, 2000: 90).

E embora defenda perentoriamente o trabalho em equipa, reconheço que mesmo que o educador não ensine sozinho, é possível que se encontre, muitas vezes, sozinho a ensinar. Tal como refere Meirieu (2004), há momentos em que cabe ao educador decidir sozinho. Quando é confrontado com decisões que deve tomar rapidamente, às vezes, tem de agir na incerteza, outras vezes, tem de decidir na ignorância. Enquanto educador tem essa responsabilidade, assim como a tem qualquer outra profissão do humano.

Na verdade, não poderei deixar de salientar que, “a existência desse colóquio singular, de escolhas irredutivelmente pessoais, desse exercício do discernimento que faz com que perceba ou não o que funcionará [...], faz com que às vezes seja remetido, senão à sua solidão [...], ao seu engajamento pessoal” (Meirieu, 2004: 18). No fundo, admito que é por muitas vezes estar só que é tão importante que às vezes esteja acompanhado.

De forma a concluir este capítulo, em que tento refletir sobre os fundamentos teóricos da reflexão pedagógica, parece-me pertinente realçar que todos os momentos dedicados a esta atividade, quer individualmente ou em equipa, permitem que os profissionais aprendam: a ver e a analisar os problemas; a escutar os parceiros e as crianças; a fundamentar o seu trabalho; a melhorar as suas ações; ... Enfim, que aprendam que “estão com as crianças durante um período de tempo muito curto e durante um espaço de tempo muito importante para as suas vidas” (Katz, 2006: 21).

### 3. As minhas *linhas* de investigação: métodos

Depois de amplamente fundamentados os princípios que sustentam teoricamente o tema em estudo neste Relatório de Estágio, tentarei justificar as minhas opções metodológicas. Para tal, no presente capítulo, fundamento o paradigma e a metodologia de investigação escolhidos; apresento a situação-problema que investiguei; e explico os processos investigativos que guiaram o meu trabalho em dois *lugares autênticos* (Walsh, Tobin & Graue, 2010), com duas verdadeiras equipas.

Importa salientar que estas linhas foram tecidas tendo como pano de fundo, por um lado, as orientações académicas para este Relatório e, por outro, o modo como percecionei estas duas realidades de prática.

#### 3.1. Paradigma e metodologia de investigação

*A investigação é uma atitude*

(Bogdan & Biklen, 1994: 292).

Em primeiro lugar importa explicitar que o presente estudo se desenvolveu sob o paradigma interpretativo que, de acordo com Walsh, Tobin e Graue (2010), é o que melhor se coaduna com o campo educativo. Num estudo interpretativo existe um “compromisso em compreender a complexidade de um fenómeno que [me] preocupa” (idem: 1038), além de que “a investigação é orientada num cenário natural; é enfatizada a compreensão das perspectivas dos participantes; e as questões e os métodos emergem do trabalho de campo desenvolvido” (idem: 1038). Mas será que consegui respeitar estas premissas? Ao longo deste capítulo tentarei evidenciar que, pelo menos, foi essa a minha intenção.

Veja-se que a investigação interpretativa ao invés de encarar os educadores de infância ou, neste caso, as equipas, apenas, como sujeitos da investigação, privilegia as suas interpretações. Os investigadores qualitativos estão constantemente a questionar os sujeitos de investigação, com o intuito de “perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Bogdan & Biklen, 1994: 51). E creio que eu

tive essa preocupação desde início, tal como os seguintes excertos das primeiras reflexões com as educadoras cooperantes poderão evidenciar:

*Questionei a educadora Susana relativamente ao trabalho que desenvolve com a restante equipa de sala [...].*

Notas de campo, 26 de Outubro de 2011

*Não pude deixar de aproveitar a oportunidade para questionar a educadora Clara sobre a forma como é gerido o trabalho em equipa no jardim-de-infância, nomeadamente os momentos de reflexão pedagógica.*

Notas de campo, 16 de Março de 2012

Aliás, recordo-me que na auto-observação do estágio em creche referi que, por diversas vezes, questionava a educadora, confidenciando que talvez até tenha sido exagerada nas constantes perguntas e na manifestação das minhas dúvidas<sup>14</sup>.

Mas, na minha opinião, isso também só foi possível porque em ambos os contextos tive ao meu lado equipas competentes e sempre disponíveis, que conseguiram em todas as ocasiões dar resposta às minhas questões. Por isso, acredito que é tão importante que o investigador cuide da sua relação com o sujeito da investigação, pois torna-se, certamente, difícil compreender os dados recolhidos sem “a cooperação informada e paciente das pessoas que conhecem bem o contexto em causa” (Walsh, Tobin & Graue, 2010: 1056).

E depois de fundamentado o paradigma de investigação, interessa salientar que este estudo se desenvolveu de acordo com uma metodologia qualitativa – a investigação-ação. Para Monteiro (1998), este tipo de metodologia traduz-se numa “nova postura epistemológica perante o conhecimento e a ação” (idem: 15) e assume-se como uma alternativa aos modelos tradicionais/positivistas de investigação.

Na realidade, e ao contrário do que poderia acontecer se optasse por outra metodologia, não pretendo demonstrar ou provar as causas de uma determinada situação-problema, mas compreender de que forma essa situação discriminada no primeiro contexto de estágio pode ser melhorada. De facto, Bogdan e Biklen (1994) admitem que “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de

---

<sup>14</sup> Cf. Dossier Pedagógico de Estágio I – Ponto 8, página 80.

ocorrência” (idem: 48) e, ainda, que a “abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (idem: 49). Portanto, tudo me leva a crer que, enquanto estagiária/investigadora, esta metodologia adequa-se às intencionalidades do meu estudo.

Vejam-se as características particulares da investigação-ação assinaladas por Monteiro (1998):

- 1. Trata-se de um processo de longa duração e não de uma intervenção pontual;*
- 2. Desenvolve-se em colaboração com grupos inseridos no seu contexto e não com indivíduos socialmente isolados;*
- 3. A sua finalidade, os seus objetivos e as suas orientações são discutidas e negociadas entre o grupo e o(s) investigador(es);*
- 4. A definição da problemática específica e dos objetivos de pesquisa não se faz a partir de teorias e hipóteses prévias que importa confirmar ou infirmar, mas em função de uma situação ou prática social concretas;*
- 5. Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando enquanto elementos de um processo de mudança social;*
- 6. O objeto da investigação-ação é uma situação social situada num conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto;*
- 7. O investigador abandona, pelo menos provisoriamente, o papel de observador, em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com outros parceiros;*
- 8. O grupo é pré-existente ao investigador e é geralmente o solicitador da intervenção. O grupo manifesta-se como portador de uma vontade de controlo, de participação face à sua situação;*
- 9. A investigação-ação surge como uma estratégia de investigação, intervenção e formação em simultâneo;*

*10. É um processo circular, funciona numa lógica em espiral mais do que linear;*

*11. Finalmente, exige o empenhamento intelectual e afetivo de cada participante, uma abertura à crítica e a capacidade de fazer evoluir as suas conceções, a sua prática e as suas relações interpessoais em função do desenvolvimento de um projeto.*

(Monteiro, 1998: 15)

Como se pode observar, a única característica desta metodologia que poderá limitar o meu trabalho é a duração da investigação, pois estou consciente que “uma boa investigação interpretativa é muito laboriosa e requer longos períodos de trabalho de campo, normalmente um ou mais anos” (Walsh, Tobin & Graue, 2010: 1038). E a exiguidade de tempo de estágio, associada a outras exigências do meu currículo académico, não me permitiram essa desejável disponibilidade temporal.

No entanto, à semelhança do que defendem Bogdan e Biklen (1994), reconheço que os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo (eficiência) do que simplesmente pelos resultados ou produtos (eficácia). Por isso, penso que não será esse obstáculo que irá descredibilizar esta minha investigação.

Creio que o importante será invariavelmente a minha atitude, pois a investigação-ação, enquanto “estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (Máximo-Esteves, 2008: 18), requer rigor, fiabilidade e fidedignidade. Aliás, é mediante essa atitude perante a prática de investigação que será alcançada a compreensão e, conseqüentemente, a melhoria dos ambientes e das ações cuja mudança se deseja alcançar. Assim tentarei...

### **3.2. O problema de investigação**

Depois de fundamentar o paradigma e a metodologia escolhidos para esta investigação, importa justificar que, embora tenha antecipadamente discernido a temática geral do meu Relatório de Estágio, foi minha intenção, auscultar a opinião da primeira educadora cooperante relativamente à pertinência da investigação para aquele lugar. E, como a seguir explicarei, a motivação intrínseca que tinha pela temática foi, de facto, corroborada pela experiência vivida durante o período de estágio na sala de 1.º berçário do Centro Comunitário do Bocage – LATI.

Veja-se que, no final da primeira semana, refletindo sobre o significado que atribui ao **trabalho em equipa**, a educadora Susana decidiu, na nossa primeira reflexão conjunta, enumerar algumas situações menos bem conseguidas da sua prática, das quais destaquei: *a comunicação e a partilha de informações e os juízos de valor feitos sobre as famílias* (Notas de campo, 21 de Dezembro de 2012), por considerar que são aspetos de cariz pedagógico e, portanto, merecedores de reflexão. Por esta razão, importa enfatizar que a falta de reflexão pedagógica foi, efetivamente, a situação-problema discernida neste contexto, que me levou a circunscrever a temática à **reflexão pedagógica nos momentos de trabalho em equipa**.

Na realidade, ainda que considerasse que o clima relacional da equipa pedagógica da Sala dos Fraldinhos era favorável, enquanto participante observadora daquele contexto, percebi que não estavam enquadrados na rotina momentos concretos de reflexão pedagógica, sendo estes substituídos por esporádicas conversas informais de reflexão na ação.

Como tal, e pelas razões que acima enunciei, através do estudo deste tema pretendi, sobretudo, compreender o potencial da prática reflexiva em contextos de educação de infância. Além disso, depois de auscultar as principais fragilidades do trabalho desenvolvido por aquela equipa, centrei a minha atenção nos aspetos de ordem pedagógica assinalados pela educadora e arrisquei estudar possíveis procedimentos de intervenção que visassem a aproximação entre o problema e a situação desejável. No entanto, para que isso acontecesse, foi determinante encontrar respostas para a seguinte questão de partida:

***Em educação de infância, como poderá o educador potenciar a reflexão pedagógica nos momentos de trabalho em equipa?***

E é por acreditar no valor da reflexão pedagógica nos momentos de trabalho em equipa que, enquanto futura educadora de infância, me interessou compreender de que forma posso fazer a diferença junto da “minha” equipa. Deste modo, penso que a questão-problema enunciada enfatiza os aspetos que considero mais relevantes neste âmbito.

No entanto, não poderei deixar de referir que o processo de construção desta questão acompanhou invariavelmente a evolução do meu estudo. De facto, compreendo que poderá parecer estranho para alguns que a questão/problema de uma investigação não

esteja definida à partida. Mas, na realidade, não vi isso como um obstáculo. Eu sabia que queria aprofundar os meus conhecimentos sobre algumas das especificidades da reflexão; compreender as vantagens e os riscos da reflexão em educação de infância; entender o papel do educador na promoção da reflexão pedagógica em equipa; ... A questão em si, para mim resultou de uma súplica desses aspetos que me interessaram.

E, de forma a ilustrar essa evolução, parece-me interessante mostrar que a primeira questão que construí:

*De que forma a reflexão pedagógica pode melhorar a ação das equipas junto das crianças?*

Veja-se que esta questão foca igualmente os aspetos que destaquei anteriormente. Porém, compreendi que a forma como estava formulada refletia implicitamente uma causalidade e, neste caso, iria traduzir-se num estudo demonstrativo que depressa se tornaria desprovido de sentido, se tornaria estéril, tal como me advertiu o professor orientador.

E, para que consiga encontrar algumas respostas para a questão de partida que assinalei, organizei esta investigação em torno de algumas intencionalidades gerais, nomeadamente:

- Desenvolver um conhecimento mais aprofundado sobre o tema;
- Compreender de que forma os documentos institucionais enquadram a reflexão pedagógica em equipa;
- Conhecer e tentar interpretar as conceções das educadoras sobre o trabalho em equipa;
- Recolher informações que me permitam arriscar algumas estratégias de intervenção que potenciem a reflexão pedagógica nos momentos de trabalho em equipa.

Contudo, interessa, igualmente, ressaltar que ao longo do estudo também as minhas intencionalidades se foram alterando. Se inicialmente considerava que, neste âmbito, o estudo dos documentos institucionais bastava para que compreendesse a realidade dos dois contextos em que estagiei, mais tarde compreendi que me dariam um retrato equívoco da prática, daquilo que eu verdadeiramente observava. Por isso, inclui também as conceções das educadoras e a minha “visão” do quotidiano naquelas duas realidades.



E, tal como refleti no trabalho de Seminário de Investigação e Projeto era minha intuição que questionasse, por diversas vezes, a exequibilidade deste estudo. De tal modo que acreditava (e ainda acredito) que “daqui a um tempo, [este estudo] possa não fazer qualquer sentido para mim”<sup>15</sup>. Por esta razão, reconheço que, “o profissional qualificado precisa ter certas características. Além de sentir-se confortável com a subjetividade e o diálogo, precisa ser capaz de aceitar, ou melhor, valorizar a incerteza, [...] como um ponto forte, e não como fraqueza” (Moss, 2010: 15).

Então, não poderei deixar de referir que, terminado o primeiro estágio, receei ainda que a que pertinência que esta investigação tinha nesse contexto não fosse correspondida no seguinte, em jardim-de-infância, tal como demonstro no trabalho de Seminário de Investigação e Projeto:

*Agora, terminado este período de estágio, outras inquietações e angústias começam a revelar-se. Qual será o contexto de Jardim de Infância em que vou estagiar? Que equipa me acolherá? Será que este estudo vai deixar de fazer sentido?*

Notas de campo, 9 de Janeiro de 2012

No entanto, na primeira reflexão conjunta (do estágio em JI) percebi que esta investigação também faria sentido neste contexto:

*De acordo com a explicação da educadora, realizam-se semanalmente reuniões entre a equipa educativa e/ou entre a equipa educativa e a componente de apoio à família. Todavia, e apesar de considerar que o clima relacional é favorável, esclareceu-me que não estão enquadrados na rotina momentos concretos de reflexão entre a equipa pedagógica, sendo estes substituídos por conversas informais diárias em que são, essencialmente, partilhados assuntos que consideram pertinentes.*

Notas de campo, 16 de Março de 2012

Ora, “entre problemas e conquistas, prosseguimos” (Ostetto, 2000: 24).

---

<sup>15</sup> Cf. Trabalho de Seminário de Investigação e Projeto – Ponto 1, página 6.

### 3.3 Processos de investigação

Neste subcapítulo, as múltiplas dimensões dos processos de investigação que utilizei neste estudo compõem-se, tal como fez Vasconcelos (1997) na sua investigação, através de alguns pontos que considero essenciais para o entendimento. E, por se encontrarem intrinsecamente ligados entre si, não poderia esquecer nenhum deles. Se isso acontecesse correria o risco de comprometer a compreensão da evolução do meu trabalho.

#### *A entrada*

Lembro-me de perder o sono nos dias que antecederam os anúncios dos locais de estágio. Podia ter muitas dúvidas, mas estava convicta que aqueles dois contextos e sobretudo aquelas duas educadoras iriam ser determinantes não só durante o período de estágio, mas também, no futuro, enquanto “modelos” para a minha *praxis*.

Depois disso, lembro-me de sentir uma enorme responsabilidade por ter o privilégio de estar tão “bem entregue”, como algumas pessoas me diziam. Sentia que não podia desperdiçar a oportunidade que me tinha sido dada. Eu queria dar o meu melhor, nem que para isso eu tivesse que expor as minhas fragilidades, os meus medos. Eu sabia que só dessa forma poderia aprender com aquelas pessoas.

Do primeiro estágio (creche), recordo que o facto de ter visitado a sala anteriormente foi determinante para a minha postura enquanto novo elemento. Creio que toda a ansiedade que o “primeiro dia” poderia ter despoletado se desvaneceu por ter estado antecipadamente e permanecido por breves momentos na sala.

Do segundo (jardim-de-infância), um contexto em que tudo era praticamente novidade para mim, recordo que, embora tivesse tantas dúvidas, tantas interrogações, aquele ambiente absorveu a minha atenção de tal forma que na primeira semana nem conseguia colocar questões à educadora cooperante. Felizmente que, após a primeira semana esse fervilhar de emoções se foi desvanecendo, dando lugar a uma atitude mais tranquila, ponderada e, essencialmente, reflexiva.

No entanto, nem a postura solícita das educadoras cooperantes, evitou que vivenciasse nos dois lugares, sobretudo durante o período de adaptação, sentimentos de receio, de dúvida e, até mesmo, de angústia que, ao longo do tempo, fui superando. E, nesse

sentido, considero que o facto de ter exposto esses constrangimentos e refletido com as educadoras, desde início, sobre eles, em muito facilitou a minha integração.

Mas também admito que a postura que adotei nos primeiros dias foi determinante para conseguir conquistar a confiança da equipa e das crianças. E, de facto, acredito que isso “depende muito de como “se entra” na instituição (pedindo licença ou invadindo)” (Ostetto, 2000: 29). Neste caso, penso que tentei encontrar, desde o primeiro dia, o meu “lugar” nas salas, tendo sempre em mente o meu estatuto de estagiária naqueles contextos.

Na realidade, tomando-me como objeto de estudo, compreendo que o facto de a equipa me ter incluído e de me sentir integrada naqueles contextos, me permitiu estabelecer uma relação empática com as educadoras e com as ajudantes de ação educativa, o que resultou numa partilha constante de saberes e, até, em alguns momentos informais de reflexão pedagógica entre as equipas. De facto, tal como tive oportunidade de referir na reflexões finais dos estágios, durante aqueles períodos senti que, verdadeiramente, fazia parte das equipas o que, com toda a certeza, me ajudou a construir alguns alicerces da minha identidade profissional.

Aliás, segundo Mesquita-Pires (2007), “alguns educadores-estagiários experienciam atitudes de distanciamento por parte dos educadores cooperantes [...] que os obriga a perceber que normas e pressupostos de ação mais agradam à educadora cooperante” (idem: 9). Outros, “revelam ter beneficiado com a relação cooperativa que estabeleceram com a educadora cooperante. Destacam a partilha de responsabilidades [...] e a autonomia na tomada de decisões. Revelam que a experiência resultou a reconstrução dos saberes prévios e a construção de competências profissionais (idem). Deste modo, reconheço que, efetivamente, me enquadro no segundo grupo pois senti-me devidamente integrada naquelas duas equipas que se esforçaram para me incluir na sua prática deste o primeiro dia de estágio.

### ***O tempo***

Em termos de tempo, a recolha de informação para a minha investigação centrou-se nos dois períodos de estágio. Primeiramente em creche, de 24 de Outubro de 2011 a 11 de Janeiro de 2012 e, posteriormente, em jardim-de-infância de 12 de Março a 30 de Maio de 2012. Foram vinte semanas de estágio e tantos outros dias de visitas aos contextos.

Nos meses que se sucederam dediquei o meu tempo à redação deste Relatório, sensivelmente até ao final do ano de 2012.

### ***Os lugares***

Tendo em conta que a recolha de informação para este estudo incidiu nos dois contextos em que estagiei ao longo do mestrado, pareceu-me pertinente redigir uma breve caracterização das instituições e da sua filosofia educativa, dos grupos de crianças e, naturalmente, dos princípios educativos das educadoras cooperantes. Com isto, pretendo que a análise dessa informação possa ser vista como um elemento intrinsecamente ligado aos contextos.

Salvaguado, porém, que foi com o seu pleno consentimento que decidi identificar as instituições e a identidade das educadoras cooperantes, tal como justifico ainda neste subcapítulo – *A ética*.

### **Centro Comunitário do Bocage (LATI) – Sala dos Fraldinhas**

O primeiro contexto em que estagiei encontra-se integrado na LATI – Liga dos Amigos da Terceira Idade. Esta é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, situada em Setúbal e criada no ano de 1974, com o propósito de garantir apoio à comunidade local economicamente carenciada.

Atualmente inserida num contexto socioeconómico maioritariamente médio/baixo, a instituição desenvolve as suas atividades na Área da Ação Social, prestando apoio à comunidade através das seguintes valências: Creche, Jardim de Infância, ATL, CATL, Lar de Terceira Idade, Unidade de Cuidados Continuados Integrados, Ginásio, Piscina, entre outros. Dada a sua dimensão atual, a LATI alargou os serviços à população de Setúbal em geral, não se restringindo unicamente ao apoio local.

No que se refere à Área de Crianças e Jovens da LATI, especialmente relevante para este estudo, importa salientar que existem dois equipamentos específicos e geograficamente dispersos: o “Centro Comunitário do Bocage”, com as valências de Creche, Jardim de Infância, ATL e CATL, situado no bairro da Camarinha, e o Jardim de Infância e ATL “O Palhacinho”, localizado no Faralhão.

No que concerne à filosofia educativa da LATI, de acordo com o Projeto Educativo, esta consubstancia-se no respeito e valorização da criança como um ser único e individual. E, de facto, através da análise deste documento, compreendi que a instituição procura “essencialmente reunir todas as condições necessárias para que o trabalho se processe de uma forma harmoniosa e em sintonia com todos os intervenientes do processo educativo (famílias, crianças e pessoal da instituição)”<sup>16</sup>.

Interessa referir que a Direção Pedagógica é da responsabilidade da Dra. Maria de Jesus Gonçalves e que, por cada valência, há uma educadora de infância com funções de coordenação pedagógica. No que se refere à creche, as equipas pedagógicas são constituídas por uma educadora de infância e duas ajudantes de ação educativa.

Neste sentido, a sala em que estagiei - “Sala dos Fraldinhas”, enquanto sala de primeiro berçário, é da responsabilidade da educadora Susana Tavares, voluntariamente coordenadora pedagógica da creche. No entanto, as suas funções são partilhadas com as duas ajudantes de ação educativa.

A intervenção pedagógica da educadora baseia-se, essencialmente, na Abordagem High Scope à Creche. No entanto, adapta, naturalmente, essas orientações à realidade do contexto e, sobretudo, ao grupo de crianças. Ora, analisando o Projeto Pedagógico da Creche, é compreensível que para além da utilização destes princípios orientadores, a educadora tenta “envolver as crianças no seu quotidiano, nas coisas que lhe dizem respeito, investindo em tempos de qualidade, de afeto, de trocas de experiências, procurando estar completamente disponível para as crianças; respeitando-as enquanto pessoas de valor, ajudando-as a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos; construir segurança ensinando a confiança”<sup>17</sup>.

A educadora planifica mensalmente a sua intervenção na sala, definindo objetivos principais, intencionalidades educativas e procedimentos que os concretizem. Desta forma, as experiências que propõe ao grupo (ou individualmente, quando se justifica) surgem, maioritariamente, sobre a ação e de acordo com as linhas orientadoras que define para cada mês. No entanto, importa salientar que, a forma como intervém resulta

---

<sup>16</sup> Cf. Projeto Educativo do CCB (LATI) (2011/2012) – Página desconhecida.

<sup>17</sup> Cf. Projeto Pedagógico da Creche (2011/2012) – Página desconhecida.

de uma avaliação do mês antecedente, concretizando, portanto, uma reflexão prospetiva e retrospectiva da sua intervenção no primeiro berçário.

Além disso, interessa caracterizar o grupo de crianças desta sala, sendo que foi *para e por* elas que a ideia deste projeto surgiu. Ora, o grupo é constituído por seis crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os doze meses. Estas não apresentam necessidade de cuidados de saúde extremos e, na sua totalidade, frequentam com regularidade a creche.

Finalmente, manifestam interesse e curiosidade, essencialmente, por materiais de exploração aberta, por brinquedos interativos, livros e pelo espelho, atribuindo também uma grande atenção ao que é novidade naquele espaço, sejam sons, materiais ou pessoas. De facto, na sua idade, as relações que as crianças estabelecem com os adultos, com os seus pares e inclusive com os objetos, assumem uma particular importância na sua vida, nomeadamente para a criação de uma confiança em si próprias e nos outros e, pelo que pude observar neste contexto, esta premissa é valorizada quotidianamente.

### **Jardim de Infância do Faralhão – Sala Azul**

O Jardim de Infância do Faralhão, enquanto instituição pública de educação pré-escolar inserida no Agrupamento Vertical de Escolas Ordem de Sant'Iago, situa-se em Santo Ovídio, no Faralhão e foi inaugurada no ano de 2001. Este estabelecimento contíguo à EB 1 do Faralhão, recebe crianças dessa localidade e das Praias do Sado e é constituído por duas salas da responsabilidade das educadoras Gina Domingues e Clara Serpa, embora partilhem funções com duas ajudantes de ação educativa.

Relativamente ao horário letivo, a instituição funciona em regime normal (das 9 às 15 horas), com um período de almoço que decorre das 12 às 13 horas. Além disso, existe um prolongamento de horário das 15 às 18 horas e 30 minutos em que duas assistentes operacionais da Câmara Municipal de Setúbal asseguram as atividades da Componente de Apoio à Família.

Em termos de números, o estabelecimento tem um total de 49 crianças e a sua faixa etária está compreendida entre os 4 e os 6 anos. Neste contexto, de acordo com o

Projeto Educativo do AVEOS (2009/2013), o nível socioeconómico das famílias é predominantemente médio, embora existam algumas de nível baixo.

No que concerne à sala em que estagiei sob a orientação da educadora Clara, importa salientar que tem um total de vinte e quatro crianças, embora haja no grupo duas crianças, gémeas, com um nível de desenvolvimento, quer em termos de linguagem, quer cognitivo que justifica o apoio de uma docente de educação especial.

Em termos de desenvolvimento e competências, segundo o Projeto Curricular de Grupo, na área da Formação Pessoal e Social o grupo é autónomo, apesar de revelar alguma imaturidade e dificuldade no cumprimento de regras, nomeadamente as regras de vivência democrática. Na área das Expressões e Comunicação, no que diz respeito aos domínios de expressão motora, plástica, dramática e musical e da matemática, o grupo apresenta competências adequadas à faixa etária. No domínio da linguagem oral e emergência da escrita, a maioria das crianças utiliza um discurso fluente e vocabulário adequado e demonstra capacidade de argumentação e compreensão do discurso.

Na área do Conhecimento do Mundo, as crianças demonstram alguns conhecimentos neste âmbito, são muito curiosas e revelam capacidade de formular hipóteses para as questões que não compreendem. No geral, respondem de modo muito positivo às propostas de lhes são lançadas, mas necessitam frequentemente de apoio na organização de tarefas a pares ou em pequeno grupo.

Veja-se que, de acordo com o PCG, representar em três dimensões (com os jogos de construção), realizar produções plásticas, dramatizar, inventar histórias e canções, recorrer às ciências experimentais para encontrar respostas às suas dúvidas, são algumas das brincadeiras espontâneas que a educadora privilegia para integrar na sua prática os diferentes domínios das três áreas de conteúdo definidos nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

No que se refere à intervenção pedagógica, a educadora concebe o seu currículo com base nas *OCEPE* e nas *Metas de Aprendizagem*, tendo sempre em conta o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis; o reconhecimento da

criança como sujeita do processo educativo; a construção articulada do saber; a exigência de resposta a todas as crianças; e o ambiente educativo<sup>18</sup>.

Para além disso, este ano a educadora tentou integrar a arte na matriz cultural da sua prática pedagógica. Por esta razão, recorrendo às propostas apresentadas na brochura *Artes no Jardim de Infância*, propôs-se a articular algumas das sugestões dessa fonte com as diferentes áreas de conteúdo, criando, ao mesmo tempo, oportunidades de vivência criativa e de experiência estética nas atividades desenvolvidas, maioritariamente de livre escolha, planeadas e avaliadas pelas crianças. No entanto, não poderei deixar de salientar que se preocupa, do mesmo modo, em recolher informações acerca dos interesses e motivações das crianças, dos processos que utilizam para a resolução de problemas e das suas dificuldades que tenta interpretar e analisar, integrando-as na planificação da sua intervenção.

Em suma, é a partir destas premissas que a educadora, em conjunto equipa, com as famílias e com a comunidade, desenvolve o seu currículo na Sala Azul, acreditando que a “participação desses parceiros educativos tornam as aprendizagens mais significativas e consistentes, contribuindo para atingir a principal meta a que o Agrupamento se propõe: o sucesso educativo”<sup>19</sup>.

Portanto, em termos de espaço, a Sala dos Fraldinhas e a Sala Azul foram o centro da minha observação mas também recolhi informação em outras salas, nos espaços em que contatava de forma informal com as equipas, nos locais que visitámos com as crianças, ...

### ***As pessoas***

Como protagonistas neste estudo vejo primeiramente as educadoras cooperantes; as ajudantes de ação educativa das salas em que estagiei; as crianças e as suas famílias. Mas também vejo as educadoras das outras salas e as suas equipas; o professor orientador deste Relatório e os professores orientadores de estágio; as minhas colegas, em especial a Sara; e eu, Teresa, a estagiária que tentou, em todos os momentos, ser

---

<sup>18</sup> Cf. Projeto Curricular de Grupo – Página desconhecida.

<sup>19</sup> Cf. Projeto Curricular de Grupo – Página desconhecida.



solicita com estas pessoas que acompanharam de perto o meu crescimento pessoal, e sobretudo profissional, ao longo deste último ano.

### ***Os acontecimentos***

Registei muitos acontecimentos nas duas salas - a vida daqueles grupos. Tentei registar também situações mais formais, como, por exemplo, as reflexões com as educadoras cooperantes, as reuniões de equipa e as reuniões com as famílias, mas também algumas menos formais, nomeadamente as nossas conversas, as visitas de estudo, as festas, ... Enfim, todos os acontecimentos em que tive oportunidade de estar presente.

### ***A minha postura de participante-observadora***

*Misturar análise e objetos com participação e intervenção nesses objetos?*

*Terá isto dignidade científica? Não será uma abordagem sem rigor?*

(Monteiro, 1999: 14)

Mesmo consciente que grande parte do meio académico olha para a investigação-ação com ceticismo, percebi que, através desta metodologia, também eu me poderia tornar uma “investigadora”. Não para produzir conhecimentos (nunca ambicionei isso), mas para compreender os fundamentos e possíveis formas de reduzir um problema que auscultei no primeiro contexto de estágio. Na realidade, Bogdan e Biklen (1994) acreditam que “as pessoas do “mundo real” também podem conduzir investigação – investigação que seja prática, dirigida às suas preocupações e, para aqueles que o desejam, como instrumento de mudança social” (idem: 292).

Então se a minha intervenção nos contextos foi feita sobretudo no âmbito do estágio e sob o papel de *participante observadora*<sup>20</sup>, é natural que, dado o estatuto que cerceia a minha ação, não tenha a mesma credibilidade que as restantes profissionais ou que outros investigadores experientes. Por esta razão, senti a necessidade complexa de treinar o meu olhar de observadora atenta, planificar e refletir com as equipas sobre determinados aspetos associados ao estudo, pois como já referi no primeiro ponto deste capítulo - *Paradigma e metodologia de investigação* - segundo Walsh, Tobin e Graue (2010), existe a necessidade de tentar compreender melhor os dados com o apoio dos que estão totalmente familiarizados com o contexto.

---

<sup>20</sup> Expressão conceptual utilizada no Documento Orientar do Relatório de Estágio (2011/2012);

Portanto, enquanto estagiária/investigadora, pude perceber as especificidades do trabalho desenvolvido tanto pelas equipas educativas, como pelas equipas pedagógicas dos dois contextos em que estagiei, porque, muitas vezes, deixei de lado o bloco de notas e envolvi-me naqueles ambientes, tornando-me, tanto quanto possível, membro das equipas. Acredito que esta postura permitiu que me colocasse na perspetiva das pessoas que estava a estudar e, neste caso, que me tornasse também eu objeto de estudo.

No entanto, e à semelhança do que defende Máximo-Esteves (2008), reconheço que este estatuto tem inconvenientes e vantagens. Se, por um lado, o envolvimento emocional que estabeleci com aquelas pessoas exigiu um maior esforço na focalização do meu olhar, sobretudo para que não corresse o risco de bloquear o discernimento dos problemas. Por outro, facilitou a superação de eventuais atitudes de resistência e reserva que poderiam ocorrer nas equipas se fosse participante *outsider* nos contextos.

### ***Os sentimentos***

Ao longo do último ano, li vezes sem conta o livro *Encontros e encantamentos na educação infantil*<sup>21</sup>, em que são narradas as experiências de estágio de diversas estudantes do curso de Pedagogia da Universidade de Santa Catarina, no Brasil. De facto, as suas histórias correspondem, exatamente, aos sentimentos que fui vivenciando ao longo das experiências de estágio, tornando-se uma referência para a minha ação naqueles lugares.

E se tivesse que escolher uma frase que descreva esse período selecionaria, sem hesitar: *Entre medos, dúvidas e algumas convicções* (Ostetto, 2000: 31). Na verdade, inicialmente vivenciei sentimentos de receio, de angústia e inúmeras inquietações, mas que ao longo do tempo fui tentando resolver e ultrapassar com a ajuda das educadoras cooperantes e dos professores orientadores de estágio. Veja-se que a melhor forma que encontrei para superar as dificuldades foi aprender a expô-las, isto é, a conseguir expressar o sentia, o que me afligia, o que pensava. E, efetivamente, essa foi a minha primeira grande conquista nesta experiência.

No entanto, não poderei deixar de referir que, desde início, tinha, pelo menos, uma convicção: eu estava disposta a enfrentar os meus medos, as minhas dúvidas, os meus limites.

---

<sup>21</sup> Cf. Ostetto, L. (2000). *Encontros e Encantamentos na Educação Infantil*. Campinas: Papirus Educação.

Talvez por isso, senti, por diversas vezes, necessidade de questionar as educadoras sobre a minha intervenção nas salas. Essa foi a forma que encontrei para gerir os meus medos e angústias e, assim, ir construindo a minha identidade profissional. Na verdade, foi extremamente importante para mim perceber, numa perspetiva construtiva, quais as minhas limitações ou aspetos da minha prática menos bem conseguidos. De facto, pareceu-me importante tentar perceber as minhas fragilidades para, pelo menos, ter consciência delas e, preferencialmente, as superar. Aliás, acredito veementemente que “o conhecimento profissional [...] não dispensa a mediação pedagógica consubstanciada na companhia de pares, profissionais seniores, de amigos críticos ou de formadores em contexto” (Oliveira-Formosinho, 2009: 12).

### *A ética*

Numa investigação em que existiu uma linha muito ténue que separou a Teresa estagiária, da Teresa investigadora (se é que existiu mesmo essa separação), levantaram-se algumas questões éticas que me obrigaram a refletir não só sobre os propósitos deste estudo, mas também sobre a minha atitude face às pessoas que acompanharam de perto o meu percurso.

E se desde início estava convicta que o “investigador participante consegue aceder com maior facilidade aos problemas mais sensíveis de uma comunidade, porque também os vive” (Máximo-Esteves, 2008: 110), agora percebo que esta forma de *estar* em investigação exige do investigador particular atenção na forma como cuida da sua relação com os sujeitos de investigação. Relação que, para mim, deverá estabelecer-se essencialmente segundo um padrão ético de responsabilidade, de compromisso e de respeito entre todos.

Mas, para Máximo-Esteves (2008), é igualmente determinante que se crie uma relação de proximidade e de envolvimento mútuo no projeto. De confiança, diria eu.

A confiança que sentia quando a educadora Susana e a educadora Clara me deixavam experimentar o papel de educadora na prática. A confiança que me era transmitida quando refletíamos, em conjunto, sobre a vida das salas. A confiança que me que agora tenho medo de quebrar com a minha escrita sobre essas pessoas. Tal como refere Máximo-Esteves (2008), sinto um verdadeiro “sentimento de inquietude no momento de tornar públicas as finalidades privadas das [suas] confidências”. Receio não ser capaz de

dar vida à sua voz. Mas sobre isso aprofundarei a minha reflexão mais a frente – *A escrita*.

Tal como enunciei anteriormente, agora importa esclarecer que, de acordo com as opções metodológicas que tomei para este estudo, decidi identificar, com seu o pleno consentimento, a identidade das educadoras cooperantes e as instituições em que estagiei. No entanto, por uma questão de proteção da privacidade, preferi que a identidade das ajudantes de ação educativa permanecesse no anonimado.

Outro aspeto ético com que me debati refere-se ao facto de ter circunscrito o inquérito por questionário às educadoras cooperantes. A justificação para essa opção será esclarecida no ponto - *A recolha de informação*.

Questões éticas aparte (que também não pude esquecer), penso que, no que concerne à minha relação com as equipas, a minha postura de frequente questionamento, de respeito e de proximidade profissional permitiu-me desenvolver com as educadoras, com as ajudantes de ação educativa e com as restantes equipas educativas um projeto de facto coletivo que, por meio do diálogo, possibilitou a partilha de um sentido comum para as nossas ações. Por isso, este estudo não é de todo o melhor exemplo para aqueles em que acreditam na postura de distanciamento do investigador para alcançar a objetividade. Aliás, reconheço que, por aqui, houve mesmo uma “contaminação” da objetividade com a minha própria subjetividade.

### ***Conversando com a minha subjetividade***

Uma investigação subjetiva?! Sim. Para quê ambicionar a objetividade de um estudo “por trás do vidro” se depois este não corresponde à realidade dos contextos, aos problemas reais que se vivem por lá?

Sei que o facto de me ter identificado muito com as conceções das educadoras cooperantes pode ter dificultado a objetividade das minhas interpretações. Assumo isso. Mas também reconheço que a minha subjetividade teria necessariamente de estar presente neste trabalho. Eu estive lá dentro, vivi efetivamente os mesmos problemas.

Logo não será este Relatório uma reflexão pessoal? Penso que é. Creio que, à semelhança do que refere Vasconcelos (1997) “refletir sobre mim mesma ao longo do processo é [...] conferir mais densidade e valor humano ao meu trabalho” (idem: 63).

Por isso, espero que este projeto de investigação, ao descrever os outros, reflita também as minhas próprias convicções enquanto participante naqueles contextos e não enquanto alguém estranho que passou por lá e que não se quis envolver demasiado com receio de “contaminar” o seu estudo.

Portanto, neste Relatório tentei “questionar continuamente os nossos [meus] propósitos, os nossos [meus] motivos, os nossos [meus] valores, a nossa [minha] integridade, os nossos [meus] conhecimentos” (Vasconcelos, 1997: 63), para que consiga apresentar a minha visão daquelas duas realidades, a minha interpretação da *praxis* daquelas duas profissionais.

### ***A recolha de informação***

Depois de ter encontrado um assunto para investigar, baseado tanto naquilo que foi discernido como situação-problema no primeiro contexto de estágio, como naquilo que me interessou estudar, tentei estreitar a minha intervenção no âmbito da recolha de informações que me ajudassem a encontrar respostas para a questão de partida deste estudo.

Como não podia ambicionar estudar tudo o que gostaria, foi determinante disciplinar-me no sentido de tomar decisões relativamente cedo. E, para isso, tal como sugerem Bogdan e Biklen (1994), precisei de colocar alguns limites à minha intervenção, porque, se assim não fosse, obteria informações demasiado difusas e desajustadas daquilo que me propus desenvolver neste projeto.

Na realidade, ao recuperar o que escrevi no trabalho de Seminário de Investigação e Projeto, percebo que, já na fase inicial da investigação, manifestava essa preocupação: Dada a complexidade do trabalho em equipa, estou consciente que o seu estudo resultaria num trabalho demasiado ambicioso que, a meu ver, rapidamente se tornaria superficial. Por esta razão, optei por circunscrever a temática à reflexão pedagógica nos momentos de trabalho em equipa<sup>22</sup>.

Além dessas decisões iniciais, fui também formulando diversas questões, umas mais gerais que outras, que me ajudaram a orientar as minhas ideias e a organizar a recolha de informação. As mais significativas, são apresentadas ao longo neste Relatório.

---

<sup>22</sup> Cf. Trabalho de Seminário de Investigação e Projeto – Ponto 1, página 4.

No entanto, penso que será oportuno explicitar de forma mais pormenorizada os instrumentos e procedimentos que utilizei para recolher, na prática, todas as informações que considere relevantes. Ora, estando consciente que a sua escolha depende intrinsecamente das intencionalidades que defini para a investigação, importa esclarecer que, no presente estudo, utilizei os seguintes instrumentos:

- Observações;
- Análise documental (notas de campo e documentos institucionais);
- Inquérito por questionário às educadoras cooperantes.

Mas, neste caso, será pertinente refletir sobre as minhas escolhas, explicitando o modo como utilizei cada um desses instrumentos.

Deste modo, começo por refletir sobre as minhas observações - o testemunho natural, e o mais verdadeiro, da dinâmica dos contextos. Decerto que não será em vão que Máximo-Esteves (2008) refere que as observações ajudam a compreender os contextos, assim como, as pessoas que neles se movimentam e as suas interações.

Aliás, compreendi que “prestar atenção a si e ao outro é condição para uma relação de troca, diálogo, compreensão e construção de uma vida e de um trabalho conjuntos” (Abramowicz & Wajskop, 1999: 19). Mas não menos importante é “ver e ouvir com abertura de espírito, (...) sem fazer juízos de valor ou tirar conclusões precipitadas” (Post & Hohmann, 2007: 317). Por isso, também eu tentei que os meus registos de observação representassem factos concretos, sem quaisquer interpretações instantâneas das situações, nem rótulos nos seus intervenientes.

Na verdade, compreendo que “os educadores são [ou deverão ser] observadores cuidadosos” (idem: 2007:316), de tal forma que desenvolvem uma série de estratégias de registo que permitem relembrar os acontecimentos mais significativos do quotidiano da sala, indispensáveis para uma posterior e adequada planificação das propostas pedagógicas, de acordo com as necessidades, interesses e motivações das crianças. E, embora me insira neste estudo como estagiária/investigadora, enquanto futura educadora não poderia esquecer estas premissas. Neste caso, foi a minha atitude de observação de uma situação-problema que sustentou o interesse das equipas cooperantes e a pesquisa do sentido das ações de todas.

Contudo, importa frisar que nem sempre foi fácil o registo sobre a ação, como seria desejável. Ora, na maioria das vezes, as crianças absorveram de tal forma a minha atenção que foi quase impossível proceder ao registo de algumas situações significativas para este estudo. Por isso, coube-me gerir o modo como registava as observações que ia fazendo ao longo do dia, sendo que “muitas vezes, [foi] difícil escrever muito mais do que palavras-chave” (Post & Hohmann, 2007: 317). Mas não quero com isto dizer que as tenha menosprezado. Com base nessas anotações e quando houve oportunidade, analisei as informações ao pormenor e tentei interpretá-las, atribuindo, deste modo, sentido às práticas que observei.

Por esta razão, assumo as notas de campo como um dos instrumentos utilizados para a recolha de informação. Bogdan e Biklen (1994) consideram todas as fontes de informação utilizadas num estudo são consideradas notas de campo. Contudo, os autores distinguem a) *notas de campo descritivas* – registos pormenorizados, descritivos e focalizados do contexto, dos sujeitos, das suas ações e interações e b) *notas de campo reflexivas* – registos que apreendem o ponto de vista do investigador, as suas ideias, sentimentos, preocupações, ... Feita a distinção, tentei mobilizar para este Relatório tanto umas como outras.

No entanto, será importante esclarecer que estas notas de campo não foram apenas recolhidas nas salas e durante o tempo em que estive com as crianças. Dada a natureza da investigação e, particularmente, o tema do meu estudo, muitas dessas notas foram tiradas noutros momentos: Nas reflexões com as educadoras cooperantes; nas reuniões em equipa; nas reuniões com as famílias, ... mas também em algumas conversas informais com uns e com outros, a que Vasconcelos (1997) chama *tagarelices*. Efetivamente estas “conversas breves, por vezes sem um objetivo definido, mas em que as pessoas podem partilhar coisas e conceitos importantes” (idem: 57), também não foram esquecidas.

Além disso, foi minha intenção, que os documentos institucionais também constituíssem como fontes de informação para este estudo. De salientar o Projeto Educativo do Centro Comunitário do Bocage (LATI), o Projeto Pedagógico da Creche (CCB - LATI) e o Projeto Curricular de Grupo (Sala Azul - JI do Faralhão).

Apesar de não serem tão frequentemente utilizados, como referem Bogdan & Biklen (1994), neste caso, parece-me pertinente recorrer a esses documentos existentes nos

contextos, pois acredito que servem “como fontes de férteis descrições de como as pessoas que produziram [esses] materiais pensam acerca do mundo” (idem: 176).

No entanto, também reconheço o risco que comportam. Na verdade, nem sempre o seu conteúdo corresponde, exatamente, à realidade observada, sendo que esses documentos, “quando escritos para consumo externo, poderão ser um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização” (idem: 180).

Então, para que não corresse esse risco, por sugestão do professor orientador, decidi utilizar ainda como instrumento de recolha de informação um inquérito realizado às educadoras cooperantes. Esse inquérito assumiu a forma de um questionário escrito, enviado por correio eletrónico e continha a seguinte questão aberta:

***Quais as suas conceções relativamente ao trabalho em equipa? Ilustre com exemplos concretos as suas conceções s.f.f.***

Deste modo, embora tenha optado por circunscrever este estudo à reflexão pedagógica em equipa, decidi intencionalmente redigir uma questão mais abrangente, sobretudo para perceber se a reflexão é então uma preocupação para as equipas ou nem tampouco é referida.

De forma a facilitar o processo, as educadoras enviaram, dias depois, as suas respostas pelo mesmo meio.

No entanto, apesar de admitir que este último instrumento foi o que assumiu maior destaque neste projeto, percebo que o seu impacto poderia ter sido ainda mais significativo se tivesse recolhido os testemunhos das ajudantes de ação educativa. Acredito que o seu contributo enriqueceria esta investigação que, sendo sobre o trabalho em equipa, deveria incluir a visão de todas. Mas, infelizmente, pela disponibilidade temporal que a análise de mais três respostas exigiria, decidi restringir a minha análise às respostas das educadoras cooperantes.



## *A análise da informação*

*E agora o que faço com toda esta informação?*

Notas de campo, 29 de Julho de 2012

Ao rever o trabalho de Seminário de Investigação e Projeto percebi que, ainda no início da investigação, receava que me perdesse na análise da informação. Assustava-me o facto de a exaustiva procura de materiais de documentação pudesse comprometer a sua análise e, sobretudo, que o meu projeto perdesse coerência. Por isso, tal como aconselham Bogdan e Biklen (1994), enquanto consultava os registos e outros materiais, colocava continuamente a mesma questão - “o que é que posso fazer com este material para tornar o meu caso mais convincente?” (idem: 298).

Sabia que, para além de documentar a realidade daqueles dois lugares, deveria também sugerir recomendações de mudança. A investigação-ação assim determina, como tal, sabia que deveria “transformar o material que [possuía] num estímulo encorajador de ações coletivas” (idem).

Portanto, à medida que revia os meus registos, assinalava as ideias que se destacavam. Circundava as palavras-chave, sublinhava as secções que me pareciam particularmente importantes, ... Com um lápis, de forma a poder apagar as anotações mais confusas, assinalava as informações que não poderiam ser esquecidas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “os dados devem ter um ar usado – repletos de linhas e anotações, folhas dobradas e manchas de café” (idem: 219) e, de facto, os meus tinham tudo isso...

Sei que grande parte dos investigadores utiliza um sistema de codificação para organizar as informações, mas eu não o fiz. Esse procedimento exigiria uma grande disponibilidade temporal e, mesmo o professor orientador sugeriu que não o fizesse. Por isso, a análise assumiu um carácter holístico, de cariz semântico não categorial, e visou, não só a interpretação das posições assumidas pelas equipas educativas e pedagógicas nos documentos institucionais, mas também, a interpretação das conceções das duas educadoras cooperantes, expressas nas suas respostas ao inquérito (ver Anexo I).

Neste caso utilizei essencialmente o processo de *condensação* (Máximo-Esteves, 2008: 104) da informação, procurando sintetizar os significados contidos nas notas de campo e na narrativa proveniente dos inquéritos. Este processo consiste na “análise de longos

textos procurando unidades de significado natural, identificando, explicitando e relacionando os temas fundamentais que daí emergem” (idem: 104)

À medida que ia lendo as informações que recolhi, tal como explicam Bogdan e Biklen (1994), percebi que se repetiam ou destacavam certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. Deste modo, a unidade de análise apresenta uma geometria variável, que pode ir desde uma palavra até a uma frase ou um conjunto de frases, sendo que a minha principal intenção é discernir os sentidos globais das respostas, cruzando-os com o quadro teórico de referência e com as minhas própria concepções sobre o tema em estudo.

Com isto compreendi que o processo de investigação não é de modo algum linear. É, pelo contrário, “um processo circular e interativo, com muitas realidades entrelaçadas em conjunto” (Vasconcelos, 1997: 61). E, embora “os significados de um texto se situem no cruzamento de dois “horizontes”, o do narrador e o do analista” (Máximo-Esteves, 2008: 104), ao ser apresentado a outros, emergem as interpretações do investigador, a sua “leitura” desse texto.

Talvez por isso tenha sentido que, por vezes, fui demasiado cautelosa em relação à elaboração de ideias. Mas, de facto, tive receio de que as minhas interpretações das informações que as educadoras me confiaram fossem precipitadas e abusivas. Será que, mesmo assim, foram?

### ***A intervenção***

*[A investigação-ação é ] um processo de longa duração e não de uma intervenção pontual*

(Monteiro, 1998: 15)

Ao refletir retrospectivamente sobre a minha intervenção neste estudo, compreendo que, na realidade, intervim apenas pontualmente. Não por desinteresse ou falta de empenho, até porque tentei que essa pequena intervenção fosse de qualidade, mas sobretudo por falta de tempo.

É difícil, principalmente quando se sobrepõem dois papéis - o de estagiária e o de investigadora - dedicar o precioso tempo à investigação. Em dois contextos desconhecidos, onde o olhar nos primeiros dias é tão disperso e onde desempenhar o

papel de estagiária, para tanta inexperiência, já se torna complexo, é difícil assumir essa responsabilidade de conduzir um estudo interpretativo. E essa confusão de papéis reflete-se, naturalmente, na prática. Nesses momentos percebem-se as fragilidades, os medos, levantam-se inúmeras questões, ...

No meu caso, no primeiro estágio, cheguei a achar que agia com pouca naturalidade. Receava não corresponder às expectativas da equipa, colidir com as suas concepções ou estorvar a rotina do grupo<sup>23</sup>. Ao refletir com a educadora cooperante sobre isso, esta questionou-me se me sentia observada durante as minhas intervenções com as crianças e, na verdade, isso não acontecia. Como tal, explicou-me que poderia tranquilizar e agir sem constrangimentos, pois se discordasse com alguma atitude refletiria comigo sobre isso.

Agora compreendo a importância desses momentos - das reflexões conjuntas, das reuniões e das conversas informais - que, para além de terem facilitado a minha relação com a equipa foram determinantes na consolidação da minha prática. Na verdade, sinto que esses momentos de partilha de sentimentos, experiências e dúvidas me permitem traçar as linhas de construção do meu currículo, tornando, a cada semana, a minha intervenção mais consciente e consistente.

A par disso, a minha postura de frequente questionamento, de respeito e de proximidade profissional permitiu que desenvolvesse com as educadoras, com as ajudantes de ação educativa e com as restantes equipas educativas um projeto, de facto, coletivo que, por meio do diálogo, possibilitou a partilha de um sentido comum para as nossas ações.

Mais, tomando como objeto de estudo, compreendo que o facto de as equipas me terem incluído e de me sentir integrada naqueles lugares, originou uma partilha constante de saberes e, até, alguns momentos informais de reflexão pedagógica entre todas.

Por isso, admito que a minha intervenção neste estudo se fundiu com as minhas ações quotidianas nos dois contextos. Existiam duas rotinas que tinham de ser respeitadas e nas quais tentei, então, problematizar algumas situações que observava.

Mas não pretendia fazer juízos de valor sobre a intervenção das equipas. A minha intenção era, exclusivamente, “exercitar a minha capacidade de ler a realidade, visualizando ou detetando as necessidades e, no processo coletivo de reflexão, ir

---

<sup>23</sup> Cf. Dossier Pedagógico de Estágio I – Ponto 7, página 52.

arriscando propostas e alternativas” (Ostetto, 2000: 22). Portanto, utilizando um discurso inteligível para todas, tentei perceber o fundamento das suas ações e, em conjunto, tentámos apostar nas possibilidades de superação dos problemas e na criação de alternativas. De facto, creio que “quando temos propósitos firmes, com certeza encontramos muitas saídas” (idem: 32) e, em ambos os contextos, sei que as encontrámos.

### ***A escrita***

*Tinha plena consciência da luta que iria travar com a escrita*

(Vasconcelos, 1997: 70).

A escrita. A luta pela escrita que também eu tive de travar. Senti-me, muitas vezes, dececionada comigo mesma, sobretudo porque achava que a experiência que vivi ao longo deste último ano se estava a perder na minha forma de escrever.

Depois de ler a experiência de investigação de Vasconcelos (1997) percebi que “o processo de escrita é uma arte, mas é também um ofício” (idem: 71). Como tal, senti necessidade de me dedicar por completo a esse ofício nos últimos meses, para que também a minha escrita fosse capaz de dar alguma “vida” às palavras e às ações daqueles que foram os protagonistas desta história.

#### **4. Narrativa descritiva/interpretativa da intervenção**

*As histórias, tal como as vidas por elas relatadas, são sempre abertas, inconclusivas e ambíguas, sujeitas a interpretações múltiplas*

(Denzin in Vasconcelos, 1997: 68).

É com a ideia de que a minha interpretação da intervenção, nos dois contextos em que estagiei, é certamente diferente da interpretação que outro investigador possa fazer, que pretendo iniciar este capítulo. Primeiro porque participei efetivamente nesta história e segundo porque esta interpretação espelha necessariamente a minha *praxis*. De facto, ao interpretar estou a “convocar [as minhas] crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias” (Oliveira-Formosinho, 2009b: 5).

Portanto, a partir dos instrumentos e procedimentos de investigação que escolhi, bem como do modo como percecionei as duas realidades de prática, tentei descrever e interpretar as conceções das duas equipas, ilustrando-as, sempre que possível, com algumas das informações que recolhi nos dois contextos.

Como tal, no presente capítulo começo por refletir sobre os saberes e conceções das educadoras cooperantes, tendo em conta as suas respostas ao meu questionário e, de seguida, tentarei refletir sobre a realidade que observei no quotidiano daqueles dois lugares.

##### **4.1. As conceções das educadoras cooperantes**

Ao questionar as educadoras cooperantes sobre as suas conceções, tentei compreender a sua forma de pensar sobre o trabalho em equipa, assim como as modalidades que utilizam para potenciar esse trabalho na sua prática.

Ora, interpretando os seus testemunhos, tudo me leva a crer que as duas educadoras valorizam esta dimensão do trabalho do educador e, embora lhe atribuam finalidades diferentes, as suas perspetivas complementam-se.

Ao analisar a resposta da educadora Susana (ver Anexo I), percebi que para si trabalhar em equipa é essencialmente “*contribuir para o desenvolvimento e bem-estar das*

*crianças*” (Educadora Susana). Perspetiva que creio ser complementada pela resposta da educadora Clara (ver Anexo I) ao referir que, na sua opinião, trabalhar em equipa é estabelecer um compromisso conjunto para o aperfeiçoamento da prática, tal como a equipa da creche também defende no Projeto Pedagógico - “a atitude da equipa deverá passar pelo saber mudar”<sup>24</sup>.

Creio que com a ideia de que o trabalho em equipa “*enriquece e fortalece o processo de mudança e melhoria das práticas*” (Educadora Clara), ambas as equipas pretendem enfatizar a perspetiva construtivista da aprendizagem profissional. De facto, encaram os adultos como “aprendizes ativos, que em conjunto, constroem uma nova compreensão acerca da melhor forma de apoiar as crianças”<sup>25</sup>, perspetiva sobre a qual já tive oportunidade de refletir no Quadro Teórico de Referência.

A par disso, a educadora Susana e a equipa da creche salientam outro aspeto que me parece pertinente: a parceria com as famílias. De facto, considero que no Centro Comunitário do Bocage se acredita que a sua “missão” enquanto equipa só é conseguida quando efetivamente o seu trabalho é articulado com famílias, tornando-as aliadas no ato de *educuidar*, como refere a cooperante.

Com esta conceção de co construção da prática, largamente fundamentada neste Relatório, tudo me leva a crer que, à semelhança do que defende Kramer (1999), é justamente na heterogeneidade dos conhecimentos (cognitivos, culturais, sensíveis) de todos e nas interações que estabelecem, que a intervenção dos adultos junto das crianças se deve fundar.

Portanto, embora enunciem aspetos diferentes, em ambos os testemunhos das educadoras cooperantes penso que está subjacente a sua preocupação em “dar uma resposta educativa a todas as crianças que [com elas] crescem” (Tavares, 2010: 52), sendo *para e por* elas que as equipas desenvolvem o seu trabalho quotidianamente.

Em termos de relacionamento da equipa as opiniões divergem. Se para educadora Susana o trabalho em equipa só é bem-sucedido quando é alcançada “*uma estabilidade*

---

<sup>24</sup> Cf. Projeto Pedagógico da Creche (2011/2012) – Página desconhecida.

<sup>25</sup> Cf. Registos da aula de Modelos Pedagógicos e Desenvolvimento Curricular (s/d).

*sustentada numa relação de afeto, de cooperação e de respeito pelas singularidades de cada um*” (Educadora Susana). Para a educadora Clara não significa apenas “*manter um bom relacionamento ou criar um bom ambiente*” (Educadora Clara) de convivência.

Na verdade, a última educadora considera que trabalhar em equipa implica sobretudo “*estar disposto a ser tolerante com as ideias, opiniões, crenças, valores e pensamentos*” (Educadora Clara) diferentes dos seus. Portanto, pelo seu testemunho, creio que na sua prática se demarca dos consensos fáceis, que evitam o confronto com os restantes elementos da equipa. Tal como já tive oportunidade de referir no segundo capítulo, “as interações que se estabelecem dentro da equipa [devem-se] alicerçar na partilha de diferentes perspetivas [...], recorrendo ao espírito de tolerância, de diálogo” (Tavares, 2010: 52). Como tal, considero que as palavras da cooperante conferem também ênfase ao debate de ideias dos diferentes elementos da equipa que, adotando uma posição perspectivista/multiplista, deverá conduzir a uma fusão de horizontes de uns e de outros.

De modo semelhante, o Projeto Educativo do CCB (LATI), salienta que “é necessário que exista troca de informações, debate de ideias, reflexão e avaliação do trabalho pedagógico [...] de modo a melhorar a prática”. No entanto, para que esses momentos de partilha sejam úteis, a educadora Susana considera “*é importante que cada elemento sinta abertura suficiente para exprimir as dificuldades, as dúvidas, as emoções*” (Educadora Susana). E isso, quanto a mim, só é possível com respeito. Sentindo-se respeitados os elementos da equipa libertam-se do medo de serem julgados e criticados, o que lhes permite centrar as suas energias coletivas nas crianças<sup>26</sup>.

Recuperando o referencial global deste estudo, entendo que esta conceção das educadoras está na base da constituição das *comunidades de prática*, pois é, de facto, com respeito e cumplicidade que a equipa vai chegando a um consenso, tendo em consideração os caminhos percorridos (as práticas já existentes), os seus conflitos e contradições, propondo-se avançar, a melhorar de dia para dia, tal como defendem Santos e Leonor (1999). No entanto, reconheço que este nível de comunicação honesta, de confiança mútua, exige de todos os elementos da equipa uma forte aposta na formação pessoal e profissional, o que lamentavelmente nem sempre acontece.

---

<sup>26</sup> Cf. Registos da aula de Modelos Pedagógicos e Desenvolvimento Curricular (s/d).

Por fim, ao contrário da educadora Clara, a educadora Susana destacou alguns exemplos de aspetos que considera importantes para o sucesso do trabalho em equipa. Desta forma, enuncia a “partilha de tarefas” e a “interajuda” como aspetos fundamentais, pois, na sua opinião, embora cada elemento deva saber exatamente qual o seu papel e funções na sala, é importante que saiba que, se necessitar, pode recorrer a outro para realizar o seu trabalho adequadamente.

Por esta conceção da educadora Susana, é possível perceber que na sua sala os elementos da equipa partilham a responsabilidade de promover o trabalho de grupo, estabelecendo objetivos, colocando questões e resolvendo problemas entre si<sup>27</sup>. E, embora a educadora Clara não refira isso, pelo que pude observar na Sala Azul, também ela acredita nesta conceção. De facto, independentemente de serem respeitados os papéis específicos de cada profissional, tal como refere Saitta (2003), o trabalho em grupo deve-se basear na disponibilidade de mudança de cada um e na superação da própria visão do mundo, onde a diferença não se torne subordinação e discriminação, mas sim se estruture como uma orquestração em cada um tem as suas próprias responsabilidades e o próprio estilo de comunicação.

Além disso, não poderia deixar de referir que a educadora Susana considera importante o tempo dedicado em equipa à planificação e avaliação da sua intervenção na prática. No entanto, pela informalidade com que, na maioria das vezes, essa reflexão prospetiva e retrospectiva acontece, a educadora considera essa a principal fragilidade da sua equipa.

Na minha opinião, e apesar de a educadora não apontar uma justificação, creio que esta situação se deve essencialmente à multiplicidade de tarefas que a equipa tem de desenvolver, tantas vezes apontada como condicionante para a participação em grupos de trabalho. Contudo, tal como defende Matos (1997), parece-me importante começar-se a valorizar também a “intervenção miudinha”, aquela que não é afixada nos placares nem fotografada, tornando-a objeto de reflexão, análise e construção de saberes.

Portanto, tudo me leva a crer que, embora as duas educadoras foquem aspetos diferentes, ambas reconhecem que “o trabalho em equipa é algo que influencia o funcionamento de qualquer contexto, pois é formado por pessoas distintas, com

---

<sup>27</sup> Cf. Registos da aula de Modelos Pedagógicos e Desenvolvimento Curricular (s/d).



características pessoais e profissionais que se articulam, complementam e dependem necessariamente umas das outras para atingir as finalidades a que se propõem” (Tavares, 2010: 52).

#### **4.2. O quotidiano dos contextos**

*Será que algum investigador consegue entender os problemas das instituições sem os viver? Eu acredito que não...*

(Nota de campo, 22 de Março de 2012)

É interessante perceber que, desde cedo, estava consciente que precisava de viver e, sobretudo, de me envolver nos problemas que os contextos em que estagiei passavam para que conseguisse refletir sobre eles adequadamente. Na verdade, sempre vi este Relatório como o resultado de um estudo de “questionamento prático iluminado pela teoria” (Kramer, 1999: 8)<sup>28</sup>. Daí não entender a postura daqueles “investigadores de gabinete” que, mesmo assim, chegam sempre a tantas conclusões nas suas investigações.

No meu caso, todas as situações problemáticas que foram alvo da minha reflexão, emergiram da prática, das minhas observações do quotidiano. No entanto, com isto não quero dizer que, essa reflexão e, em alguns casos, as hipóteses de superação que foram levantadas não tenham ocorrido nos momentos destinados a esse efeito, nomeadamente as reflexões conjuntas com as educadoras cooperantes. De facto, reconheço o papel decisivo que esses momentos tiveram ao longo das minhas experiências de estágio. E, tal como tive oportunidade de referir no Dossier de Estágio II, acredito que foram verdadeiros espaços de reflexão pedagógica:

*As reflexões conjuntas têm, indiscutivelmente, uma enorme importância para a consolidação da minha prática. Na verdade, sinto que estes momentos de partilha de dúvidas, experiências e sentimentos me permitem traçar as linhas de construção do meu currículo, tornando a minha intervenção cada vez mais consciente e, naturalmente, mais consistente.*

---

<sup>28</sup> Cf. Trabalho de Didática da Educação de Infância I – Ponto 3, página 7.

Por exemplo, foi numa das reflexões com a educadora Susana que questionei a intencionalidade de, à hora do almoço, a fruta de uma das crianças ser misturada na sopa. Na verdade, quando me apercebi desta situação, apesar de a educadora não estar presente, questionei uma das ajudantes de ação educativa sobre o assunto, justificando-se com o facto de a criança não gostar e rejeitar a fruta.

Ora, considerando que as crianças nesta faixa etária estão numa fase de diferenciação dos objetos, através da qual aprendem as especificidades das suas propriedades físicas, a justificação da auxiliar não foi, para mim, suficiente. Por esta razão, pedi que a educadora me esclarecesse sobre este assunto e percebi que, efetivamente, a decisão da estratégia de misturar a fruta na sopa foi tomada sem o seu consentimento.

Deste modo, a cooperante compreendeu a minha crítica e questionou, igualmente, a atitude. Segundo ela, teríamos de perceber se esta estratégia foi utilizada para que a criança comesse a fruta sem lhe causar constrangimentos ou para facilitar o serviço dos adultos na hora do almoço. Considerando que a última hipótese não seria aceitável, garantiu-me que ficaria atenta a esta situação<sup>29</sup>.

Consciente que, aos poucos, as crianças alargam as suas ações exploratórias e organizam as suas descobertas em conceitos básicos de funcionamento, do género: “Aquilo sabe bem. Isto está demasiado frio” (Post & Hohmann, 2007: 47), sugeri que se experimentasse intervalar os dois pratos ou que se iniciasse a refeição da criança pela fruta. A educadora concordou, conversou com a equipa e a partir desse dia, independentemente da pessoa que desse o almoço à criança, procedia dessa forma.

Outras situações que questionei em reflexão conjunta foram, por exemplo, os comentários baseados em rótulos e em julgamentos de valor sobre as famílias das crianças que frequentemente ouvia das ajudantes de ação educativa. Vejam-se alguns exemplos:

*Ajudante de ação educativa: A mãe diz que em casa a menina tem necessidade de dormir muito. Pudera quanto mais dormir menos trabalho dá!*

---

<sup>29</sup> Cf. Dossier Pedagógico de Estágio I – Ponto 7, página 52.

Notas de campo, 15 Novembro de 2011

*Ajudante de ação educativa: Veio com esta roupa com o frio que está. Há pais muito despreocupados...*

Notas de campo, 13 de Dezembro de 2011

Ora, parece-me que o primeiro caso ilustra nitidamente um julgamento de valor sobre o comentário de uma mãe que, instantaneamente foi interpretado pela ajudante de ação educativa como uma atitude intencional da família em forçar a criança a dormir para que não incomode com os cuidados que os bebés necessitam.

Já o segundo surgiu pelo simples facto de a criança vir com um tipo de roupa, supostamente pouco adequado ao tempo que se fazia sentir. Como tal, a sua família foi rapidamente rotulada de despreocupada.

Então, refletindo com a educadora Susana sobre estes e outros comentários deste género, percebi que estava desperta e que, mesmo com o escasso tempo que dispunha, se esforçava para tentar refletir informalmente com a equipa sobre estas questões igualmente pedagógicas.

E, embora não haja, a meu ver, justificação para este tipo de observações despropositadas, creio que, neste caso, se deviam sobretudo à falta de um momento concreto de reflexão pedagógica em equipa.

Na realidade, à semelhança do que verifiquei no Projeto Educativo e no Projeto Pedagógico da instituição, a educadora Susana explicou-me que, no início do ano letivo, ficou determinado que as educadoras reuniriam mensalmente para discutir, essencialmente, assuntos de ordem pedagógica. Todavia, tal como tive oportunidade de constatar, essa regularidade nem sempre é cumprida, pois esses momentos, embora estejam definidos nos documentos institucionais, não estão contemplados nas horas de serviço das educadoras e, como tal, resumem-se, muitas vezes, a conversas informais. Mesmo assim, a educadora cooperante admitiu que, quando se realizam essas reuniões, são tratadas, frequentemente, questões práticas, como o festejo de dias comemorativos e

a gestão de bens materiais, tal como pude assistir no mês de dezembro, a propósito do Natal<sup>30</sup>.

Portanto, essa lacuna tem, necessariamente, alguma repercussão nas atitudes manifestadas pelas ajudantes de ação educativa.

Mas, ainda no âmbito da minha intervenção, não posso deixar de referir um comentário que a educadora Susana teceu a propósito de um trabalho que desenvolvi com outra colega (Sara Silva) para a Unidade Curricular de Carteira de Competências Profissionais. Esse trabalho, que consistiu numa ferramenta que ambas implementámos nos primeiros contextos de estágio, no final, foi alvo de reflexão por parte de todos os participantes, pois pensámos que seria interessante solicitar junto de cada elemento das equipas a sua opinião em relação a essa ferramenta. Portanto, por escrito as duas equipas tiveram oportunidade de refletir sobre os aspetos que consideraram mais importantes e merecedores de destaque na sua reflexão. Depois de entregues os testemunhos de todos, a educadora Susana comenta comigo:

*Educadora Susana: Sabes Teresa, só pelo facto de terem pedido às auxiliares para participarem no vosso trabalho e, conseguirem que escrevessem sobre ele, têm o maior mérito. Há anos ando a tentar...*

Notas de campo, 8 de Março de 2012

Este seu comentário deixou-me, naturalmente, bastante satisfeita e, nesse momento, percebi que, também eu estava, finalmente, a ter alguma intervenção neste campo da reflexão pedagógica em equipa.

A par disso, também numa das nossas reflexões, a propósito das dificuldades que sentia a gerir a sua equipa, a educadora tomou a liberdade de salientar a importância da gestão da rotina da sala, pelas auxiliares, nos períodos em que está ausente da sala. De facto, discutimos que, apesar dos possíveis incómodos que essa situação possa causar, é imprescindível, na inevitável ausência da educadora em determinados momentos, que as auxiliares deem continuidade à rotina, respondendo às necessidades das crianças<sup>31</sup>. Pelas suas palavras percebi que a sua intenção é, de facto, trabalhar em parceria com a

---

<sup>30</sup> Cf. Dossier Pedagógico de Estágio I – Ponto 6, página 50.

<sup>31</sup> Cf. Dossier Pedagógico de Estágio I – Ponto 6, página 50.

equipa e, sobretudo que as ajudantes de ação educativa também se preocupem com questões pedagógicas que, na maioria das vezes, estão reservadas à educadora. De tal como que, não posso deixar de referir que, até na reunião com as famílias, em que participei, tenha utilizado um discurso sempre no plural, do tipo “nós fazemos”, “nós preocupamo-nos”, o que, a meu ver, revela essa sua preocupação em incluir as ajudantes de ação educativa na sua prática pedagógica.

No caso da Sala Azul, ao nível da equipa pedagógica, percebi que os problemas eram muitos semelhantes aos que refleti anteriormente. No entanto, no que se refere à equipa educativa, existia semanalmente um momento em que as duas educadoras reuniam para discutir, essencialmente questões problemáticas que emergiam nas duas salas do Jardim de Infância do Faralhão.

Nesse momento, refletiam sobre tudo o que considerassem pertinente. As propostas que desenvolviam, as atitudes e comportamentos das crianças, as situações que observavam e que revelavam de alguma forma o desenvolvimento das crianças, ... Enfim, na minha opinião, a educadora Clara e a educadora Gina constituíam uma verdadeira comunidade de prática na qual tive o privilégio de participar ao longo de dez semanas.

## 5. Considerações globais

*Conseguimos fazer mudanças na nossa vida quando aprendemos a nomear as nossas experiências. Mas todos nós precisamos de ajuda no processo de nomeação: a linguagem é uma construção coletiva, e o significado emerge do diálogo*

(Coelho, 2004: 378).

Ao concluir uma das mais significativas experiências do meu percurso académico, reconheço que as maiores aprendizagens se centram na construção partilhada de conhecimentos. Na verdade, revendo as situações, as interações e as emoções que vivi ao longo deste último ano, compreendo que, de facto, num processo de partilha de saberes com os professores, as educadoras cooperantes, as equipas, as famílias, e principalmente com as crianças, fui procurando construir um sentido para as minhas ações.

E, num momento de confronto entre teoria e prática percebi que a linguagem tem um papel muito especial neste processo. Mas não é qualquer linguagem: “é a linguagem com significado afetivo, que fala dos interesses, da vida. É a linguagem que, muito mais do que expressão oral, é troca, compreensão dos significados por gestos, olhares, choro, palavras” (Kramer, 1999: 93), embora ao escrever... a sensação é que muito fica por dizer.

É verdade que é no texto que descobrimos a força de atribuir e escolher palavras para significar o nosso trabalho, a nossa prática, tal como refere Gosuen in Rossetti-Ferreira (1998), mas reconheço que “não é só sentar e escrever. É sentar, refletir, levantar, pensar, sofrer, conversar com o outro, sentar de novo, morrer de alegria, escrever e apagar tudo, e de novo e de novo” (idem: 187). E nunca consigo transmitir o que realmente foi vivido.

Aliás, citando Galeano, Kramer (1999) afirma que “escrever o que se vive é coisa de pouca ou nenhuma graça. O desafio está em viver o que se escreve” (idem: 18). Porém, a minha postura não é tão perentória quanto a do autor. Para mim o texto é “um tecido de ideias. Num tecido há sempre buraquinhos, pequenas faltas. Buraquinhos e faltas que são fundamentais para compor a trama” (Gosuen in Rossetti-Ferreira, 1999: 188). E escrever é isso: é deixar buracos. É deixar que os erros existam, embora se faça um

esforço para os corrigir. É aceitar que tudo pode ser visto sob outro ângulo. É expormo-nos e admitirmos as nossas incompletudes...

E este relatório não é exceção. Na verdade, refletindo sobre o meu próprio texto, compreendo que essas falhas não têm assim tanta importância. Afinal parece-me que o que é verdadeiramente interessante é que as minhas (as nossas) palavras expressem que “é a afetividade traduzida em empatia, segurança, troca, toque, movimento; é a possibilidade de expressão de diferentes formas; é a fala propriamente dita, como a oralidade, diálogo; é a interlocução, a leitura, a escrita; é o próprio espaço, a organização dele (que aquece a capacidade de pensar criativamente, de imaginar e de sonhar); é o cuidado com o horário, a flexibilidade, os limites, as possibilidades, a construção partilhada - enfim, são todos os aspetos que compõem um quadro de “libertação”, de “autonomia” e de “tornar-se sujeito” (Kramer, 1999: 91), que enriquecem um processo de formação que, naturalmente, não é imune a algumas frustrações e inquietações.

Na realidade, apropriando-me das palavras de Estrela, citada por Coelho (2004), acredito verdadeiramente que este percurso me permitiu ir “esculpindo a [minha] identidade pessoal e profissional. Identidade que não é [seguramente] imune a períodos de crise nem a sentimentos de frustração e mal-estar” (idem: 133), que, vezes sem conta, fizeram parte deste projeto de investigação. Aliás, foram esses períodos mais críticos que contribuíram fortemente para que *desidealizasse* esta profissão. Muitos referem o “encantamento” que se vive nesta fase inicial da profissão, mas de dia para dia estou mais convicta que o confronto com a dura realidade da prática é frustrante, por vezes dececionante. Por isso reconheço que os melhores profissionais são aqueles que conseguirão realizar a decepção construtiva, que refletem sobre os problemas que vivem.

Alarcão (1996) diz que “ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo. E todos começa em cada um de nós” (idem: 186). E, creio eu, que os educadores ainda têm uma maior responsabilidade nesse sentido. Daí que seja determinante a formação, pois “formar educadores reflexivos é, antes de mais, ajudar a desenvolver a “capacidade de refletir” e a cultivar uma atitude de questionamento sobre si próprio e sobre o que o rodeia” (Afonso, 1997: 141).

Na verdade, a autora considera que é essa atitude de questionamento que dará sentido à reflexão, questionar-se a si próprio, e/ou ser questionado por outros. “São as perguntas

que permitem passar do nível descritivo ao nível interpretativo, transformar os confrontos em potenciais de reconstrução, dar sentido ao que se observou e ao que depois se define como objetivo a prosseguir” (idem: 141).

Mas Afonso (1997) considera ainda que, para isso, os formadores e formandos necessitam adquirir algumas “ferramentas” essenciais. Deverão saber “lutar contra as rotinas, possuir uma mentalidade aberta, ser entusiastas e responsáveis” (idem).

E, ainda enquanto formanda, o presente projeto permitiu-me não só a compreender os aspetos que integram este conceito – reflexão – mas também, a pensar sobre, a refletir como...

De facto, ao longo da investigação tentei valorizar a clarificação deste conceito-chave não só de um ponto de vista teórico, mas sobretudo prático. Para mim, mais importante do que recordar este conceito que tantas vezes se ouve foi entender a sua real função. É verdade que, por vezes, “ficamos com a ideia do que as “coisas” são e não pensamos com clareza na utilidade das mesmas” (Alarcão, 1996: 178). E foi isso que tentei fazer neste relatório.

Por isso, tentei privilegiar a fundamentação teórica do tema, articulando-a com a prática das educadoras cooperantes e com a minha intervenção no contexto. Espero ter conseguido fazê-lo.

Afinal, penso que esta investigação contribui fortemente para que aprendesse que “não podemos limitar-nos a julgar, que devemos sobretudo tentar compreender, no sentido de tentar captar o significado, aprender a ver para além das primeiras impressões que são, necessariamente, superficiais” (Vasconcelos, 1997: 42).

Por esta razão o meu relatório esteve em constante transformação. À medida que fui conhecendo progressivamente o objeto de estudo, as minhas conceções foram evoluindo e isso, naturalmente, ia-se refletindo nas minhas opções metodológicas e na minha própria intervenção.

No entanto, reconheço que a minha intervenção nos contextos poderá não ter surtido grandes mudanças, pois esteve limitada pela exiguidade do tempo de estágio e pelo meu estatuto de estagiária nas instituições em que o estudo decorreu. Logo, estas circunstâncias permitiram-me, apenas, um ensaio que, muito provavelmente, não teve



qualquer resultado concreto. Afinal eu só ambicionava que nestas semanas aprendêssemos muito, vivêssemos muitas aventuras e que trocássemos muitos mimos. E isso sei que aconteceu...

## Referências bibliográficas

- Afonso, I. (1997). Formar Educadores Reflexivos, um Desafio in *Actas do VII Encontro Nacional da APEI*. pp. 139-142;
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo in I. Alarcão (ed.) *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. pp. 171-188. Porto: Porto Editora;
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora;
- Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche - conceptualizações de um grupo de educadoras*. Dissertação de doutoramento, Universidade de Aveiro, Portugal;
- Feldman, A. (1999). The role of conversation in collaborative action research in *Educational Action Research*, vol. 7 [em linha]. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/09650799900200076>. Consultado em: 09/01/2012;
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora;
- Gosuen, A. (1998). A vontade era contar tudo de uma vez, só que... in M. Rossetti-Ferreira (ed.) *Os Fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez Editora;
- Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons e aromas: A organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed;
- Katz, L. (2006). *Perspetivas Atuais sobre Aprendizagem na Infância* [em linha]. Disponível em: [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/16/SeE11\\_PerspectivasLilian.pdf?sequence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/16/SeE11_PerspectivasLilian.pdf?sequence=1). Consultado em: 16/01/2012;
- Kramer (ed.) *Infância e Educação Infantil*. pp. 203- 223. Porto Alegre: Artmed;
- Landanda, M & Abrantes, M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey in I. Alarcão, (ed.) *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. pp. 41-59. Porto: Porto Editora;

Matos, M. (1997). Desafios actuais para o Educador de Infância in *Actas do VII Encontro Nacional da APEI*. pp. 33-41;

ME-DEB (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: MEDEB;

Meirieu, P. (2004). Ninguém Ensina Sozinho: Verdadeiro ou Falso? in F. Platone & M. Hardy (ed.) *Ninguém Ensina Sozinho: Responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio*. pp. 15-18. Porto Alegre: Artmed;

Mesquita-Pires, C. (2007). *Aprender a ser Educador de Infância: entre a teoria e a prática* [em linha]. Disponível em: <http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5450/1/APRENDER-A-SER-EDUCADOR.pdf>. Consultado em: 20/06/2012;

Moss, P. (2010). Prefácio in A. Paige-Smith & A. Craft (ed.) *O Desenvolvimento da Prática Reflexiva na Educação Infantil*. pp. 13-19. Porto Alegre: Artmed;

Mouvet, B. & Hardy, M. (et al.) (2004). A Construção do Trabalho em Equipe nos Estabelecimentos de Ensino in F. Platone & M. Hardy (ed.) *Ninguém Ensina Sozinho: Responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio*. pp. 85-95. Porto Alegre: Artmed;

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora;

Oliveira-Formosinho, J. (ed.) (2009a). *Limoeiros e Laranjeiras: Revelando as aprendizagens*. Lisboa: ME-DGIDC;

Oliveira-Formosinho, J. (ed.) (2009b). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Lisboa: ME-DGIDC;

Ostetto, L. (ed.) (2000). *Encontros e Encantamentos na Educação Infantil*. Campinas: Papirus Educação;

Paige-Smith, A. & Craft, A. (2010). O que é refletir sobre a prática? in A. Paige-Smith & A. Craft (ed.) *O Desenvolvimento da Prática Reflexiva na Educação Infantil*. pp. 33-46. Porto Alegre: Artmed;

- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed;
- Perrenoud, P. (2002). *Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed;
- Perrenoud, P. (s/d). Assumir (e Construir) uma Identidade Reflexiva in *Correio da Educação*, n.º 287. Autor desconhecido. Traduzido e adaptado de P. Perrenoud (2005/2006). *Assumer une identité réflexive* [em linha]. Disponível em: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2005/2005\\_01.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_01.html). Consultado em: 04/10/2012;
- Platone, F. & Hardy, M. (ed.) (2004). *Ninguém Ensina Sozinho: Responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio*. Porto Alegre: Artmed;
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Recomendação do Conselho Nacional de Educação – A Educação dos 0 aos 3 anos (29 de março de 2011);
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores in *Revista Noesis*, n.º 71;
- Saitta, L. (2003). Coordenação Pedagógica e Trabalho em Grupo in A. Bondioli & S. Mantovani. *Manual de Educação Infantil de 0 a 3 Anos*. pp. 114-120. Porto Alegre: Artmed;
- Santos, A. & Leonor, M. (1999). Recreação/Educação Infantil: Transição e Frutos in S. Simões, A. (2004). O educador como prático reflexivo... E a construção da sua identidade profissional! in *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 71;
- Tavares, S. (2010). Relações Pedagógicas em Creche in *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 91;
- Valadão, F. (2010). As práticas de cooperação na construção da profissão docente in *Revista do Movimento da Escola Moderna*, n.º 38;

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora;

Vasconcelos, T. (2000). Das Orientações Curriculares à Prática Pessoal in *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 55;

Walsh, D., Tobin, J. & Graue, M. (2010). A voz interpretativa da investigação qualitativa em educação de infância in B. Spodek (ed.) *Manual de Investigação em Educação de Infância*. pp. 1037-1066. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Wenger, E. (2006). *Communities of practice: A brief introduction* [em linha]. Disponível em: <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>. Consultado em: 09/01/2012.

### **Documentos Institucionais**

Projeto Educativo do Centro Comunitário do Bocage (LATI);

Projeto Educativo do Agrupamento Vertical de Escolas Ordem de Sant'Iago (2009/2013);

Projeto Pedagógico da Creche do Centro Comunitário do Bocage (LATI) (2011/2012);

Projeto Curricular de Grupo da Sala Azul do Jardim de Infância do Faralhão (2011/2012).

### **Produções académicas**

Gonçalves, A. (2012). *Dossier Pedagógico de Estágio I*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal;

Gonçalves, A. (2012). *Dossier Pedagógico de Estágio II*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal;

Gonçalves, A. (2012). *Proposta pedagógica integradora em Jardim-de-Infância*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal;

Gonçalves, A. (2012). *Propostas pedagógicas em creche*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal;

Gonçalves, A. (2012). *Reflexão sobre o Ambiente Educativo: Da teoria... ao ambiente educativo da Sala Azul*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.

## Anexos

### I – Respostas das educadoras cooperantes ao questionário

#### Educadora Susana

*Na minha opinião um bom trabalho de equipa só acontece quando alcançamos uma estabilidade sustentada numa relação de afeto, de cooperação e de respeito pelas singularidades de cada um de nós. Isto é, independentemente das características pessoais de cada um dos elementos da equipa e de nas relações interpessoais nos podermos identificar mais com umas pessoas do que com outras, importa não esquecer qual é a nossa missão do ponto de vista profissional (contribuir para o bem estar, para o desenvolvimento das crianças que connosco convivem diariamente e sermos parceiros das famílias no ato de "educare"). A partilha e a reflexão (ainda que muitas vezes informal, no nosso caso...) sobre todos os aspetos que envolve a prática educativa é outro dos aspetos que considero importante para o sucesso do trabalho em equipa. É importante que cada elemento sinta abertura suficiente para exprimir as dificuldades, dúvidas, as emoções que vão ocorrendo à medida que se envolve no trabalho.*

*Outro dos aspetos que considero importante é a interajuda, a partilha de tarefas... cada um dos elementos deverá saber exatamente o que tem que fazer e o que deve fazer numa situação imprevista, neste sentido reforço aqui a importância das planificações, reflexões e das avaliações, mas sobretudo realço uma vez mais as relações pessoais onde cada um possa ver no outro a ajuda necessária para realizar o seu trabalho com sucesso.*

*Os tempos (formais) que dedicamos às reflexões, às planificações, avaliações..., enfim à formação profissional são também importantes para um trabalho em equipa (às vezes é este o nosso "calcanhar de Aquiles").*

### Educadora Clara

*Para mim, trabalhar em equipa não significa, só manter um bom relacionamento ou criar um bom ambiente. É muito mais do que isto; acima de tudo é estar disposto a ser tolerante com as ideias, opiniões, crenças, valores e pensamentos diferentes dos meus. É comprometer-me com as pessoas a aperfeiçoar, em conjunto, de forma contínua, os processos. O trabalho de equipa, através da agregação de conhecimentos, experiências e óticas diferentes, enriquece e fortalece o processo de mudança e melhoria das práticas.*