



Berta Isabel Farrim
Tormenta
Nº110139022

A construção do currículo com base no trabalho em equipa

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Dezembro 2013

Versão Provisória

Júri constituído por:

Presidente: Professora Doutora Ana Boavida

Arguente: Professor Doutor Augusto Pinheiro

Orientadora: Mestre especialista Ilda Rodrigues

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, à orientadoremestre especialista Ilda Rodrigues pela disponibilidade em orientar o meu Relatório do Projeto de Investigação, pois sem o apoio e saber partilhado não seria possível chegar a esta etapa final.

A todos os docentes das Unidades Curriculares ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar, pela partilha dos seus conhecimentos e experiências. Cada um à sua maneira contribuiu para o desenvolvimento da compreensão do que é ser um profissional de educação.

Às educadoras cooperantes das duas valências pelas aprendizagens significativas que me proporcionaram, pelo apoio que me deram ao longo do tempo de estágio e pela disponibilidade em participar neste estudo. Também tenho a agradecer a todos os elementos das suas equipas que foram fundamentais, visto que a temática incide no trabalho em equipa.

Às crianças, pelas alegrias que me deram, pelos desafios que me lançaram, e porque sem elas não faria sentido pensar a construção e a reconstrução de um currículo, de forma a torná-lo específico e identitário para um grupo de crianças.

Aos meus amigos de sempre e para sempre, por todo o apoio e força e, principalmente por valorizarem e apoiarem todo o meu esforço ao longo deste percurso académico. Em especial, à minha colega e amiga Rita Soraia Coutinho pelo apoio e força que me deu ao longo deste percurso académico, sem dúvida fomos o pilar uma da outra e fomos até ao fim, abolindo a ideia de desistir, que tantas vezes nos passou pela cabeça!

Por fim, não menos importante a toda a minha família e ao meu namorado que me apoiaram com o mais importante, o amor! Apesar de todas as dificuldades, ajudaram-me e acompanharam-me nos momentos mais difíceis e tal como os meus amigos acreditam que seria capaz de chegar ao fim e nunca me deixaram desistir.

A todos, um muito obrigada!

Resumo

O objetivo deste **Relatório do Projeto de Investigação** é refletir e, de algum modo, contribuir para aprofundar o conhecimento sobre a construção do currículo com base na valorização do trabalho em equipa.

Neste sentido, a sua orientação metodológica insere-se numa abordagem qualitativa/interpretativa dos fenómenos educativos, que perfilha a investigação-ação.

Uma vez que o tema é transversal aos dois contextos (creche e jardim-de-infância) o trabalho empírico foi realizado durante os dois momentos de estágio, e pretende compreender e interpretar os processos das relações entre os elementos da equipa e consequentemente visa a reconstrução do currículo em equipa.

Para a realização deste trabalho foi necessário proceder à elaboração de um quadro teórico de referência onde apresento perspetivas teóricas de vários autores em torno do tema em estudo, com o intuito de compreender e aprofundar conhecimentos e perceber e para posteriormente interpretar as conceções educativas das educadoras cooperantes.

Este estudo permitiu-me refletir e desenvolver competências profissionais no âmbito do trabalho em equipa, nomeadamente sobre a construção do currículo em equipa em prol de um bom desenvolvimento global da criança.

Palavras-chave: currículo, creche, jardim-de-infância, interações em equipa

Abstract

The purpose of this Investigation Project Report is to reflect, and somehow, to contribute to deepen the knowledge about the curriculum construction based on the valorization of teamwork.

In this sense, is methodological guidance is part of a qualitative / interpretive approach of educational phenomena, which embraces the investigation-action.

Once the theme is transverse to both contexts the empirical work was accomplished during the two periods of probation (nursery and kindergarten) and intends to understand and interpret the relationship's process between team members and consequently the reconstruction of the curriculum as a team.

For this work was necessary to draw up a theoretical framework where the theoretical perspectives of various authors around the topic under study are presented, with the intuited to understand and deepen the knowledge, perceive and to posteriorly interpret the educational conceptions of cooperating teachers.

This study allowed me to reflect and to develop teamwork professional skills, in particular on the construction of the curriculum as a team towards a good overall development of the child.

Key Words: Curriculum, kindergarten, teamwork

Índice geral

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract.....	iii
Índice geral	iv
Índice de quadros.....	v
Índice de Acrónimos / siglas	vi
Introdução.....	1
1-Âmbito e finalidades do estudo	2
2 - Estrutura do Relatório do Projeto de Investigação	5
Capítulo I:Quadro teórico de referência	6
1- A construção do currículo com base no trabalho em equipa.....	7
1.1 - A reconstrução do currículo.....	7
1.2 - O educador enquanto gestor do trabalho em equipa.....	10
1.3 - A relação da equipa no desenvolvimento da criança com base no Modelo Curricular High/Scope.....	14
1.4 - A importância de observar, registar e de planear em equipa	16
1.5 - A importância da relação da equipa com as famílias para uma educação cooperada	22
1.6- Comunidades de prática em educação	23
Capítulo II: Metodologia do estudo.....	25
1 - Paradigma interpretativo em educação.....	26
2 - Problemática	30
3 - Os contextos de estudo	32
3.1 - As educadoras participantes no estudo	32
3.2 - Contexto da primeira infância.....	33

3.3 - Contexto da segunda infância	37
4 - Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha de informação.....	41
4.1 - Instrumentos utilizados na recolha de informação	41
4.1.1- Observação participante.....	41
4.1.2- O registo / notas de campo.....	43
4.2- Preparação do Questionário às educadoras participantes/cooperantes.....	44
5 - Descrição dos dispositivos e dos procedimentos de análise de informação.....	45
5.1 - Análise de conteúdo.....	46
Capítulo III: Apresentação e interpretação da intervenção	48
1 - Trabalho em equipa nos contextos em estudo.....	50
2 - Intervenção	52
3 - Reflexões com as educadoras cooperantes.....	56
4 - Análise e interpretação de observações/intervenções:.....	57
Capítulo IV: Apresentação e análise das informações	60
Capítulo V: Considerações finais	66
Referências bibliográficas	70
Anexos.....	73

Índice de quadros

Quadro nº 1 – Educadoras cooperantes.....	33
Quadro nº2 – Equipa pedagógica da sala de creche.....	34
Quadro nº3 – Equipa pedagógica da sala de jardim-de-infância.....	38

Índice de Acrónimos / siglas

APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

CATL – Centro de Atividades de Tempos livres

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

Introdução

1 - Âmbito e finalidades do estudo

O presente estudo surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, na Unidade Curricular de Estágio em jardim-de-infância e pretende explicitar todo o processo de elaboração do estudo.

Este tema que é transversal aos contextos de estágio emerge de um interesse intrínseco, resultante da importância que atribuí desde o início do primeiro estágio ao trabalho em equipa, uma vez que esta área assumiu para mim uma enorme preponderância em termos de sucesso pedagógico.

A escolha da temática para este estudo intitulado “*A construção do currículo com base no trabalho em equipa*” advém das minhas primeiras observações durante o estágio na valência de creche, onde identifiquei algumas fragilidades na relação da equipa.

Por outro lado, espelha a minha motivação para compreender e interpretar a importância das relações de coesão, harmonia, partilha de saberes e distribuição de tarefas entre os elementos das equipas em prol de um bom desenvolvimento global da criança.

Grosso modo o currículo é

“[...]uma construção cultural, isto é, não é um conceito abstrato que possui alguma existência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas” (Pacheco, 1996:18).

O currículo é a base do trabalho do educador de infância e é construído com base na sua prática, nos seus princípios, nas suas crenças e nos seus valores, tornando-se imprescindível que seja partilhado com a comunidade envolvente. Neste sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) sugerem que o educador de infância deve construir o currículo com “[...] a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos” (OCEPE, 1997:7).

Hohmann e Weikart (2009) reforçam a importância de trabalhar o currículo em equipa afirmando que

“[...]os membros da equipa partilham um mesmo comprometimento à abordagem educacional e trabalham em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças, planejar estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias” (Hohmann e Weikart, 2009:129).

A produção deste estudo obrigou a uma pesquisa bibliográfica a qual se tornou fundamental não só porque norteou a elaboração do *Quadro teórico de referência*, mas particularmente porque abriu espaço e motivou a reflexão, para a teorização sobre a construção do currículo em equipa.

Nesta investigação elege-se como **objeto de estudo** o sentido atribuído ao trabalho em equipa, para a construção do currículo e a forma como essa construção explicita as intencionalidades educativas, para crianças da primeira e da segunda infância.

A observação de algumas atitudes menos adequadas de uma auxiliar de educação no contexto de creche, levou-me a tentar compreender qual o sentido e a coerência do trabalho em equipa para a construção de um currículo que fosse ao encontro das necessidades específicas daquele grupo de crianças e ao mesmo tempo, como eram explicitadas as intencionalidades educativas, quer a todos os elementos da equipa pedagógica, quer às famílias das crianças. Não conseguia perceber o porquê da extrema preocupação de esta auxiliar com o tempo, por exemplo, no momento da refeição. Em vez de apoiar as crianças a comerem sozinhas, uma vez que se encontram num período de desenvolvimento da autonomia, dava-lhes o comer à boca, sem quaisquer tipo de diálogo e/ou cumplicidade neste momento da rotina tão importante. Uma vez que considero que a investigação visa o desenvolvimento da nossa capacidade de observar, com um olhar crítico, eventuais aspetos relativamente aos quais são desejáveis modificações, considero que este é o ponto central da *questão investigação-ação* deste estudo.

Definida a problemática do estudo, torna-se necessário colocar a questão de partida, organizada a partir de quatro questões iniciais:

- Como é que a educadora partilha os seus saberes com a sua equipa de sala?
- Como constrói e reconstrói o currículo para o tornar específico e identitário para um grupo de crianças?
- Como partilha as tarefas das rotinas diárias?
- Quais as suas conceções educativas relativamente à construção do currículo em equipa?

De forma concomitante a questão investigação-ação é formulada do seguinte modo:

“Como potenciar o envolvimento da equipa na construção do currículo?”

A orientação metodológica deste estudo insere-se numa abordagem qualitativa/interpretativa dos fenómenos educativos, que de acordo com Walsh, Tobin e Graue (2010) é extremamente vantajosa e estimulante, no que respeita ao relacionamento entre o investigador e o sujeito de investigação (cf. Walsh, Tobin e Graue, 2010:1037).

Esta posição perfilha características da abordagem da investigação-ação, metodologia que segundo Bogdan e Biklen, “[...] é uma atitude – uma perspetiva que as pessoas tomam face a objetos e atividades” (Bogdan e Biklen, 1994: 292).

Com efeito, os mesmos autores definem que durante o processo de investigação-ação,

“[...]os investigadores agem como cidadãos que pretendem influenciar o processo de tomada de decisão através da recolha de informações. O objetivo é o de promover mudança social que seja consistente com as suas crenças” (Bogdan e Biklen, 1994:266).

Esta investigação almeja reduzir o distanciamento entre uma **situação atual** – que pode ou não ser uma problemática, ou seja, partimos da **situação problema** e delineamos uma intervenção que se direciona para uma **situação otimizada**, isto é, o desenvolvimento de ações que conduzam a melhoramentos no contexto.

2 - Estrutura do Relatório do Projeto de Investigação

Este trabalho está organizado e dividido em cinco capítulos. Apresentando a seguinte estrutura:

Uma introdução ao tema que irá ser estudado.

No primeiro capítulo, intitulado *Quadro teórico de referência* incorporei algumas perspectivas teóricas de vários autores com as quais construí um quadro conceptual.

No segundo capítulo, denominado *Metodologia do estudo* descrevo o paradigma da investigação, enunciando a questão investigação-ação de forma contextualizada. Também é neste capítulo que descrevo os dois contextos em estudo e os dispositivos e procedimentos de recolha e análise de informação, enunciando a minha posição como observadora participante.

No terceiro capítulo, designado *Apresentação e interpretação da intervenção* exponho um pequeno resumo a análise e interpretação das minhas observações/intervenções nos diferentes contextos.

No quarto capítulo, intitulado *Apresentação e análise das informações* realizo uma análise das respostas das educadoras cooperantes.

Por fim, no quinto capítulo apresento as considerações finais onde refiro as principais aprendizagens realizadas, as limitações do estudo e as minhas perspectivas futuras.

Capítulo I:Quadro teórico de referência

1- A construção do currículo com base no trabalho em equipa

1.1 - A reconstrução do currículo

Nesta fase inicial da redação deste estudo importa explicar o porquê de denominar este ponto do trabalho como *a reconstrução do currículo* e não apenas, como *o currículo*.

Neste sentido, considero que o currículo é a base do trabalho do educador de infância. No entanto, este é reconstruído ao longo do tempo, de forma a proporcionar às crianças um crescimento e desenvolvimento num ambiente baseado num clima de apoio e segurança. Logo, não poderei falar apenas em currículo mas sim em reconstrução do currículo.

Zabalza (1992) define o currículo como,

“[...] o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano” (Zabalza,1992:12).

De acordo com a Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) segundo o Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto,

“ Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”.

O currículo é, também, um processo contínuo ao longo da formação profissional do educador de infância que remete para a sua prática os seus princípios, crenças e valores. Deste modo, o educador toma decisões na disposição da sala, na gestão da sua equipa e no trabalho a desenvolver com o seu grupo de crianças, tendo sempre que justificar as suas decisões perante a articulação da teoria com a prática, sendo que a experiência assume um meio de autoconstrução.

Permite igualmente ao educador, estudar, refletir e produzir as suas próprias propostas educativas segundo os seus contextos, de forma a criar situações de ensino/aprendizagem que facilitem ou ajudem a criança a desenvolver as suas capacidades.

Em suma, a reconstrução do currículo torna-se um desafio ao longo da prática pedagógica do educador de infância. Contudo, necessita de uma base forte e coesa, no que se refere às suas convicções educativas para que possa responder da melhor maneira possível às necessidades e interesses do grupo e da sua própria equipa de sala. Esta perspetiva enquadra-se no pensamento de Teresa Vasconcelos quando refere que

“ [...] o educador é o construtor, o gestor do currículo no âmbito do projeto educativo [...] deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade [...] ” (Vasconcelos, 1997:9).

De acordo com o que referi anteriormente, a prática do educador de infância tem de ser articulada com a teoria.

Deste modo, são os modelos curriculares na educação de infância que assumem particular importância na base teórica para a fundamentação do currículo dos educadores de infância.

Em meados do século XX, surgiu o movimento do estudo da criança na área da psicologia do desenvolvimento. Consequentemente foram estes estudos que vieram influenciar a criação de inúmeros modelos curriculares, sendo que todos eles têm como base, contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Na mesma linha de pensamentos, Spodeck e Brown (2011) afirmam que “as influências da educação progressiva e da teoria psicanalítica tiveram um impacto considerável nos novos currículos” (Spodeck e Brown,2001:197).

Tal como o currículo também os modelos curriculares assumem conceitos polissémicos, no entanto, todos se centram no desenvolvimento e aprendizagem da criança e

“[...] incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objetivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolares”
(Formosinho et al, 2007:11).

De acordo com Serra (2004), um modelo curricular poderá ser definido como uma “Estrutura conceptual ideal que está na base de todas as tomadas de decisões que vão processando ao longo do desenvolvimento de determinado currículo” (Serra,2004:39).

Em Portugal, atualmente, cada educador adapta um ou vários modelos curriculares na sua prática, de acordo com as suas crenças, valores e atitudes ou devido a condicionantes humanas e materiais (Serra,2004:39).

Não menos importante, também são as crianças que fazem parte da reconstrução do currículo. Também em Portugal, na atualidade existe um avanço no que se refere à participação da criança na avaliação e no desenvolvimento do currículo. Deste modo, de acordo com a autora Gabriela Portugal (2012), foi desenvolvido um projeto na Universidade de Aveiro, denominado por “Sistema de Acompanhamento das Crianças”,

“[...] visando à construção de um instrumento para apoio à prática pedagógica, facilitando a relação entre as práticas de observação, avaliação e edificação curricular, procurando assegurar uma avaliação “autêntica” e dinâmica” (Portugal, 2012:599) .

Neste sentido, o SAC consiste na observação contínua, avaliação, reflexão e ação focada no desenvolvimento global da criança, integrando posteriormente os parceiros educativos (famílias). A equipa ao orientar a sua avaliação através de determinados parâmetros consegue reconstruir melhor o seu currículo com base no desenvolvimento do grupo e de cada criança individualmente (Portugal, 2012:599).

No presente relatório, focar-me-ei no Modelo Curricular High/Scope, uma vez que nos meus estágios, em creche e jardim-de-infância, as educadoras cooperantes regem a sua prática com base neste modelo.

O modelo Curricular High/Scope, apoiado nas teorias cognitivistas e construtivistas de Piaget, defende que a criança se desenvolve cognitivamente através da aprendizagem ativa, pela qual aprende, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas para compreender o mundo que a rodeia.

De acordo com Hohmann e Post (2011), as experiências-chave servem de indicadores para os educadores de infância e têm como ideias fundamentais:

“[...] aprendizagem ativa para a crianças; interações adulto-criança calorosas e facilitadoras; ambiente físico acolhedor e orientado para a criança; horários e rotinas que se adaptam às crianças; e observações diárias que orientam as interações dos adultos com as crianças, o trabalho de equipa dos educadores, as relações pais-educadores e a planificação do programa” (Hohmann e Post, 2011:10).

1.2 - ¹O educador enquanto gestor do trabalho em equipa

Segundo a minha perspetiva o educador enquanto gestor da sua equipa deverá acreditar nas potencialidades de cada elemento, para que possa interligá-las com as suas, essencialmente com os seus saberes. Esta conexão de potencialidades, competências e saberes torna-se, uma mais-valia para a construção de uma equipa harmoniosa e coesa que, certamente, transmitirá segurança ao grupo de crianças. Na mesma linha de pensamentos, Brickman e Taylor (1996) esclarecem:

“Os elementos da equipa também se centralizam nos talentos, procuram formas para potenciar as capacidades e interesses uns dos outros e de cada um, e para se concentrarem naquilo que pode ser feito, em vez de enfatizarem os problemas e os obstáculos. Para além disso, esforçam-se por estabelecer entre eles relações baseadas na honestidade, na atenção ao outro, no diálogo aberto e na paciência”(Brickman e Taylor,1996:131).

¹ Capítulo mobilizado do trabalho da Unidade Curricular Modelos Pedagógicos e Desenvolvimento Curricular – *Trabalho em Equipa*

Ao trabalhar com crianças, a comunicação assume um papel fundamental – que remete para o desenvolvimento global - pelo que é importante que seja mantida por todos os adultos, tanto nas relações adulto/adulto, como criança/adulto e adulto/criança.

Para um bom trabalho em equipa é fundamental garantir uma comunicação aberta, sendo que é tão importante falar como escutar. Para sermos respeitados, temos de saber respeitar os outros. É importante partilhar sentimentos genuínos, saber esperar pela sua vez para falar, respeitar e dar atenção a quem fala.

É essencial que cada elemento da equipa seja autónomo, capaz de tomar decisões e dar a sua opinião sobre algo positivo ou algo menos positivo, em conversas informais ou em reuniões de cariz pedagógico.

A formação dos auxiliares de educação em Portugal, é por vezes inexistente, facto que se pode tornar inquietante para os profissionais de educação de infância, uma vez que,

“[...]a possível falta de informação destes últimos sobre a forma como a criança constrói o seu conhecimento do mundo e sobre o papel dos adultos ao criar oportunidades nas quais a criança possa realizar experiências educacionais são fatores que, à partida, originam diferenças de papéis entre os membros de uma equipa” (Formosinho et al,2001:86).

Todo o trabalho que é realizado em equipa tem de ter como elemento central a criança. Deste modo, o educador deverá incluir os membros da equipa na divisão de tarefas da rotina diária.

Segundo o Modelo High/Scope, as tarefas da rotina diária que deverão ser partilhadas por toda a equipa “[...]são: planeamento, trabalho, revisão, trabalho de pequenos grupos e tempo de círculo [...]” (Formosinho et al,2001:86). Posto isto, cria-se um trabalho de cooperação em que cada membro é autónomo.

Um dos fatores resultantes do bom trabalho em equipa é o enriquecimento de aprendizagens que se constroem em conjunto. Considerando que a criança se desenvolve em interação com os adultos e com outras crianças, também

“[...] os diferentes profissionais, aprendem graças à interação com os seus companheiros e companheiras e com outros adultos que lhes apresentam algum conhecimento e ponto de vista que os ajudem a avançar” (Bassedas et al, 1999:245).

Contudo, por vezes o educador tem mais dificuldade em gerir a sua equipa devido às relações interpessoais que podem ser conflituosas as quais têm de ser mediadas pelo educador. Este não deverá desistir, nem deixar transparecer estas divergências, mas sim pensar no que pode fazer para as modificar, tornando-se assim imprescindível no seu desenvolvimento relacional

“[...]construir, destacar os aspetos positivos, modificar o que está em disfunção... enfim, significa destacar e estimular mais os fatores de construção conjunta do que os elementos destrutivos ou negativos que existem no seio de toda a equipa” (Bassedas et al, 1999:248).

Importa também referir que o trabalho em equipa não se limita apenas à equipa de sala, abrange também todos os elementos da instituição, sendo fundamental a existência de estabilidade, coesão de atitudes, dedicação, empenho, assiduidade, frontalidade e diálogo... porque, “[...] seja qual for a profissão, consegue-se normalmente melhores resultados trabalhando em equipa do que trabalhando isoladamente” (Brickman e Taylor, 1996:18). Assim sendo, o trabalho em equipa, segundo a aprendizagem ativa, deverá partir de uma prática de comunicação aberta; tomada de decisões conjuntas sobre as questões do programa; partilha de observações, análises, planificações... de forma a apoiar cada uma das crianças mediante as suas necessidades.

Em jeito de conclusão, segundo o Ministério da Educação (2001), cabe a todos os elementos da equipa um trabalho em harmonia, uma vez que

“[...] o clima criado tem como principais fundamentos a resposta às necessidades educativas de todos os alunos e a aposta num ambiente de trabalho envolvente e gratificante, onde a comunicação se processa de forma natural e aberta nos diferentes órgãos da escola e onde todos são convidados e estimulados a participar de acordo com as suas potencialidades, gosto e ideias”(Ministério da Educação, 2001:133).

1.3 - A relação da equipa no desenvolvimento da criança com base no Modelo Curricular High/Scope

As equipas que regem a sua prática mediante o Modelo High/Scope, no seu dia-a-dia, devem praticar uma comunicação aberta, tomar decisões conjuntas sobre as questões do programa, observar as crianças, analisar as observações e planificar formas de apoiar cada criança.

No trabalho em equipa é importante que sejamos compreensíveis, nomeadamente no respeito pelas diferenças. Cada pessoa é um ser único, com valores, normas e princípios. É a partir destas suas próprias características que cada um constrói o seu “eu individual”. Sendo o educador o gestor da sua equipa, é importante que sinta que a(s) auxiliar(es) da educação são um apoio na sua prática. Neste sentido, deverá ter em apreciação sempre a opinião da sua equipa no que respeita a tomada de decisões, por exemplo, partilha de observações para a construção de planificações que correspondam às necessidades e interesses do grupo de crianças. Na mesma linha de pensamentos, Hohmann e Weikart (2009) explicam que:

“Os membros de equipas eficazes comunicam uns com os outros de formas abertas, honestas e diretas. Cada um diz aquilo que pensa e as suas palavras, expressões faciais, posições corporais e tons de voz estão em consonância e harmonia. Identificam problemas e descrevem como os interpretam e abordam, da forma mais clara e específica que lhes for possível”(Hohmann e Weikart, 2009:137).

Um educador possui uma forte componente de conhecimento teórico, e o contributo de um auxiliar da educação que tenha vontade e interesse em “crescer”, torna-se uma mais-valia, pois este também interage com as crianças, pelo que poderá certamente, debater sobre ideias divergentes, valores, experiências e perspetivas sobre o currículo. Com efeito, os membros da equipa criam uma comunicação autêntica para um trabalho de qualidade.

Também cabe ao educador acreditar que

“[...] os diferentes profissionais, aprendem graças à interação com os seus companheiros e companheiras e com outros adultos que lhes apresentam algum conhecimento e ponto de vista que os ajudem a avançar” (Bassedas et al, 1999:245).

De acordo com a abordagem High/Scope, existem quatro estratégias essenciais para o trabalho em equipa diário:

Estabelecer relações de apoio entre os adultos;

Recolher informação fidedigna sobre as crianças;

Tomar decisões de grupo sobre as crianças: interpretar observações e planificar o que fazer em seguida;

Tomar decisões de grupo sobre o trabalho em equipa.

Os adultos devem-se consciencializar de que as crianças são seres providos de inúmeras capacidades, uma vez que alguns ainda consideram a criança como alguém que não sabe nada e que é condicionada pelo saber do adulto. As crianças são seres autónomos, que têm os seus próprios universos e partilham a nossa condição humana.

A boa relação entre os membros da equipa é a chave para um bom desenvolvimento do grupo de crianças. Como tal, os adultos “[...] necessitam construir relação de apoio entre eles através da comunicação aberta, do respeito pelas diferenças e da paciência” (Hohmann e Weikart, 2009:136).

Ao ver e ouvir as crianças a partir de si próprias, faz com que se sintam “[...] seguras, apoiadas e livres para explorarem e apreciarem a companhia dos seus pares” (Hohmann e Post, 2011:206). Para tal, durante as interações adulto/criança e criança/adulto, a equipa deverá prestar atenção às diferentes formas com que a criança se expressa; utilizar uma linguagem clara e simples; pronunciar de forma correta os erros linguísticos; responder às perguntas das crianças e igualmente questioná-las para que estas se expressem.

Em suma, as bases para um clima de interações de apoio positivo, no que respeita às relações criança/adulto, adulto/criança, adulto/adulto e criança/criança, são: a confiança no outro, a autonomia, iniciativa, empatia e auto-confiança.

1.4 - A importância de observar, registar e de planear em equipa

A observação e registo, a planificação e avaliação das crianças, são ações que estão interligadas e fazem parte da construção do currículo.

O trabalho em equipa nos diferentes momentos é fulcral, visto que todos os contributos dos adultos de sala ajudam a construir o registo de cada criança. Neste sentido, no modelo curricular High/Scope a avaliação é um trabalho em equipa entre os adultos que passa pela observação atenta das crianças com os respetivos registos que consequentemente servem de apoio à avaliação de cada criança (cf. Serra, 2004).

- Observar e registar

John Dewey (2009), *define que* “[...]observação [...] é a exploração, a inquirição com o objetivo da descoberta de qualquer coisa previamente escondida e desconhecida”(John Dewey,2009).

De acordo com o modelo curricular High/Scope, os membros da equipa podem observar as crianças em todos os momentos da rotina diária.

A observação do grupo é tão importante quanto a observação individual de cada criança, de forma a conhecer as suas capacidades, interesses, necessidade e seio familiar, para compreender melhor as suas características individuais e adequar o processo educativo às suas necessidades.

De acordo com as Orientações Curriculares para o Pré- escolar (2002), “A observação constitui, deste modo a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo”, processo este que deverá ser contínuo e desenvolvido por toda a equipa.

Neste sentido, de acordo com Formosinho et al (2007):

“Através da observação sabe-se muito sobre a criança: o que faz sozinha, o que faz apoiada, o que lhe desperta interesse e sustém a sua atenção, o que ambiciona fazer, aquilo de que gosta e aquilo de que não gosta. Em resumo, o que pensa, o que sente, o que espera, o que sabe e o que pode vir a saber. Não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança com base para a planificação educativa” (Formosinho et al, 2007:59).

É importante observar as crianças pois é a partir destas observações e da partilha de informação com a sua equipa que o educador constrói a sua resposta para as necessidades do grupo, de forma a proporcionar um bom desenvolvimento.

Com efeito, para uma boa observação é importante que exista um registo - escrito, vídeo ou áudio - de forma a fundamentar a observação com dados factuais. Independentemente do grau de conhecimento teórico dos auxiliares da educação, estes têm capacidade para cooperar com o educador na recolha de registos factuais, para em conjunto discutirem, partilharem e tomarem decisões.

²Os elementos da equipa podem adotar os seguintes instrumentos na recolha de informação:

Método da narrativa: registo escrito de tudo o que observa para posteriormente avaliar em equipa;

Instrumentos com categorias pré-definidas: dados reais – data, hora de início e hora de fim, nº de adultos, nº de crianças, nome da criança, idade, área de observação, objeto de observação, observação e avaliação.

Deste modo, os registos das observações apresentam benefícios:

Para a equipa: ajuda a equipa a avaliar e refletir sobre o seu papel; apoia a equipa na planificação (adequação/ reajustamento);

² Redigido a partir da aula da docente Sofia Figueira do dia 13/10/2011 – unidade curricular Estágio I

Para as crianças: reconhecimento do que a criança pode fazer e/ou onde precisa de apoio, aumento das expectativas;

Para a família: dar a conhecer os progressos das crianças; criar uma relação envolvente entre a equipa e as famílias através da partilha das aprendizagens das crianças; observar e ver o trabalho realizado no contexto; capacitá-las para descobrir mais sobre como as crianças aprendem;

Para a instituição: informação sobre o trabalho realizado.

Em suma, é a observação que ajuda a equipa a compreender o desenvolvimento das crianças nos seus múltiplos aspetos e a avaliar o progresso da criança e do grupo ao longo do tempo.

- Planear

De acordo com Zabalza (1992), planear “[...] trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de ação” (Zabalza,1992:47), que segundo ³Parra (1972) implica decidir sobre:

O que pretendemos realizar;

O que vamos fazer;

Como vamos fazer;

O quê e como devemos analisar a situação a fim de verificarmos se os objectivos foram atingidos.

Em educação existem diferentes níveis e domínios da planificação:

Projeto educativo do estabelecimento: tem como objetivo clarificar os princípios educativos, modelos de organização e funcionamento, objetivos e recursos da instituição;

³ Mobilizado a partir da aula da docente Sofia Figueira do dia 13/10/2011 – unidade curricular Estágio I

Projeto pedagógico/Projeto curricular: este poderá ser reconstruído ao longo do ano. No entanto, tem de ter presente os princípios educativos, uma fundamentação teórica que justifique a prática da equipa, as áreas de conteúdo/aprendizagem, a função da equipa de sala, a descrição do grupo de crianças, os recursos materiais, entre outros pontos pertinentes que o educador considere incluir, sendo que deverão estar justificados;

Planos/Planificações: é todo o trabalho a curto, médio e longo prazo realizado no dia-a-dia num contexto de creche ou jardim-de-infância. Neste sentido, Vasconcelos (2004:26), define três fases de planeamento:

- **Planeamento a longo prazo** está relacionado com o facto de a criança ter direito a um currículo abrangente e equilibrado;
- **Planeamento a médio prazo** tem a ver com a continuidade e a progressão entre determinado estágio de cada área de aprendizagem [...];
- **Planeamento a curto prazo** está relacionado com a diferenciação e com o planeamento das necessidades de grupos específicos ou de crianças individuais.

Neste sentido, a base de qualquer uma das fases do planeamento são as observações e os registos da interação ativa das crianças com os outros, com os materiais, com os adultos, com o espaço... todo o conjunto de dados e factos da realidade educativa. São estes dados que permitem aos elementos da equipa fazer um planeamento contextualizado.

Num contexto de aprendizagem ativa, as melhores experiências e momentos de aprendizagem que conduzem a equipa a desenvolver planos surgem, essencialmente, nos momentos de brincadeira livre ou a partir de pequenos objetos do interesse das crianças. Portanto, é importante que os adultos se envolvam e deixem envolver em todos os momentos da rotina. A este respeito, Zabalza (1992) afirma:

“Qualquer conteúdo pode dar lugar a um projeto didático de expansão experimental: um bom professor pode construir um magnífico conteúdo com uma lata de conserva vazia (a partir desse conteúdo-estímulo, podemos trabalhar a linguagem, a expressão artística, a motricidade, a fantasia, etc.). Mas é igualmente certo que o conteúdo possui virtualidades educativas e de significação que lhes são próprias” (Zabalza, 1992:159).

Em jeito de conclusão,

“todo o processo de planeamento tem de estar enraizado nas intenções e nos objetivos do contexto individual. As intenções de um determinado contexto devem resultar de uma análise cuidadosa por parte dos docentes, dos pais, das crianças e dos responsáveis pela escola” (Vasconceles, 2004:27).

- Avaliar

A avaliação de acordo com Vasconceles (2004:36) assume duas vertentes de informação com diferentes características, mediante a quem é dirigida:

Avaliação formativa faz parte do trabalho diário do educador de infância e possui as seguintes características:

- é parte integrante do ensino e da aprendizagem;
- é uma acumulação contínua de registos efetuados ao longo de todo o dia;
- aceita contributos de pais, crianças e de outros adultos que trabalham com a criança;
- fornece evidência na qual se pode basear o planeamento futuro;

- incorpora análise e ação planejadas.

Avaliação sumativa é dirigida a todo o público que não está envolvido no respectivo contexto onde esta é desenvolvida. Assim sendo, tem as seguintes características:

- proporciona frases curtas que resumem a informação relativa àquilo que as crianças aprendem;
- é extraída da informação formativa;
- assume a forma de uma lista de itens previamente definidos e que vão sendo assinalados à medida que são conferidos;
- resume a informação vital e que é mais relevante acerca do que a criança sabe, compreende e consegue fazer
- é efetuada nos momentos de mudança (por exemplo: no início do ano escolar; quando há mudança de contexto; nova sala/escola);
- é concebida para informar as outras pessoas (por exemplo: pais; professores/escola seguinte; departamentos do Estado).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), a avaliação “[...] implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:27). Deste modo, ao avaliar, a equipa reflete: se a ação foi a melhor, se as estratégias utilizadas resultaram, se as intencionalidades educativas foram atingidas, se as crianças gostaram ou não, o que falhou, porque falhou e o que podem mudar.

Tendo em conta todos estes parâmetros de reflexão, tão importante como avaliar em equipa, é fazer uma avaliação com as crianças. Ouvir as suas opiniões, o que aprenderam, o que perceberam e o que não, o que gostaram mais, o que não gostaram, onde sentiram mais dificuldades, o que gostariam de fazer a partir daquela proposta... Sendo que, este processo é a chave para que a equipa consiga melhorar as suas propostas e as suas ações.

Todo o processo de avaliação é realizado com base nos registos das observações, após o planeamento e a aprendizagem. Deste modo, para que o educador consiga construir uma avaliação que lhe permita compreender o que as crianças sabem, o que aprenderam e o que pode vir a desenvolver a partir de determinada proposta, é necessário que os membros da sua equipa o apoiem, essencialmente, através dos registos do que observam no dia-a-dia, na recolha fidedigna do grupo e/ou da criança individual, na partilha de opiniões sobre o trabalho desenvolvido.

Em suma, a observação e o registo, a planificação e a avaliação, permitem à equipa um trabalho organizado, coeso e adequado às necessidades e interesses dos principais intervenientes: as crianças.

1.5 - ⁴A importância da relação da equipa com as famílias para uma educação cooperada

Considero que o Trabalho com as Famílias está intimamente ligado ao Trabalho em Equipa, uma vez que

“Quando os progenitores e os professores trabalham em conjunto na partilha dos saberes coletivos sobre as crianças em casa e na escola, a transição entre ambos é vivida de uma forma suave, quer pelos adultos, quer pelas crianças” (Hohmann e Weikart, 2009:126).

De acordo com a Modelo High/Scope é da responsabilidade de toda a equipa:

Criar um ambiente acolhedor para famílias;

Estabelecer um processo de inscrição centrada na família;

Partilhar as observações das crianças, mas deixar as “primeiras” para os pais;

Encorajar os pais a participarem na instituição.

⁴ Mobilizado do trabalho da Unidade Curricular Modelos Pedagógicos e Desenvolvimento Curricular – *Trabalho em Equipa*

A criação de uma boa relação entre a equipa e as famílias é a base de um bom funcionamento de uma instituição educativa e, são as boas relações que fazem toda a diferença no desenvolvimento das crianças, pois a família e a escola devem partilhar o mesmo objetivo: educar as crianças. Deste modo, esta relação é o caminho para alcançar critérios homogéneos relativamente à intervenção educativa.

A equipa tem de ser correta e não criar juízos de valor sobre as famílias. Por vezes, consciente ou inconscientemente surgem comentários destrutivos de um dos elementos da equipa face a um dos familiares da criança, podendo originar não só um conflito com essa mesma família como até mesmo lesar e destruir a auto estima de uma criança.

1.6 - Comunidades de prática em educação

Neste último ponto do quadro teórico de referência, torna-se pertinente fazer uma abordagem às comunidades de prática em educação, visto que o trabalho em equipa envolve um grupo de pessoas que trabalham em conjunto com um mesmo objetivo: o desenvolvimento das crianças que na minha perspetiva o trabalho em equipa de uma sala deverá ser uma comunidade de prática.

De acordo com Lave (s/d), as comunidades de prática começaram a ganhar uma maior relevância nos últimos anos, baseadas na ideia de que a aprendizagem envolve uma participação ativa dos membros pertencentes a essa mesma comunidade. Deste modo, o autor explica que

“As comunidades de prática tornaram-se igualmente um foco importante dentro do desenvolvimento organizacional e possuem um valor significativo quando pensamos em trabalhar com grupos”.

Wenger (2006) define que

“[...]comunidades de prática são grupos de pessoas que partilham uma opinião ou uma paixão por algo que fazem e aprendem a fazê-lo melhor à medida que interagem regularmente”.

Desta forma, o autor apresenta três características principais de comunidades de prática:

O domínio: o grupo que pertence a comunidades de prática, partilha de um domínio de interesse comum que condiciona a própria adesão ao grupo e o torna distinto de outros;

A comunidade: o grupo de pessoas que pertencem a comunidades de prática, comprometem-se em atividades conjuntas e discussões, entrelaçam-se e partilham informação, constroem relações que lhes permitem aprender uns com os outros;

A prática: os membros das comunidades de prática não só partilham do mesmo interesse, como o praticam; desenvolvem um repertório partilhado de recursos, como por exemplo, histórias, experiências, ferramentas, formas de abordar problemas, ou seja, uma prática partilhada. Todas estas partilhas requerem tempo e uma interação sustentada.

Nesta linha de pensamento Formosinho (1998) defende que

“Uma educação [proactiva é pautada pelas] relações, cooperação, colaboração e comunicação. Onde educadores, famílias e crianças participam ativamente, partilhando ideias, dividindo tarefas e em comum assumindo responsabilidades” (Formosinho, 1998:99).

É com base nesta perspetiva que uma equipa consegue fazer com que no seu trabalho diário surjam novas ideias e pensamentos, através de trocas verbais que se transformam num trabalho colaborativo.

Neste sentido, Allan Feldman (1999), define que durante as conversas colaborativas, não existe apenas uma partilha de inquietações sobre a prática, pois também ajuda a descobrir as diferenças, experiências [...] por serem conversas abertas tornam-se complexas.

Em jeito de conclusão, as comunidades de prática em educação partem do pressuposto de valorizar todas as opiniões dos intervenientes da comunidade escolar, independentemente do seu estatuto profissional.

Capítulo II: Metodologia do estudo

1 - Paradigma interpretativo em educação

Neste capítulo tenho como intenção explicitar as opções metodológicas que delinearam os procedimentos considerados mais adequados, quer para a recolha de informação, quer para o tratamento e análise dessa mesma informação quer ainda para o paralelo estabelecido sobre a minha própria intervenção e o trabalho desenvolvido pelas educadoras participantes no estudo.

O termo metodologia deriva da palavra método, do Latim “methodus” que de num sentido lato significa o “[...]caminho ou a via para a realização de algo”(Alves, 2012).

O dicionário de língua portuguesa define metodologia como um processo racional para chegar a determinado fim.

A apreciação sobre a natureza do estudo, as particularidades dos contextos educativos, a subjetividade de cada participante e do sentido que essas educadoras participantes atribuem às suas ações, em contexto educativo com as crianças, levou-me a optar por uma orientação epistemológica que prestigiasse as peculiaridades do mundo empírico, e me possibilitasse uma maior aproximação e colaboração com as educadoras.

Ao ter como fundamento a perspectiva de Van der Maren (1987), citado por Goyette & Boutin (1990) considero que este é um estudo qualitativo, realizado a partir de informações não mensuráveis, tais como as narrativas das participantes, cujo método entendo como indutivo, assente nos pressupostos de compreensão e interpretação, das percepções, comportamentos, pensamentos, intenções, ou seja, do sentido das vivências das participantes do estudo.

O paradigma de investigação interpretativo foi considerado o paradigma mais adequado para alcançar os objetivos pretendidos neste estudo, uma vez que era minha intenção compreender e interpretar as motivações, os sentidos atribuídos ao trabalho em equipa, para a construção do currículo e as narrativas que as educadoras proferiram sobre o trabalho que desenvolvem com as crianças em colaboração com a sua equipa, de forma a tornar explícitas as suas intencionalidades educativas.

A perspectiva de Bell indica que

“[...] os investigadores que adotam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estática” (Bell,1993: 20).

Definida a orientação epistemológica e o modo de investigação que possibilitasse a compreensão do mundo empírico e dos atores sociais, a escolha metodológica refletiu-se no paradigma interpretativo. A perspectiva de Burrell e Morgan, citados por Afonso (2005) vem reforçar o que previamente foi referido por Bell (2004), quanto ao paradigma interpretativo, que se caracteriza “[...] pela preocupação em compreender o mundo social a partir de experiência subjetiva” (Afonso, 2005:34).

O paradigma interpretativo emerge da hermenêutica do sentido e estuda dimensões que não são suscetíveis de mensuração, mas de interpretação. O paradigma interpretativo, é apropriado ao entendimento de fenómenos educativos porque não procura explicar as ações das pessoas, mas sim compreende-las, não procura generalizar resultados, mas sim legitimá-los no seu devido contexto.

Quero ainda sublinhar que esta opção metodológica se fundamenta na perspectiva de Erikson, referido por Walsh, Tobin e Graue (2010), os quais defendem que o termo interpretativo

“[...] é um termo mais inclusivo que evita, por um lado, as conotações não - quantitativas que o termo “qualitativo” adquiriu ao longo dos anos e que visa, por outro, o interesse comum presente nas abordagens ao significado humano da vida social e sua elucidação e explanação pelo investigador” (Walsh, Tobin e Graue,2010:1038).

Quanto ao conceito de paradigma Bogdan e Biklen (1994) referem que “[...] um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (Bogdan e Biklen,1994:52).

Na mesma linha de pensamento, Coutinho (2006) esclarece que:

“A cada paradigma corresponde uma forma de entender a realidade e encarar os problemas educativos e a evolução processa-se quando surgem novas formas de equacionar as questões impulsionando a que os paradigmas fluam, entrem em conflito na busca de novas soluções para os problemas do ensino e da aprendizagem” (Coutinho, 2006:2).

O paradigma interpretativo enquadra as metodologias qualitativas, através das quais o investigador se torna um participante observador, adota uma perspectiva pragmática e procura compreender e interpretar no contexto de estudo, os valores, as crenças, as representações, os costumes, as disposições e opiniões das pessoas ou uma determinada situação, na qual estão envolvidas.

Bogdan e Biklen (1994) identificam as cinco principais características da investigação qualitativa:

“[...] a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; [...] é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; [...] tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa”(Bogdan e Biklen,1994:47 a 51).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), através da investigação qualitativa o investigador obtém dados descritivos no contato direto com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e preocupa-se em retratar a perspectiva dos participantes. Valoriza a descrição como via de interpretação. Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos da investigação, com o objetivo 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 e Biklen,1994:51).

No entanto e de acordo com a fundamentação de Erickson, o facto de uma investigação ser classificada,

“[...] de interpretativa ou qualitativa provém mais da sua orientação fundamental, do que dos procedimentos que ela utiliza. Uma técnica de pesquisa não pode constituir um método de investigação.”
(Erickson, cit por Hérbert, Goyette, Boutin, 2005:32-33).

Como foi referido na introdução este estudo tem características da abordagem investigação-ação, metodologia que segundo Bogdan e Biklen, “[...] é uma atitude – uma perspetiva que as pessoas tomam face a objetos e atividades” (Bogdan e Biklen, 1994: 292).

A investigação-ação não é um método ou técnica, mas consiste sim “[...] numa abordagem que se revela particularmente atraente para os educadores devido à sua ênfase prática na resolução de problemas[...].” (Bell, 1993:22).

A argumentação de Bogdan e Biklen (1994) defende que na investigação-ação o investigador envolve-se na causa da investigação, e pode mesmo assumir o duplo papel de docente e investigador.

A investigação-ação caracteriza-se por isso, por um cunho profundo de intervenção, o que vai ao encontro dos objetivos deste trabalho, uma vez que me propus intervir para co-construir com as educadoras participantes uma alternativa curricular quer na sala de creche, quer na sala de jardim-de-infância, contribuindo deste modo para a melhoria da prática educativa (Bogdan e Biklen, 1994).

Em investigação-ação, não se efetua uma previsão dos resultados, mas sim uma apropriação dos mesmos, sendo que, ao contrário dos estudos que visam comprovar teorias ou hipóteses já formuladas – investigação quantitativa – o investigador qualitativo centra-se na construção de conclusões, partindo de dados particulares que se vão relacionando e agrupando entre si. Dito de outro modo, o processo de análise das informações de natureza qualitativa obedece ao “modelo de funil”, partindo de um grau mais geral e tornando-se progressivamente mais específico (Bogdan e Biklen, 1994).

Bogdan e Biklen (1994) consideram que [...] a investigação-ação pode servir como estratégia organizativa para agregar as pessoas ativamente face a questões particulares; [...] ajuda-nos a ganhar confiança” (Bogdan e Biklen, 1994: 297) e ainda referem que este é um tipo de investigação que se baseia nas próprias palavras das pessoas, tanto para compreender uma situação social, como para convencer as outras pessoas a contribuírem para a sua melhoria.

2- Problemática

A situação problema em investigação-ação, de acordo com Afonso (2005), remete para a compreensão e conhecimento de uma realidade social num determinado contexto ou processo, permitindo responder à questão “ o que não sabemos e queremos saber?” (Afonso, 2005:53).

O mesmo autor afirma

“[...] o problema ou questão de partida deve ser subsequentemente aprofundado através da definição de questões específicas ou eixos de análise, a partir dos quais se pode organizar solidamente o programa de pesquisa, com a clarificação do âmbito da investigação”(idem:53).

Inicialmente consegui identificar o tema que pretendia investigar, o trabalho em equipa. Todavia, não consegui num primeiro momento formular uma questão no âmbito do paradigma interpretativo.

Em seguida irei narrar todo o processo desde que assomou a temática em estudo até à formulação da questão de partida e da questão investigação-ação.

Numa fase inicial decidi que queria centrar a minha investigação-ação no trabalho em equipa, nomeadamente nas relações interpessoais entre os membros da equipa de sala.

Quando estagiei em contexto de creche, aprendi e desenvolvi competências (relacionais, comunicacionais e sociais) com uma equipa de três elementos, uma educadora e duas auxiliares da educação, sendo que uma das auxiliares da educação estava a trabalhar pela primeira vez com a educadora e com a outra auxiliar da educação.

Durante o estágio, observei que uma das auxiliares de educação não dava espaço às crianças para desenvolverem a sua autonomia, principalmente no momento da refeição.

Como futura educadora penso que seja importante que as auxiliares de educação em conjunto com as educadoras de infância mostrem a complexidade e a necessidade da organização do trabalho de forma a dar respostas mais ajustadas e conformes às necessidades e às solicitações das crianças, prestigiando assim, a coerência e continuidade educativas e conseqüentemente o processo de desenvolvimento/aprendizagem da criança em contexto de creche.

A educadora de infância, em colaboração com o seu grupo de trabalho, a sua equipa, ao desenvolver os procedimentos mais consentâneos, quer seja no seu trabalho direto com as crianças quer seja no seu trabalho indireto, tem oportunidade de explicitar as suas conceções educativas, o currículo que constrói e reconstrói no seu quotidiano na creche, e eventualmente de desmistificar a ideia, reducionista, de que na creche apenas se alimentam e limpam as crianças, desprestigiando quer a perspetiva educativa, quer o aprendiz competente que é a criança, desde as idades mais precoces, não sendo por isso necessário o trabalho da educadora de infância segundo esta perspetiva reducionista.

No trabalho para a Unidade Curricular de Seminário de Investigação e Projeto após concluir o estágio enunciei a seguinte questão que queria ver esclarecida: “*As relações interpessoais da equipa pedagógica, influenciam o desenvolvimento da criança?*”.

De acordo com o que já referi anteriormente, não formulei uma questão no âmbito do paradigma interpretativo, uma vez que esta questão remetia para o âmbito do paradigma hipotético dedutivo que sugere e exige o estabelecimento de relações causais entre variáveis – relações interpessoais dos membros da equipa (variável independente) e desenvolvimento da criança (variável dependente). Neste sentido, seria um trabalho totalmente estéril porque conduziria à explicação e à prova, intencionalidades estas que estão em flagrante contradição com o paradigma interpretativo e com a metodologia de investigação-ação.

No segundo semestre, estaguei em contexto de jardim-de-infância, onde aprendi e desenvolvi competências com uma equipa de dois elementos, uma educadora de infância e uma auxiliar de educação.

Não obstante a harmonia, coesão e cooperação entre os elementos da equipa, senti algumas dificuldades em perceber a ausência de suportes escritos na organização do trabalho.

Após refletir sobre as observações relativas à formulação errónea da minha questão e com a realização do segundo estágio onde a realidade do contexto era diferente, decidi que queria aprofundar mais o papel da equipa na construção do currículo, tendo reformulado a minha questão tornando-a na verdadeira questão investigação-ação:

Como potenciar o envolvimento da equipa na construção do currículo?

No sentido de dar resposta a esta questão e com base no quadro teórico de referência, considero que a construção do currículo deve ser realizada por toda a equipa, sendo que todo este processo passa por definir estratégias, processos e conteúdos adequados a um determinado contexto.

A partir desta questão pretendo esclarecer e clarificar a importância de estabelecer uma relação harmoniosa, coesa e cooperada entre os adultos de sala para que em conjunto reconstruam o currículo.

3- Os contextos de estudo

Os contextos de estudos enquadram-se nas duas instituições onde foram desenvolvidos os estágios da primeira e segunda infância, Creche e Jardim-de-infância. As participantes do estudo foram as crianças, as duas educadoras cooperantes que acompanharam o estágio e as auxiliares de educação.

3.1- As educadoras participantes no estudo

As educadoras participantes no estudo deram a conhecer os seus percursos profissionais, nos vários momentos, quer de conversas informais, quer em conversas mais formais e posteriormente, com a sua colaboração com as respostas ao questionário enviado via e-mail.

No quadro que se segue, estão explicitados os aspetos que foram considerados mais apropriados para a caracterização das educadoras cooperantes, não sendo revelado os seus nomes, de modo a manter o anonimato:

Valência/Nome da Participante do estudo		
	Creche	Pré-Escolar
Idade	31	36
Anos de Serviço Docente	8	13
Anos de Serviço na Valência	7	13
Anos noutras valências	1 ano na valência de jardim-de-infância	A educadora nunca exerceu em outra valência
Formação Base	Licenciatura em Educação de Infância na Escola Superior de Educação de Setúbal	Licenciatura em Educação de Infância na Escola Superior de Educação de Setúbal

Quadro nº1 – Educadoras cooperantes

3.2- Contexto da primeira infância

O contexto da primeira infância é uma instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) com carácter confessional, situada na cidade de Setúbal.

Dispõe das seguintes valências: Creche, jardim-de-infância (Educação Pré-Escolar) e Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL).

A instituição tem como Ministério de Tutela, o Ministério do Trabalho e da Segurança Social. A instituição, através do seu Acordo de Cooperação, com o Ministério da Tutela conta com apoio de financiamento público e através de parcerias com várias entidades, conta com apoios de financiamento particular.

- Constituição da equipa da instituição:

A equipa da instituição é constituída por uma Coordenadora Pedagógica que não exerce a função de educadora de infância, cinco educadoras de infância, nove auxiliares de Ação Educativa e pessoal de apoio (Cozinha, Administrativo e Serviços Gerais).

- Constituição da equipa pedagógica da sala de creche

A equipa da sala laranja da valência de creche, onde se desenvolveu o estudo, conta com a presença de uma educadora e duas auxiliares da educação.

Equipa de sala			
	Educadora	Auxiliar da Educação 1	Auxiliar de Educação 2
Idade	31	31	38
Formação base	Licenciatura em Educação de Infância	12ºano de escolaridade	9º ano de escolaridade
Anos de serviço na valência	7	7	3
Horário de trabalho	9h às 13h/14h às 17h	07h30 às 12.30/14h às 16h30 ou 10h30 às 14h e das 15h às 19h	07h30 às 12.30/14h às 16h30 ou 10h30 às 14h e das 15h às 19h

Quadro nº2 – Equipa pedagógica da sala de creche

- Princípios educativos e intencionalidades educativas da educadora cooperante:

Primeiramente, importa referir que a educadora constrói a sua prática com base na abordagem High/Scope à Educação de Bebés e Crianças, em contexto de creche.

Este modelo curricular, apoiado nas teorias construtivistas e cognitivistas de Piaget, defende que o educador deverá proporcionar às crianças um ambiente lúdico, respeitando as suas intenções e vontades.

A educadora cooperante considera que este modelo não é possível ser concretizado, pormenorizadamente no nosso país – na nossa realidade educativa – adaptando-o e reformulando-o consoante o seu *saber estar* e *saber fazer*.

Neste sentido, identifica-se com a organização espacial e temporal (rotinas; disposição da sala e materiais); com características de domínio pedagógico (interação adulto-criança; observação da criança; registros;...) e com a base de pensamento de todo este currículo, que defende que as crianças constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento ativo com pessoas, materiais e ideias. Adquirem, assim, conhecimento experimentando o mundo que as rodeia através do: escolher; manipular; explorar; praticar; experimentar; transformar.

A educadora cooperante considera que as crianças estão sempre a surpreender-nos. Portanto, o seu projeto pedagógico de sala é construído ao longo do ano letivo, tendo sempre presente um tema de investigação/ação que se reflete numa necessidade com que se depara, que durante o tempo em que realizei o meu estágio ainda não estava definido. Apesar do projeto pedagógico não estar concluído, em reunião com a educadora cooperante, tomei conhecimento dos seus principais objetivos para o presente ano letivo, sendo estes:

Respeitar a criança como um ser único e individual que é, tendo sempre como base as características, os interesses, as necessidades e ritmos próprios de cada uma;

Criar um ambiente harmonioso, confortável e seguro;

Fomentar um clima calmo e acolhedor, de forma a transmitir à criança segurança afetiva;

Incentivar ao desenvolvimento global da criança, tanto na sua vertente física, como cognitiva e psicossocial;

Proporcionar oportunidades de experimentação do mundo imediato, fazendo do quotidiano momentos de descoberta de si e dos outros;

Investir no sentido de desenvolver um trabalho sólido e coerente tanto com a família como com a equipa, para que tenham uma participação ativa no desenvolvimento da criança;

Colaborar de forma eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, assegurando o encaminhamento mais adequado.

- Caracterização do grupo de crianças:

O grupo da sala laranja é composto por 18 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos. No que respeita aos géneros, é um grupo bastante equilibrado, sendo 9 rapazes e 9 raparigas.

No geral, as crianças provêm de famílias de classe média e classe média baixa, sendo todas elas residentes na cidade de Setúbal ou arredores. As famílias exercem as suas profissões tanto em Setúbal, como nas zonas limítrofes e Lisboa.

Grande parte do grupo de crianças transitou de sala com a mesma educadora, no entanto é observável que existem crianças mais seguras neste meio e outras menos seguras, umas que utilizam a comunicação verbal e outras que utilizam mais a não-verbal, umas que necessitam mais de acompanhamento e outras que gostam de ser autónomas.

O grupo é muito curioso e com bastante energia, então a equipa aproveita os momentos no exterior para dinamizar pequenas brincadeiras e jogos, por exemplo, jogar à apanhada, sentar, levantar, andar para trás... igualmente, no espaço interior, ao proporcionar momentos de contato com diferentes materiais, jogos de encaixe, brincar ao faz-de-conta. No espaço interior, o grupo prefere brincar individualmente ou em pequenos grupos.

Durante o meu estágio percebi que este grupo de crianças tem muito interesse pela área da música, gostam de explorar os materiais musicais que têm à sua disposição na sala (xilofone, pandeireta e maraca), chamando sempre por um dos adultos para mostrar as suas ações. Para além de explorarem estes materiais específicos, muitas vezes agarram nas colheres e nos taxos da área da casinha e tocam como se fosse um tambor. A equipa apelando ao gosto das crianças pela música, cantam diferentes canções que marcam os diferentes momentos da rotina.

Três das crianças deste grupo brincam grande parte das vezes na área da leitura, folheiam os livros e recriam as suas próprias histórias a partir das imagens.

No que se refere às interações entre adulto/criança não existe um clima diretivo, no qual o adulto é quem controla tudo, nem um clima permissivo, no qual a criança faz tudo o que quer. Considero, que existe um clima de apoio, onde as crianças são livres de experimentar, tomar decisões, escolher o que querem fazer... mas, tudo isto com o apoio e colaboração dos adultos de sala, de modo a estabelecer limites necessários para que se sintam em segurança na sala.

3.3 - Contexto da segunda infância

O contexto da segunda infância é uma Instituição Particular de Solidariedade Social com carácter confessional, situada na cidade de Setúbal.

Esta instituição apenas tem a valência de jardim-de-infância.

O trabalho desenvolvido pelas educadoras desta instituição é orientado pelo Modelo Curricular High/Scope, apoiado nas teorias cognitivistas e construtivistas de Piaget.

Segundo a coordenadora pedagógica os projetos desenvolvidos na instituição proporcionam às crianças interação com a comunidade, nomeadamente com as suas famílias. As educadoras consideram que os pais cada vez mais colaboram com a escola e, que esta interação beneficia o sistema educativo, pois quanto maior for a participação da família no ambiente escolar, maiores são as hipóteses da auto – confiança da criança sair reforçada.

- Constituição da equipa da instituição:

A equipa da instituição é constituída por três educadoras, sendo que uma delas exerce a função de Coordenadora Pedagógica, cinco Auxiliares da Ação Educativa e pessoal de apoio (Cozinha, Administrativo e Serviços Gerais).

- Constituição da equipa pedagógica da sala de jardim-de-infância

A equipa pedagógica desala onde se desenvolveu o estudo, conta com a presença de uma educadora e uma auxiliar da educação.

Equipa de sala		
	Educadora	Auxiliar da Educação
Idade	36	46
Formação base	Licenciatura em Educação de Infância	9º ano de escolaridade
Anos de serviço na valência	13	13
Horário de trabalho	9h às 16h30	9h30 às 19h (1h30 de refeição, rotativo)

Quadro nº3 – Equipa pedagógica da sala de jardim-de-infância

- Princípios educativos e intencionalidades educativas da educadora cooperante:

A educadora cooperante considera que o projeto pedagógico deve ser construído ao longo do ano letivo, tendo como tema para este ano “Aprendendo Brincando com as famílias” com o intuito de valorizar as crianças e as respetivas famílias.

De acordo com as minhas observações e momentos de reflexão com a educadora cooperante, os seus princípios educativos e os seus objetivos para com este grupo de crianças são:

Desenvolver a autonomia

Segundo a abordagem High/Scope a autonomia é um dos alicerces das relações humanas que consiste na “[...] capacidade da criança levar a cabo ações de independência e exploração [...]” (Hohmann e Weikart, 2009:66). Deste modo, este desenvolvimento poderá ser fomentado ao longo de todos os momentos da rotina; poderá ser durante a higiene, refeição, tomada de decisões, escolhas...

Promover a relação e interação entre criança/criança, adulto/criança e criança/adulto

O dia-a-dia das crianças deve ser cheio de momentos de interação entre criança/criança, adulto/criança e criança/adulto. São estes momentos de socialização que influenciam o desenvolvimento pessoal de cada criança. De acordo com Monteiro e Ribeiro dos Santos (2002), num contexto de socialização

“[...] a criança aprende com os outros, seguindo os modelos sociais, os hábitos alimentares, de higiene, as regras de linguagem, de relacionamento, isto é, o conjunto de comportamentos socialmente aceites[...]”(Monteiro e Ribeiro dos Santos,2002:138).

Fomentar os valores morais

Dada a extrema importância da partilha e amizade que deve presidir dentro de uma sala, é importante que parta do educador a transmissão de valores morais e éticos às crianças para estabelecer uma educação para a cidadania.

Segundo as minhas observações/intervenções, considero que este grupo é bastante sensível a estas questões.

Trabalhar em conjunto com as famílias

É essencial desenvolver um trabalho sólido e coerente com as famílias, partilhando o trabalho desenvolvido com as crianças e incluindo-as nos projetos. Sendo que, nesta sala, tal como já referi anteriormente o “Trabalho com as famílias” é o tema do projeto pedagógico.

De acordo com Hohmann e Weikart (2009), “Quando, no contexto da educação pré-escolar, os profissionais de educação a trabalhar com a primeira infância valorizam diferentes estilos e tradições familiares, todos beneficiam.” (Hohmann e Weikart,2009:108), podendo assim permitir às crianças que falem sobre as suas famílias e explorem e apreciem as diferenças entre as famílias.

- Caracterização do grupo de crianças:

Os grupos das salas desta instituição são de idades verticais.

A sala dos Peixinhos é constituída por 25 crianças, 11 rapazes e 14 raparigas. As idades estão compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

A multiculturalidade está presente neste grupo, sendo que existem três crianças de outras nacionalidades.

A classe social é média/baixa, existindo um grande número de pais desempregados.

Apenas três crianças ingressaram este ano na instituição, todas as outras já a frequentavam anteriormente.

As crianças deste grupo são muito expressivas, comunicativas, curiosas, possuem sentido crítico, gostam de relatar factos passados em casa ou com a família e levantam constantemente questões e propõem sugestões.

Verifica-se neste grupo entreajuda, principalmente das crianças mais velhas para com as crianças mais novas. São autónomos nas suas tarefas e possuem um sentido de educação.

A nível de desenvolvimento linguístico, verifica-se que existe uma predominância de vocábulos ricos, pois por vezes usam palavras um pouco mais complexas.

4- Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha de informação

Enquanto investigadora interpretativa foi crucial definir os métodos a utilizar para recolha de informação pertinente para este estudo.

Natércio Afonso (2005), define que este momento que se antecede à investigação:

“[...] trata-se de planear o acesso à informação pertinente, a seleção de técnicas de colheita de dados, incluindo a adoção ou produção de instrumentos, assim como o trabalho de sistematização, análise e interpretação de dados, em função do questionamento decorrente do problema de pesquisa e dos respetivos eixos de análise” (Afonso, 2005:58).

4.1 - Instrumentos utilizados na recolha de informação

Num período inicial do estágio, através das minhas observações, consegui definir a temática do meu estudo. Numa fase posterior, meditei sobre os dispositivos e procedimentos de recolha de informação que me permitiram analisar situações concretas referentes às questões em estudo sobre o tema trabalho em equipa.

Fazendo uma análise de todos os métodos adequados para recolha e análise de informação, considero que na minha investigação esteve presente:

4.1.1 - Observação participante

Em *grosso modo* Natércio Afonso (2005) define observação como:

“[...]uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários” (Afonso, 2005:91).

Segundo Gold (1958) citado por Bogdan e Biklen (1994), o participante observador pode ser um *observador completo* quando tem “[...] um envolvimento completo com a instituição, existindo apenas uma pequena diferença discernível entre os seus comportamentos e os do sujeito” (Bogdan e Biklen, 1994:125).

Bogdan e Biklen (1994) referem “Neste tipo de estudos, [estudos qualitativos] a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou nalgum aspeto particular dessa organização.” (Bogdan e Biklen, 1994:90).

A posição de participante observador para as investigações qualitativas é imprescindível, uma vez que o investigador é o principal instrumento na recolha de informação. No entanto, este não deverá centrar todos os seus momentos no terreno na recolha de informação, é importante participar e socializar com todos os intervenientes do contexto, criando um equilíbrio entre a observação e a participação.

Durante o processo contínuo de participante observador, é importante que o investigador utilize para a sua recolha de informação estratégias que lhe permitam, a *posteriori* analisar situações concretas.

Neste sentido, ao longo dos meus estágios registei algumas notas de campo, tendo um certo cuidado, no que respeita ao anonimato, uma vez que incluem citações que podem ser alvo de constrangimento.

O participante observador através das suas observações e registos consegue informações fidedignas, estabelece um contato direto com o que pretende observar, captar e apreender, aperceber-se de uma variedade de situações que lhe poderão vir a ser úteis para o seu processo de investigação.

Existem dois tipos de observação, participante e não participante, tendo durante a minha investigação recorrido à observação participante.

Na primeira semana de estágio, tanto em contexto de creche como no contexto de jardim-de-infância, a observação participante foi aplicada no sentido de definir os objetos/sujeitos a observar, tal como Máximo-Esteves (2008) afirma, “[...] a observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves,2008:87).

Como o ser humano não tem capacidade de reter durante um longo período de tempo a informação fidedigna de uma determinada observação e de forma a não criar inferências torna-se imprescindível a utilização de uma grelha de registos e/ou de um bloco de notas que me facilitaram o registo factual.

4.1.2 - O registo / notas de campo

De acordo com o referido anteriormente, as notas de campo e/ou registos escritos são o apêndice das observações.

Os registos/notas de campo fizeram parte de todo o trabalho do quotidiano, passado nos estágios, ajudando a construir as reflexões diárias e a pensar e refletir sobre determinadas situações registadas. No entanto não posso deixar de referir que as notas de campo foram anotadas à posteriori, quase imediatamente, após a saída dos contextos, onde desenvolvi as observações, quando ainda estava bem presente na memória o que tinha visto, ouvido, partilhado e experienciado. Este procedimento deve-se ao facto de ter assumido para a minha postura de investigadora uma *participação ativa plena*, nos contextos de estudo. Essa condição, não me deixou tempo disponível para o registo do que aconteceu, durante o tempo da rotina diária das crianças.

4.2- Preparação do Questionário às educadoras participantes/cooperantes

Recorri à elaboração de duas questões para conseguir informações através das próprias expressões das educadoras, quer sobre, o papel da equipa pedagógica na construção do currículo, quer sobre o modo como essa construção explicita a conceção educativa, quer ainda sobre as quais os aspetos mais valorizados no trabalho em equipa.

Na elaboração do guião tive sempre presente a questão de partida.

Inicialmente, queria realizar entrevistas às educadoras cooperantes, mas após uma reflexão mais aprofundada percebi, que para economizar mais tempo, seria mais eficiente recorrer ao questionário.

No final dos dois estágios, tendo como objetivo compreender a construção do currículo com base na valorização do trabalho em equipa e, conseqüentemente, elaborar o trabalho final, enviei via e-mail a ambas as educadoras cooperantes duas questões de resposta aberta às quais ambas responderam de forma voluntária:

- 1- O que pensa sobre o papel da equipa pedagógica na construção do currículo e como explicitação da conceção educativa?
- 2- Na sua prática, quais os aspetos que valoriza mais no trabalho em equipa?

Na construção destas duas questões considerei os seguintes objetivos que se pretendia abordar:

- Compreender como a educadora envolve a equipa na construção do currículo;
- Que aspectos são mais valorizados no trabalho em equipa.

A definição destes objetivos constituem a base da minha intencionalidade em estabelecer um paralelo entre as minhas observações/intervenções nos dois contextos e as respostas, às questões que foram colocadas às educadoras participantes.

5 - Descrição dos dispositivos e dos procedimentos de análise de informação

A análise de todas as informações recolhidas foi efetuada para obter respostas às questões de investigação do estudo.

Numa primeira etapa, decidi ler as respostas das educadoras cooperantes ao meu questionário. Numa segunda etapa reli o quadro teórico de referência e tentei perceber se tinha informação suficiente para servir de apoio ao Capítulo IV – Apresentação e análise das informações. A partir daqui procedi a sucessivas leituras de todos os capítulos deste trabalho, tentando cruzar as minhas observações aqui descritas com as informações recolhidas em todos as conversar formais, inquéritos e outros materiais de recolha de informação.

É importante realçar que a análise que se encontra no Capítulo IV não é conclusiva nem generalizável. Numa investigação desta natureza, “[...] os resultados da investigação são válidos naquele contexto e permitem compreender ou explicar apenas o que acontece naquele lugar e naquele tempo” (Máximo-Esteves, 2008:104), servindo apenas para o conhecimento e compreensão sobre um determinado contexto de trabalho. Na mesma linha de pensamentos Bogdan e Biklen defendem que “[...]o objetivo da investigação fundamental é o de aumentar o nosso conhecimento geral” (Bogdan e Biklen,1994:264).

5.1 - Análise de conteúdo

Para proceder ao tratamento da informação proveniente do questionário enviado às educadoras cooperantes/participantes recorri à análise de conteúdo. Esta é uma das técnicas mais utilizadas em investigação qualitativa, presumivelmente por ser um

“[...] processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas [...] com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (Bogdan e Biklen, 1994: 205).

Afonso (2005) elucida ainda que a “[...] efetiva concretização da finalidade da pesquisa [...] decorre com a organização e o tratamento desses dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação” (Afonso 2005: 111).

Para Bardin (2009), a análise de conteúdo, enquanto método, consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e rigorosos de descrição do conteúdo das mensagens.

A proposta que acompanha a análise de conteúdo converge numa decomposição do discurso e identificação de unidades de análise ou grupos de representações para uma categorização dos fenómenos, a partir da qual se torna possível uma reconstrução de significados que apresentem uma compreensão mais aprofundada da interpretação de realidade do grupo estudado.

De uma maneira geral, pode dizer-se que a análise de conteúdo tem dois objetivos principais. Em primeiro lugar, visa ultrapassar de alguma forma a incerteza, no sentido em que aquilo que é apreendido ou interpretado pelo sujeito que analisa o conteúdo seja passível de generalização, e por esse motivo, resulte em conclusões válidas. Em segundo lugar, pretende-se que exista um enriquecimento da leitura, pois se uma análise imediata e espontânea poderá ser frutífera, um olhar cuidado e atento aumentará a produtividade e pertinência, através da descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, “[...]ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não detinhamos compreensão” (Bardin, 1977:29).

Para Bardin (1994), a análise de conteúdo de mensagens possui duas funções que podem ou não ser dissociadas quando colocadas em prática. A primeira diz respeito à função heurística, ou seja, a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória e aumenta a propensão à descoberta. A segunda refere-se à administração da prova, em que hipóteses, sob a forma de questões ou de afirmações provisórias, servem de diretrizes apelando para o método de análise de uma confirmação ou de uma infirmação. O método da análise de conteúdo aparece como uma ferramenta para a compreensão da construção de significado que os atores sociais exteriorizam no discurso, permitindo o entendimento das representações que o indivíduo apresenta em relação a sua realidade e a interpretação que faz dos significados a sua volta.

Bardin, citado por Godoy (1995), apresenta a utilização da análise de conteúdo em três fases fundamentais: a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na primeira fase é estabelecido um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. A segunda fase consiste no cumprimento das decisões tomadas anteriormente, e finalmente na terceira etapa, o pesquisador apoiado nos resultados brutos procura torná-los significativos e válidos.

A pré-análise: a organização de todos os materiais que serão utilizados para a recolha dos dados, assim como também de outros materiais que podem auxiliar a compreensão do fenómeno e delinear o corpo da investigação.

A descrição analítica: nesta etapa, o material reunido que constitui o corpus da pesquisa é aprofundado, sendo orientado pelas hipóteses e pelo referencial teórico, resultando desta análise um quadro de referências.

Interpretação referencial: é a fase de análise propriamente dita. A reflexão, a intuição, com base em materiais empíricos, onde se estabelecem relações com a realidade, aprofundando as ligações das ideias e, chegando se possível à proposta básica de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais.

Capítulo III: Apresentação e interpretação da intervenção

Decidi para este capítulo começar por fazer um breve resumo sobre o trabalho em equipa em cada uma das valências, seguindo com a minha intervenção e, por fim relatar alguns episódios vividos nos dois contextos. Neste sentido, torna-se pertinente referir que todo este capítulo foi redigido com base nas minhas notas de campo e reflexões cooperadas, que por conseguinte influenciaram na escolha e interesse da minha temática.

De acordo com o que foi definido no ponto 2 do capítulo III – situação problema – a escolha do tema em estudo assomou no contexto de estágio na valência de creche. Uma vez que o período de estágio foi reduzido não foi possível criar um plano de ação de longa duração, sendo no entanto criadas algumas estratégias para potenciar o envolvimento da equipa de acordo com o que é descrito no ponto 1 do presente capítulo. De forma a reforçar este mesmo envolvimento procurei incluir toda a equipa na preparação, desenvolvimento e avaliação das minhas planificações, pedindo opinião e colaboração.

Por outro lado, no contexto de estágio de jardim-de-infância, no qual a equipa construía o currículo em conjunto, demonstrando coesão no trabalho desenvolvido, procurei envolver-me e retirar o máximo de informação para a construção da minha identidade profissional.

Antes de iniciar, torna-se pertinente fazer uma breve reflexão quanto ao modelo com que as educadoras orientam a sua prática. Uma vez que os recursos humanos e materiais em Portugal não permitem que um educador consiga seguir o modelo High/Scope com exatidão, questionei ambas as educadoras cooperantes sobre a sua preferência.

A educadora cooperante da valência de creche respondeu:

⁵“A meu ver, é um modelo curricular bastante completo. No entanto, devido a algumas especificidades, tem de ser adaptado e reformulado para ser concretizado no nosso País, na nossa realidade educativa. É algo que se consegue com facilidade, sem alterar muito o currículo: a sua verdadeira essência é respeitada. Para além disso, existe bastante informação e fundamentação teórica deste modelo curricular, facilitando o trabalho a realizar – a tal articulação entre a teoria e a prática”.

Quanto à educadora cooperante de jardim-de-infância, ainda que reconheça que não o consegue seguir com exatidão, refere que o aplica na sua prática no que respeita a organização espacial e temporal (rotinas; disposição da sala e materiais); nas características de domínio pedagógico (interação adulto/criança, criança/adulto e adulto/adulto; observação da criança; registos;...). Afirma também que a base do pensamento de todo este currículo está presente na sua prática, pois na sua sala as crianças constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento ativo com pessoas, materiais e ideias. Adquirem, assim, conhecimento experimentando o mundo que as rodeia através de: escolher; manipular; explorar; praticar; experimentar; transformar;...

1- Trabalho em equipa nos contextos em estudo

Trabalho em equipa no contexto de creche

Neste ano letivo o trabalho em equipa era um dos focos da educadora uma vez que a relação pedagógica desta sala estava em construção, não só pela inserção de uma nova auxiliar na equipa, mas também devido à reconstrução da relação interpessoal com a outra auxiliar que acompanha a educadora desde o ano anterior, relação esta que carecia de harmonia.

⁵ Resposta da educadora cooperante da valência de creche numa das reuniões estudante/educadora cooperante

De acordo com as minhas vivências e observações durante o meu período de estágio, a gestão da rotina e do grupo era partilhada pela equipa. Além disso, os planeamentos do dia e das atividades a realizar também era dividido, sendo as atividades dirigidas por todos.

Considero que a divisão de tarefas na equipa é uma mais-valia para que não se crie impaciência nas crianças, principalmente nos momentos intersticiais. Podendo dar como exemplo, no momento que se antecede à hora da refeição, enquanto um dos adultos faz os cuidados corporais das crianças que usam fralda, outro adulto coloca os catres e outro vai para a casa-de-banho fazer os cuidados corporais dos que já não usam fralda. O adulto que terminar primeiro, vai para o refeitório tirar as sopas, para que quando as crianças chegarem não tenham tempo de espera.

Trabalho em equipa no contexto de jardim-de-infância

A educadora cooperante e a sua auxiliar de educação têm uma relação bastante coesa, conhecem muito bem o trabalho e o valor de cada uma, pois trabalham em conjunto há largos anos.

A gestão da rotina e do grupo é partilhada por ambas. Além disso, o planeamento do dia e das atividades a realizar também era dividido.

Segundo a minha observação, nesta sala havia apoio, cooperação e diálogo. Ambas trabalhavam na mesma direção e, claro, segundo os interesses e necessidades das crianças.

Havia, ainda, trabalho em equipa entre as três salas de jardim-de-infância, pois após o almoço as educadoras trabalhavam em conjunto com as crianças que já não dormiam a sesta, enquanto isso, as auxiliares da educação estavam nas salas a acompanhar a sesta das crianças que dormiam.

No que respeita às reuniões de equipa, todas as segundas-feiras a equipa de sala reunia no período da manhã. Nestas reuniões, avaliava-se a semana anterior e planifica-se a próxima – em equipa – com base nas observações e nos registos de cada elemento.

Também todas as sextas-feiras três educadoras da instituição reuniam para planificar e avaliar o trabalho com as crianças mais velhas, que tal como já referi eram as que já não tinham necessidade de dormir a sesta.

2- Intervenção

Intervenção em contexto de creche

Durante este estágio tive oportunidade de em conjunto com a equipa participar nas rotinas diárias e em todas as reuniões de equipa onde tive uma participação ativa.

A educadora cooperante estava a trabalhar o desenvolvimento da relação com a sua equipa, nomeadamente na relação pedagógica, devido à inserção de uma nova auxiliar na equipa e à reconstrução da relação interpessoal com a outra auxiliar de educação que acompanha a educadora desde o ano anterior, onde a relação carecia de harmonia.

Sendo o trabalho em equipa a temática escolhida para o meu trabalho final, que emergiu por atitudes menos positivas, que observei por parte de uma das auxiliares da sala, uma das reuniões foi centrada nas minhas observações, pois ao relatá-las à educadora, em conjunto, decidimos construir um discurso de forma a não levantar quaisquer indícios de juízos de valor, nem fazer com que a auxiliar se sentisse injuriada.

No decorrer da reunião, a educadora dirigiu o discurso e no momento que considerou mais oportuno pediu-me que fizesse uma avaliação da relação com a equipa.

Perante esta solicitação da educadora referi, que não estava ali para apontar o que estava bem ou o que estava mal, que contava que a minha aprendizagem durante o meu estágio fosse com a equipa, num todo, e não só com a educadora. Referi que me sentia integrada, mas que com uma das auxiliares me sentia inútil, pois não me dava espaço para eu fazer nada e acabei por mencionar as minhas observações (notas de campo) sobre alguns momentos em que a sua prestação foi menos positiva.

A primeira reação da auxiliar não apresentou recetividade, acabando por concordar e dizer que não é propositado. Diz estar sempre preocupada em fazer tudo bem que não pensa nisso, mas disse que iria mudar.

A educadora terminou a reunião com uma frase que me ficou na memória “Trabalho em equipa é valorizar o que cada um tem de melhor e adaptar às situações”. Esta frase surgiu como resposta à divisão de tarefas, pois não estava a ser bem gerida. Assunto este que também foi abordado e negociado, emergindo a ideia consensual da criação de um mapa para que as tarefas se tornassem rotativas em todos os dias da semana.

Numa outra reunião de equipa, onde o ambiente que presidiu foi mais tranquilo, foi-nos apresentado pela educadora os procedimentos que iriam ser desenvolvidos para os preparativos de Natal e para a festa da Cáritas Diocesana de Setúbal. Em equipa definimos prioridades e partilhámos as tarefas.

Nesta mesma reunião, de modo a que as rotinas fossem partilhadas por toda a equipa, em conjunto decidimos criar um mapa para que existisse uma rotatividade no momento da rotina da higiene das crianças durante a manhã, colocação dos catres e rotina da higiene das crianças da parte da tarde. Em cada uma das tarefas existia um quadrado onde eram colocadas as fotografias dos elementos da equipa, sendo rotativo ao longo dos dias.

Um dos momentos que apreciei e vivi nesta sala, que faz parte do trabalho em equipa, foi o envolvimento dos adultos da sala no momento de brincadeiras livres. Estavam muito presentes, dedicados e centradas nas crianças. Também foi durante estes momentos que eu e toda a equipa retiramos pequenas notas para partilhar durante as reuniões de equipa de modo a registar o máximo de momentos das nossas crianças.

A educadora considera, tanto no trabalho com a sua equipa como no trabalho com todos os elementos da instituição, deve de existir estabilidade, coesão de atitudes, dedicação, empenho, assiduidade, frontalidade e diálogo.

Com o intuito de enriquecer o trabalho em equipa, e proporcionar momentos de partilha, a instituição apresenta as seguintes estratégias:

Reuniões de equipa pedagógica (mensais), onde se planifica e se avalia o trabalho realizado (a partir das observações e registos);

Conversas informais, especialmente durante o nosso período de almoço, quando as crianças já dormem;

Convívios (proporcionados pela instituição);

Reuniões de auxiliares de ação educativa com a Diretora da instituição e psicóloga da Cáritas (realizadas quinzenalmente);

Reuniões de equipa educativa com a Diretora da instituição (realizadas quinzenalmente).

Apenas foi possível assistir a uma reunião da equipa educativa e foi com a presença do engenheiro da auditoria interna, no âmbito da certificação de qualidade.

Retirei alguns apontamentos durante a reunião, mas não existiu muitas interações, o engenheiro é que falou o tempo todo e, não consegui retirar nada concreto de tudo o que disse. Falou muito rápido, deu exemplos de comportamentos e atitudes das crianças, que considero que seja importante o educador ter presente, como por exemplo, “a criança só aceita quando entende”. Contudo, por momentos senti que desvalorizava o trabalho das educadoras e que através da forma como guiava o seu discurso, tomava-as como inúteis.

Concluindo, não considero que esta reunião tenha contribuído, tanto quanto expectava, para a minha construção de saberes.

As reuniões diárias que realizei com a educadora cooperante foram o chave para o meu desenvolvimento profissional, a sua atenção e disponibilidade fizeram com que em cada dia de estágio existisse um momento dedicado para partilhar saberes, angústias, alegrias, conquistas...

Intervenção em contexto de jardim-de-infância

Durante o meu período de estágio no jardim-de-infância, senti-me como membro integrador da equipa de sala.

Existia uma coesão visível entre a educadora e a auxiliar de educação. O respeito, a postura, a atenção, o tom de voz... um conjunto de atitudes que estão presentes nas suas interações com as crianças, é fascinante!

No entanto, ao longo do meu estágio confrontei-me com o medo de não ser capaz de me fazer compreender pelas crianças, ou seja, por não ser tão expressiva como a educadora cooperante, não conseguir captar a atenção do grupo! Esta fragilidade também foi identificada pela educadora e enunciada no seu parecer, onde refere “[...] precisa de desbloquear o seu lado mais lúdico na relação com o grande grupo[...]”, mas após algumas reflexões em conjunto percebemos que todos somos diferentes em equipa conseguimos adaptar-nos uma à outra.

A oportunidade de ter estado envolvida nesta equipa, em que as aprendizagens foram muitas, senti que tinha nestes dois membros da equipa um grande apoio para o desenvolvimento do meu *saber ser, saber fazer e saber estar*.

As reuniões de equipa são essenciais para que seja possível partilhar, planificar e avaliar. Todas as segundas-feiras a equipa de sala reunia no período da manhã e, durante o meu período de estágio tive oportunidade de assistir/cooperar nas mesmas.

Sendo extremamente relevante a partilha na gestão da rotina, nesta equipa está presente o “pedir opinião”. A educadora antes de tomar uma decisão questiona sempre a auxiliar de educação, por exemplo, na gestão do tempo dos vários momentos da rotina diária.

Considerando que o trabalho em equipa é extensível a todos os membros da instituição, torna-se pertinente referir que também existe uma grande cumplicidade no trabalho e na relação das três educadoras desta instituição.

As três educadoras no período da tarde trabalham em conjunto com as crianças que são “Finalistas”. Deste modo, de forma a estruturar o trabalho e de ter o contributo de todas as educadoras na planificação das propostas deste grupo, às sextas-feiras reúnem no período da tarde para em conjunto planificarem a semana que se segue e avaliam a que se antecedeu, processo este semelhante à reunião da equipa da sala dos Peixinhos.

Nas minhas observações/intervenções no período da tarde, em que eu e as minhas duas colegas estagiárias em conjunto com as três educadoras desenvolvemos atividades com o grupo dos “Finalistas”, foi notável que existia, nesta equipa de educadoras, muita cumplicidade e partilha das mesmas crenças, valores e atitudes.

Uma das últimas experiências que vivenciei do trabalho de equipa num todo - docentes e não docentes - em conjunto com as famílias, foi o passeio de final de ano. Apesar do nosso período de estágio já ter terminado, eu e as minhas colegas estagiárias fomos convidadas. Foi um dia muito bem passado, onde desfrutámos de mais um grande momento de convívio com as crianças, toda a equipa e as famílias.

3- Reflexões com as educadoras cooperantes

As reflexões com as educadoras cooperantes foram essenciais para o meu desenvolvimento profissional e para a construção dos meus trabalhos académicos ao longo do mestrado.

Na valência de creche todos os dias reunia com a educadora, partilhávamos saberes, via esclarecidas as minhas dúvidas e inseguranças, planificávamos o dia seguinte, avaliávamos o meu desempenho e delineávamos estratégias para melhorar as minhas fragilidades... todo um conjunto de partilha/aprendizagem que considero que contribuiu muito para o meu crescimento pessoal e profissional.

Na valência de jardim-de-infância, também reunia com a educadora cooperante mas com menos frequência do que na valência de creche, devido às rotinas da sala e da própria instituição serem diferentes. Reuníamos uma vez por semana para em conjunto analisarmos as minhas reflexões escritas.

Em suma:

Considero que a minha intervenção foi positiva, desde o início que nas duas valências tive facilidade em comunicar com a equipa, fui pragmática em relação às minhas observações para compreender as conceções educativas das educadoras cooperantes e consequentemente estabelecer uma ligação da teoria com a prática.

Participei em todos os momentos das rotinas diárias, também com o intuito de observar e apoiar os elementos das equipas e construir um conhecimento sobre o trabalho em equipa.

Concluindo, a minha intervenção educativa foi uma oportunidade muito enriquecedora para mim, a nível pessoal e profissional. Coloquei em prática os conhecimentos adquiridos, fiz muitas aprendizagens, ultrapassei receios e inseguranças. Durante toda a

prática, penso que tive uma atitude de empenhamento, disponibilidade e de abertura a novas aprendizagens e experiências.

4- Análise e interpretação de observações/intervenções:

- Contexto da primeira infância

Relato 1 (Notas de campo):

No início do estágio em creche, vim para casa a pensar nas ações que observava por parte de uma auxiliar.

Como não tinha qualquer conhecimento de nenhum membro da equipa pedagógica, os primeiros dias de estágio estive a acompanhar uma das auxiliares na hora da refeição.

Nesta instituição, as crianças da sala laranja da creche, fazem as refeições (almoço e lanche) no refeitório que é partilhado também com o jardim-de-infância. Para a creche, existem três mesas, onde as crianças escolhem os seus próprios lugares e os três elementos de equipa também se distribuem por cada uma delas. Consoante as crianças que vão terminando as refeições, o respetivo adulto que acompanha esse pequeno grupo, leva-o para a sala para fazer a higiene.

Com o passar dos dias, interroguei-me o porquê da mesa da auxiliar que eu estava a acompanhar ser sempre a primeira a terminar. Deste modo, decidi observar simultaneamente as outras duas mesas e tentar perceber o porquê, pois se as crianças que estavam naquela mesa não eram sempre as mesmas, porque é que eram sempre as primeiras a terminar?

Percebi que nas outras mesas não se passava o mesmo, os adultos só ajudavam quando alguma criança pedia, incentivavam as crianças que tivessem mais dispersas, valorizavam e apoiavam as que de alguma forma manifestavam a chamada de atenção ao adulto... entre outros momentos de troca de olhares e carinhos durante aquele momento tão importante. Eis que observei que a auxiliar que eu acompanhava, dava a comida à boca das crianças de forma apressada, independentemente de eles quererem ajuda ou não. Não era rude, nem gritava. Era tão subtil, que a educadora só começou a observar estas intervenções quando lhe expus esta situação.

Também eu como estagiária, queria fazer parte daquele momento tão importante, e disfrutar com todas as crianças, uma vez que “Mesmo para as crianças pequenas, as refeições são interlúdios sociais em torno da comida e do prazer da refeição.” (Hohmann e Post, 2011:220), sentia-me inútil, impotente, revoltada e triste. Todos estes sentimentos correspondiam às atitudes que a auxiliar tinha para comigo. Não me deixava fazer nada, se eventualmente eu me levantasse da minha cadeira, quando voltava ela estava sentada no meu lugar!

Demorei algum tempo a tomar a decisão de falar com a educadora sobre este assunto. Tinha medo de ser mal interpretada, foi necessário o professor Augusto Pinheiro, impulsionar-me para que esta situação não passasse impune, pois estava a provocar o meu desinteresse neste momento tão importante da rotina.

Decerto que foi a melhor escolha, pois a educadora percebeu o que eu sentia e sugeriu-me que passasse a agir, não desrespeitando a auxiliar, mas alertá-la para as suas ações.

Relato 2:

A educadora, de forma a ter tempo suficiente para apoiar cada criança na preparação dos presentes de Natal das crianças para os pais, iniciou logo no mês de Novembro. Como gosta que a sua equipa tenha uma participação ativa em todos os momentos da rotina, quando existem trabalhos individuais de cada criança, esta faz questão que todos os adultos acompanhem alternadamente este momento. Assim sendo, como foram praticamente todos realizados nos meus dias de estágio, tive oportunidade de acompanhar a educadora e uma das auxiliares.

Para podermos acompanhar as crianças, a educadora em conjunto com a equipa decidiu que as crianças iriam realizar os trabalhos em pequenos grupos e reforçou a importância deste trabalho no desenvolvimento da autonomia e da criatividade de cada criança, pois cada uma era livre de escolher as cores que queria utilizar, como queria utilizar... o papel do adulto, seria apenas de observar e registar a criança em ação e na eventualidade de alguma das crianças precisar, incentivá-la ou apoiá-la.

Ao estar a acompanhar a auxiliar – a mesma que acompanhei no momento de refeição – constatei que em momento algum as crianças tinham oportunidade de escolher, segurava nas mãos das crianças para pintarem num determinado sitio e nunca respeitou o tempo de terminar. Foi neste momento que decidi intervir e delicadamente disse:

“deixa-o pintar, as molduras não têm de ser pintadas na totalidade. Cada criança faz à sua maneira.” E ela respondia sempre “Ai não é por mal, mas faz-me confusão não pintarem onde é para pintar”.

- Contexto da segunda infância

De acordo com que já foi referido anteriormente, a equipa da valência de jardim-de-infância era bastante coesa. No entanto, senti algumas dificuldades em perceber como é que trabalhavam com a ausência de suportes escritos.

Para contornar este obstáculo que me estava a causar algumas dificuldades de integração nas rotinas e planificações diárias, em conjunto com a equipa elaborei planificações mais detalhadas, pois não conseguia acompanhar apenas com tópicos.

Também aproveitei o facto de a equipa fazer reuniões todas as semanas, para em conjunto partilhar os meus registos e observações, cooperar na planificação e avaliação.

Capítulo IV: Apresentação e análise das informações

No presente capítulo pretendo fazer a análise do discurso das educadoras às questões enviadas por e-mail, estabelecendo um paralelismo com o fundamento teórico e com as minhas observações e registos.

Importa recordar que ambas as educadoras cooperantes regem a sua prática segundo o Modelo Curricular High/Scope. Por conseguinte, a análise das suas respostas terá por base os pressupostos teóricos deste modelo.

Questão 1- O que pensa sobre o papel da equipa pedagógica na construção do currículo e como explicitação da conceção educativa?

O currículo é um conceito polissémico, pelo que considero que cada educador de infância define-o de acordo com as suas conceções educativas, crenças e valores.

A educadora cooperante da segunda infância cita Rolla para definir o que considera fundamental para a construção do currículo, concordando que define-se como “o conjunto das ideias, dos conteúdos e das atuações (Rolla, s/d), a ser levados a cabo pelos adultos, de forma a conseguir ajudar o grupo de crianças a atingir as intencionalidades pedagógicas fundamentais ao seu desenvolvimento”.

Na mesma linha de pensamentos a educadora cooperante da primeira infância defende que “Para a construção contínua do currículo é, igualmente, importante que todos os elementos se envolvam nas mais variadas tarefas que constituem a base de um bom trabalho: observação das crianças ao longo do dia; registar, analisar e interpretar as observações efetuadas; planear e avaliar”. Mais acrescenta que “Refletir e sistematizar em conjunto o currículo e, conseqüentemente, a prática educativa (aspetos a melhorar; estratégias de atuação para cada criança e grupo em geral; atualização da rotina de forma a responder melhor às necessidades das crianças; (re)organização do espaço e materiais;etc), são a essência de todo o trabalho. O pensar e a tomada de decisões em conjunto facilitam as atitudes coesas e coerentes, logo, se a intervenção da equipa entra em sintonia, seguindo o mesmo sentido, os resultados só podem ser positivos”.

De acordo com as conceções das educadoras cooperantes relativamente à construção do currículo, considero que os seus trabalhos diários vão ao encontro dos princípios básicos do modelo curricular pelo qual regem a sua prática – Modelo Curricular High Scope.

Este Modelo Curricular é composto por um diagrama denominado de Roda da Aprendizagem que “[...] ilustra os princípios curriculares que orientam os profissionais envolvidos na abordagem High/Scope na prática do seu trabalho diário com as crianças” (Hohmann e Weikart, 2009:5), tornando-se fundamental o trabalho da equipa pedagógica para uma aprendizagem ativa.

A educadora cooperante da segunda infância considera que “a equipa pedagógica deve ser uma estrutura educativa que define conteúdos, processos, estratégias e contextos de educação”, considerando que todos os adultos deverão desempenhar um papel privilegiado no desenvolvimento das crianças, apoiando-as nas suas experiências. Fundamenta esta sua conceção com os autores Hohmann e Weikart (1997), quando afirmam que “o desenvolvimento da confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e auto-confiança proporciona a base para a socialização pela qual a criança passa na transição para a vida adulta”(Hohmann e Weikart, 1997:17). No seu dia-a-dia adota algumas estratégias para o trabalho em equipa, nomeadamente na reflexão conjunta de forma a enriquecer e compreender o trabalho desenvolvido e os princípios teóricos a ele subjacentes.

A educadora cooperante da primeira infância considera que “o bom funcionamento da equipa pedagógica é fulcral em toda a prática educativa, pois todos os intervenientes irão beneficiar desta comunhão e construção: as crianças; as famílias e a própria equipa”, dando ênfase à importância do trabalho em conjunto, considerando que “manter uma comunicação aberta e permanente ajuda a que a equipa cresça em conjunto, sem desrespeitar as experiências e crenças individuais. Desta forma, cada membro da equipa deverá possuir autonomia e segurança, suficientes, para tomar decisões ou dar a sua opinião. Cada membro tem potencialidades que, interligadas, ajudam a construir um todo”.

Como trabalha na valência de creche, onde as crianças precisam mais do apoio dos adultos para o seu desenvolvimento, a educadora cooperante enuncia as seguintes estratégias que fundamentam e melhoram a intervenção educativa: “trazer sempre no bolso uma caneta e um bloco de notas; colocar habilidosamente no placar da sala folhas de papel ou quadros magnéticos; ter disponível no móvel uma máquina fotográfica; reservar meia hora-hora diária – do período em que as crianças dormem, por exemplo, para discutirem as observações, interpretando-as no sentido do desenvolvimento da criança, e planificar formas de apoiar cada criança e o grupo em geral”. Durante o meu estágio em conjunto com a equipa utilizávamos estas estratégias que sem dúvida eram essenciais para as nossas planificações, partilha com os pais e construção dos *dossiers* individuais de cada criança.

Considero essencial o estabelecimento de relações de confiança entre a família e os membros da equipa, essencialmente quando se trata de crianças em idade de creche, pois de acordo com Bove (1999), “Ao mesmo tempo que pais e educadores estão a aprender algo sobre as crianças e sobre si próprios, cada criança beneficia das relações que se estão a desenvolver entre adultos” (Bove in Hohmann e Post, 2011:299).

Em suma, considero que durante o meu tempo de estágio nestas duas valências, vi espelhado as conceções das educadoras cooperantes que se encontram descritas nas respostas às questões colocadas por e-mail. Na minha opinião, ambas são excelentes profissionais, capacitadas de um grande saber fazer e muito convictas das suas práticas. São pragmáticas e investem na sua prática, dão valor aos membros da sua equipa e como excelentes profissionais conseguem transparecer a verdadeira essência do trabalho em equipa!

Questão 2 – Na sua prática, quais os aspetos que valoriza mais no trabalho em equipa?

No Modelo Curricular High/Scope existem quatro estratégias essenciais para o trabalho em equipa diário: estabelecer relações de apoio entre os adultos; recolher informação fidedigna sobre as crianças; tomar decisões de grupo sobre as crianças: interpretar, observar e planificar o que fazer em seguida; tomar decisões de grupo sobre o trabalho em equipa.

A educadora cooperante da primeira infância respondeu que:

“O que valorizo mais é a honestidade e a comunicação aberta. Para além disso, é também importante que os membros da equipa estejam disponíveis e recetivos a novas aprendizagens e que vejam a criança como um ser que tem de ser respeitado e apoiado nas suas dificuldades e necessidades – sem realizar qualquer tipo de juízo de valor.

A emoção; a boa-disposição; a criatividade e a interajuda são, igualmente, características que considero parte fundamental no trabalho em equipa.

A partilha de tarefas e de responsabilidades – num respeito mútuo pelas funções e papéis de cada um – ajuda a que cada elemento perceba as dificuldades envolventes, evoluindo como equipa através da reflexão conjunta”.

A educadora cooperante da segunda infância valoriza a comunicação entre os vários elementos, a iniciativa das suas auxiliares de ação educativa, as reuniões semanais que faz com a equipa, a reflexão sobre as interações que se estabelecem com as famílias e a comunidade, a disponibilidade da equipa para contactar com a comunidade. Por fim valoriza o facto de a equipa não ter de reservas para expor o seu trabalho, justificando “esta exposição pode ser promotora do crescimento e desenvolvimento tanto das crianças como dos próprios elementos da equipa de sala e facilita o crescimento de laços entre todos os parceiros do ato educativo, tudo em prol da promoção do desenvolvimento da criança”.

Em suma, considero que a resposta a esta questão explicita as crenças e valores que cada uma das educadoras atribui à importância e valorização do trabalho em equipa. Talvez pela diferença das realidades educativas a educadora cooperante da primeira infância valoriza mais as interações e relações interpessoais, enquanto a educadora cooperante da segunda infância é mais abrangente nas suas valorizações, dando bastante valor ao trabalho entre a comunidade e a equipa.

Capítulo V: Considerações finais

Este estudo permitiu-me refletir sobre o trabalho em equipa, nomeadamente sobre a construção do currículo em equipa em prol de um bom desenvolvimento global da criança.

A realização de uma pesquisa sobre as várias perspetivas e conceções de diferentes autores para a construção do quadro teórico de referência, foi uma mais-valia para compreender e interpretar as conceções e práticas das educadoras cooperantes e, para aprofundar os meus conhecimentos em torno do tema em estudo.

Ao refletir sobre estas conceções, sinto que enquanto estagiária fui uma observadora completa. Durante o tempo de estágio nos diferentes contextos fiz parte da equipa, aprendi e partilhei saberes. Também, considero que consegui ter uma visão mais minuciosa sobre as práticas, quer das educadoras quer das auxiliares de educação, tendo surgido através da observação na ação a temática para a minha investigação.

Ao longo e após concluir o estágio, também criei as minhas próprias conceções. Senti que as intervenções nos dois contextos de estágio foram muito enriquecedoras para mim, a nível pessoal e profissional. Pude pôr em prática os conhecimentos que fui adquirindo, fiz diversas aprendizagens, ultrapassei receios e inseguranças.

No entanto, após refletir questiono-me: como vou fazer quando tiver a minha própria equipa? Como vou lidar com possíveis críticas ao meu trabalho e/ou posição perante as auxiliares? Como vou construir um currículo em equipa? Todas e muitas mais interrogações que até ter oportunidade de vivenciar não vou ter resposta. No entanto, com a realização deste estudo tenho algumas certezas, um dia quero construir com a minha equipa um currículo para as crianças, contar com o seu apoio, frontalidade e lealdade para que em conjunto consigamos responder às necessidades do nosso grupo. Também quero partilhar tarefas, aprender, poder partilhar o meu saber, criar confiança e respeito mútuo. Para tal, considero essencial que a equipa tenha o seu tempo, se possível, semanalmente para que em conjunto possa criar um tempo de trocar opiniões, observações, ideias e conceções educativas.

Apesar das inúmeras aprendizagens feitas durante o tempo de estágio nas duas valências e da realização do presente estudo, torna-se pertinente enunciar neste capítulo uma síntese do que considero essencial para o trabalho em equipa no dia-a-dia num contexto.

O *currículo* é centrado na criança e deverá ser reconstruído pela equipa. É importante que os elementos da equipa tenham uma relação de coesão, harmonia, partilha de saberes e de tarefas diárias, para que em conjunto proporcionem aprendizagens significativas para o desenvolvimento global da criança.

No entanto, para proporcionar aprendizagens significativas às crianças, além de as conhecermos como seres individuais também teremos de conhecer os sistemas em que a criança se integra. A família é o primeiro sistema com que a criança estabelece relações, é no seio desta que inicia as suas aprendizagens. De acordo com Hohmann e Weikart (2009), “[...] o impacto da vida familiar – em toda a sua complexidade – afeta todos e cada um dos seus aspetos do desenvolvimento da criança” (Hohmann e Weikart, 2009:100). Mas, para além da família, todo o meio envolvente da criança é importante e deve ser tido em conta na reconstrução do *currículo*. Na mesma linha de pensamento, Brazelton e Greenspan (2002) afirmam que

“os padrões familiares, culturais e comunitários são [...] únicos. Compreendê-los permite construir programas educacionais baseados nas diferenças individuais da criança e da sua família e da sua comunidade” (Brazelton e Greenspan, 2002:125).

Durante este processo de investigação encontrei alguns constrangimentos, que considero terem sido sinónimo de limitação, por um lado o facto de conjuntamente à realização deste estudo estar envolvida e empenhada na realização dos estágios, dificultou a existência de um tempo mais consistente/exclusivo para me dedicar e alcançar o grau de profundidade inicialmente desejado. Ao querer estar envolvida e aproveitar todos os momentos da rotina, por vezes não conseguia apontar tudo o que considerava enriquecedor para a construção do presente estudo. Quando chegava a casa tentava relembrar para que pudesse registar, mas muitos pormenores acabavam por ficar perdidos.

Por outro lado, o facto de ser trabalhadora/estudante condicionou todo o meu percurso académico ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar. O tempo que tinha para realizar os trabalhos académicos das diferentes Unidades Curriculares era muito curto, totalizava cerca de 5 horas semanais o que levava a um cansaço extremo que sem dúvida influenciava o meu desempenho nos diferentes contextos de estágio. Contudo, com muito esforço consegui chegar a esta etapa final e espero que apesar de não ter sido uma estudante com oportunidade de dedicar mais tempo ao desenvolvimento de competências, venha a ser uma boa profissional de educação.

Como desafio para o futuro, considero pertinente a continuidade desta linha de investigação, no sentido de conhecer e interpretar as memórias e perspetivas das participantes envolvidas neste processo, nomeadamente as educadoras de infância.

Em suma, espero conseguir um dia ter a oportunidade de trabalhar como profissional de educação e corresponder às necessidades do grupo de crianças, da minha equipa e de todo o meio envolvente.

Referências bibliográficas

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guião prático e crítico*. Porto: Edições ASA.

Alves, M. (2012). *Metodologia de Trabalho com Pessoas em Situação de Rua*. Disponível em <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Metodologia-De-Trabalho-Com-Pessoas-Em/560531.html> - consultado a 28/12/2013

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 – Disponível em <http://universidicas.blogspot.pt/2013/08/ebook-campeao-de-downloads-laurence.html> - consultado a 28/12/2013

Bassedas, E. *et al* (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Bell, J. (1993). *Como fazer um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Brazelton, T. e Greenspan, S.I. (2002). *A criança e o seu mundo*. Lisboa: Editorial Presença.

Brickman, N. e Taylor, L. (1996) *Aprendizagem Ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Coutinho, C. (2006). Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-200). Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6497/1/Clara%20Coutinho%20AFI%20RSE%202006.pdf> – consultado a 10/10/2013

Formosinho, J. *et al* (2001). *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

Formosinho, J. (1998). *Modelos Curriculares Para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

- Portugal, G. (2012). *Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/06.pdf> - consultado a 14/12/2013
- Hohmann, M. e Post, J. (2011). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. e Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hébert-Michelle L. et al (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DEB.
- Ministério da Educação (2001). *Gestão Flexível do Currículo. Escolas partilham experiências*. Lisboa: DEB.
- Monteiro, M. e Santos, M.R. (2002). *Psicologia 12º ano*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, C. (2007). *Teoria e Práticas de Investigação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Oliveira-Formosinho, J. (org) et al (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo; perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação com o 1ºCEB*. Porto: Porto Editora.

Silva, C. et al. (2005). *O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa*. Disponível em http://getts.paginas.ufsc.br/files/2012/07/10_7_t2.pdf - consultado a 28/12/2013

Spodek, B. (Org.), (2010). *Manual de investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconceles, T. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.

Wenger, E. (2006). *Communities of practice: A brief introduction*. Disponível em <http://www.ewenger.com/theory/>- consultado a 03/04/2013

Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Lisboa: Edições ASA.

- Trabalhos académicos:

Tormenta, B. (2011). *Dossier Pedagógico de Estágio I*. Setúbal: Escola Superior de Educação.

Tormenta, B. (2011). *Dossier Pedagógico de Estágio II*. Setúbal: Escola Superior de Educação.

Tormenta, B. (2011). *Unidade Curricular Modelos Pedagógicos e Desenvolvimento Curricular: Trabalho em equipa*. Setúbal: Escola Superior de Educação.

Anexos

Este anexo contém na íntegra as respostas das educadoras cooperantes, estando a negrito todas as excertos que foram utilizados para a redação do capítulo IV.

- Respostas da educadora cooperante do contexto da primeira infância

1- O que pensa sobre o papel da equipa pedagógica na construção do currículo e como explicitação da conceção educativa?

O bom funcionamento da equipa pedagógica é fulcral em toda a prática educativa, pois todos os intervenientes irão beneficiar desta comunhão e co-construção: as crianças; as famílias e a própria equipa.

Apesar das adversidades que podem ocorrer, é importante que a equipa se organize e realize o trabalho em conjunto – construindo assim uma partilha de responsabilidades – num processo activo e participativo, onde se potenciam as capacidades, os saberes e os interesses de cada um. Tudo isto pode parecer um grande chavão, mas é a mais pura das verdades: **manter uma comunicação aberta e permanente ajuda a que a equipa cresça em conjunto, sem desrespeitar as experiências e crenças individuais. Desta forma, cada membro da equipa deverá possuir autonomia e segurança, suficientes, para tomar decisões ou dar a sua opinião. Cada membro tem potencialidades que, interligadas, ajudam a construir um todo.**

Reflectir e sistematizar em conjunto o currículo e, conseqüentemente, a prática educativa (aspectos a melhorar; estratégias de actuação para cada criança e grupo em geral; actualização da rotina de forma a responder melhor às necessidades das crianças; (re)organização do espaço e materiais; etc), são a essência de todo o trabalho. O pensar e a tomada de decisões em conjunto facilitam as atitudes coesas e coerentes, logo, se a intervenção da equipa entra em sintonia, seguindo o mesmo sentido, os resultados só podem ser positivos.

Para a construção contínua do currículo é, igualmente, importante que todos os elementos se envolvam nas mais variadas tarefas que constituem a base de um bom trabalho: observação das crianças ao longo do dia; registar, analisar e interpretar as observações efectuadas; planear e avaliar. Com um dia-a-dia cheio, nem sempre é fácil contornar as questões da carga horária e do cansaço diário que se vai acumulando, ou até mesmo a atenção constante que o grupo por vezes pede, no entanto, é essencial determinação (e por vezes apoio administrativo) para que a equipa adopte algumas

estratégias que fundamentem e melhorem a intervenção educativa, tais como: **trazer sempre no bolso uma caneta e um bloco de notas; colocar habilidosamente no placar da sala folhas de papel ou quadros magnéticos; ter disponível num móvel uma máquina fotográfica; reservar meia-hora diária – do período em que as crianças dormem, por exemplo – para discutirem as observações, interpretando-as no sentido do desenvolvimento da criança, e planificar formas de apoiar cada criança e o grupo em geral.**

2- Na sua prática, quais os aspectos que valoriza mais no trabalho em equipa?

O que valorizo mais é a honestidade e a comunicação aberta. Para além disso, é também importante que os membros da equipa estejam disponíveis e receptivos a novas aprendizagens e que vejam a criança como um ser que tem de ser respeitado e apoiado nas suas dificuldades e necessidades – sem realizar qualquer tipo de juízo de valor.

A emoção; a boa-disposição; a criatividade e a interajuda são, igualmente, características que considero parte fundamental no trabalho em equipa.

A partilha de tarefas e de responsabilidades – num respeito mútuo pelas funções e papéis de cada um – ajuda a que cada elemento perceba as dificuldades envolventes, evoluindo como equipa através da reflexão conjunta.

- Respostas da educadora cooperante do contexto da segunda infância

1 – O que pensa sobre o papel da equipa pedagógica na construção do currículo e como explicitação da conceção educativa?

Em relação ao papel da equipa pedagógica na construção do currículo considero que para o construir o é fundamental ter em consideração que um currículo pode definir-se como **“o conjunto das ideias, dos conteúdos e das actuações”**(Rolla, p.17) a ser **levados a cabo pelos adultos, de forma a conseguir ajudar o grupo de crianças a atingir as intencionalidades pedagógicas fundamentais ao seu desenvolvimento.**

Assim, **a equipa pedagógica deve ser uma estrutura educativa que define conteúdos, processos, estratégias e contextos de educação.** Deste modo, é necessário ter em consideração que **“o desenvolvimento da confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e auto-confiança proporciona a base para a socialização pela qual a criança passa na transição para a vida adulta”** (Hohmann, p.65). Tal convicção leva-me a considerar que todos os adultos deverão desempenhar um papel privilegiado nesse desenvolvimento, como apoiante das experiências e não construtor individual...

Explicitando a conceção educativa da equipa pedagógico considero importante referir que a função desta equipa passa por intencionalizar a prática educativa, de modo a proporcionar à criança o máximo de oportunidades de aprendizagem. Para tal, como refere o projeto educativo da minha instituição, a equipa:

- Prepara o espaço, os materiais e as experiências para que a criança possa ter uma actividade auto-iniciada;
- Observa a criança e as suas experiências, participando também na acção e reflectindo sobre ela;
- Cria um clima de interacção pessoal positivo, baseado no diálogo, confiança, encorajamento e abordagem de resolução de conflitos;
- Individualiza a sua acção pedagógica – parte de cada criança para fazer a planificação das experiências e da organização do espaço e materiais;

□ Espera sempre o melhor da criança, valorizando as suas opiniões, desempenhos e sugestões.”

Sendo que todo o trabalho realizado pelos adultos é intencional, essa intencionalidade exige que a equipa “reflicta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças, e ainda sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes” (OCEP, p.93), o que se consegue através da avaliação do processo e dos seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Para se conseguir esse propósito, recorreremos a registos de observação das experiências das crianças (auto-iniciadas e propostas) e reuniões semanais de equipa de sala, onde se planificam as experiências de Pequeno e Grande Grupos da semana seguinte, baseando-se na análise desses registos, efetua-se a avaliação da semana em curso e aferem-se os procedimentos pedagógicos a adotar.

Pretende-se que, ao proporcionar momentos de reflexão conjunta entre os elementos da equipa pedagógica, se enriqueça a compreensão de todos sobre o trabalho desenvolvido, e os princípios teóricos a ele subjacentes.

2 – Na sua prática, quais os aspetos que valoriza mais no trabalho em equipa?

Para que uma equipa seja promotora do desenvolvimento das potencialidades de cada criança considero ser fundamental a comunicação entre os vários elementos da equipa. Comunicar leva à construção de procedimentos coerentes e consistentes, que transmitem à criança que pode contar sempre com os adultos que estão na sua sala. Para tal, assim como valorizo as iniciativas da criança, tento sempre valorizar e incentivar as iniciativas das auxiliares de ação educativa que fazem parte da equipa de sala onde exerço as minhas funções profissionais.

No meu local de trabalho tenho o privilégio de reunir semanalmente com a equipa de sala, durante uma hora. Este fato favorece a co-construção do currículo, uma vez que são ouvidas e negociadas sugestões entre os vários adultos, relativamente a propostas de atividade, a procedimentos a desenvolver, a materiais e recursos a utilizar. Para tal, nesta reunião ocorre a partilha de observações das crianças, nos vários momentos da rotina; transmitem-se informações importantes e efetua-se a avaliação do trabalho dos

adultos, tendo em vista a reformulação, melhoria, da prática pedagógica, de modo a possibilitar o desenvolvimento global das potencialidades de cada criança da sala.

Considero também fundamental que o trabalho em equipa envolva a reflexão sobre as interações que se estabelecem com as famílias e a comunidade, pois estes são parceiros educativos que devem ser, igualmente, valorizados na construção do currículo. Aliás, como dizia João dos Santos, *para educar uma criança é preciso toda uma aldeia*. Deste modo, valorizo que a equipa com que trabalho esteja disponível para aceitar o envolvimento e a participação das famílias na dinâmica da sala, seja ouvindo e valorizando as suas expectativas, angústias e sugestões, seja convidando-a a ser um parceiro ativo na dinâmica curricular. E a equipa tem que estar preparada para propor, aceitar e promover experiências tão diversificadas como ter um familiar a passar a manhã ou o dia na sala, quer participando na dinâmica da rotina diária, quer dinamizando propostas próprias como por exemplo, contar uma história, confeccionar um bolo, ensinar uma canção/dança, ou realizar uma visita ao local de trabalho das famílias, sendo que a intencionalidade principal é sempre promover experiências do interesse das crianças e das suas famílias. Valorizo igualmente que a equipa esteja disponível para contactar com a comunidade (seja indo com as crianças para fora do jardim de infância, seja trazendo a comunidade dentro da sala) e isto implica aspetos tão diversificados como receber estagiárias na sala, ir a um museu ou a uma peça de teatro ou ainda, receber a companhia de teatro dentro da sala, por exemplo. Com efeito, **valorizo que a equipa não tenha reservas em se expor e ao seu trabalho, pois esta exposição pode ser promotora do crescimento e desenvolvimento tanto das crianças como dos próprios elementos da equipa de sala e facilita o crescimento de laços entre todos os parceiros do ato educativo, tudo em prol da promoção do desenvolvimento da criança.**