



MARTA CRISTINA  
DOS SANTOS  
CANTANTE

**O TRABALHO EM EQUIPA:  
Relações de cooperação entre  
Educadores de Infância e  
Auxiliares de Ação Educativa**

Relatório de Projeto de Investigação do  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

**ORIENTADOR**

Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa  
Figueira

Dezembro de 2018

MARTA CRISTINA  
DOS SANTOS  
CANTANTE

**O TRABALHO EM EQUIPA:  
Relações de cooperação entre  
Educadores de Infância e  
Auxiliares de Ação Educativa**

**JÚRI**

*Presidente:* Professora Doutora Isabel Tomázio Correia

*Orientador:* Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa  
Figueira

*Vogal:* Professora Especialista Maria Manuela de Sousa Matos

*“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”*

Fernando Teixeira de Andrade  
(excerto do poema “O medo: o maior gigante da alma”)

## **Agradecimentos:**

Em primeiro lugar, agradeço à professora orientadora, Sofia Figueira, por me ter aceite, pelo apoio nesta reorganização do Relatório do Projeto e pela sua paciência tanto nos momentos em que a chateei constantemente como nos momentos em que desapareci. Sem ela este relatório ainda permanecia inacabado.

À professora Ângela Lemos, responsável pelo meu regresso à ESE, sem o qual não seria possível terminar o relatório.

Ao professor Augusto Pinheiro, por ter aceitado a minha decisão de mudar a orientação e o rumo do meu trabalho.

À professora Manuela Matos, pelos infindáveis materiais partilhados e por todos os “vai conseguir” que dela ouvi.

Às educadoras cooperantes, pela sua disponibilidade, pelos materiais fornecidos e por se terem tornado referências para o meu trabalho futuro.

A todas as auxiliares das salas por onde passei, pela participação, pelo carinho e, porque afinal, este trabalho é também sobre elas e por elas.

À direção da instituição onde trabalho, que me deu todo o apoio, especialmente na conjugação dos horários e férias, para que pudesse frequentar as aulas e os estágios.

À minha família por me ter incentivado a terminar esta etapa, especialmente ao João, que me martirizou em todos os momentos que me apeteceu desistir.

## **Resumo:**

Este Relatório de Estágio tem como tema o Trabalho em Equipe, abordado naturalmente no contexto em que estou a formar-me, a Educação de Infância.

Trata-se de uma investigação elaborada a partir da articulação entre os fundamentos teóricos que estudei, as realidades que encontrei nos estágios e, claro, a minha subjetividade, assente naquilo que sou enquanto pessoa e nas minhas experiências profissionais anteriores.

Guiada pelo paradigma interpretativo, a metodologia qualitativa e baseada na investigação-ação, procurei conhecer as equipas onde estive integrada e com as quais trabalhei, perceber como interagem e funcionavam. Privilegiei como técnicas de recolha de dados, a observação participante e não participante, as notas de campo, os inquéritos por questionário e a análise documental. Foram estas técnicas que me permitiram compreender o trabalho em equipa e fazer as propostas de intervenção.

Neste âmbito, esta investigação procura compreender a importância do trabalho em equipa e de cada membro elemento desenvolvimento do trabalho pedagógico de sala, para idealizar uma forma de melhorar a sua dinâmica e comunicação em equipa, com o objetivo de alicerçar um trabalho reflexivo, honesto, fundamentado e coerente, assente em princípios pedagógicos comuns a todos e com a mesma finalidade de contribuir ativamente para o desenvolvimento holístico e aprendizagem das crianças.

## **Palavras-chave:**

Trabalho em Equipe, Cooperação, Participação, Integração, Comunidades de prática, Escolas Aprendentes, Educação de Infância.

## **Abstract:**

This report of training course has as its theme the teamwork, approached naturally in the context in which I'm graduating, Childhood Education.

It is an investigation elaborated from the articulation between the theoretical foundations that I studied, the realities found in stages and, of course, my subjectivity, based on what I am as a person and in my previous professional experiences.

Guided by the interpretive paradigm and qualitative methodology of action research, I tried to know where I've been integrated teams and with which I worked, understand how they interacted and worked together. I have privileged as data collection techniques, participant and non-participant observation, field notes, questionnaire surveys and documentary analysis. It was these techniques that allowed me to understand teamwork and make proposals for intervention.

In this context, this research seeks to understand the importance of teamwork and each element of the pedagogical team in the development of classroom pedagogical work, to devise a way to improve their dynamic and team communication, aiming to build a reflective work, honest, reasoned and consistent, based on pedagogical principles common to all and with the same purpose of contributing actively to the holistic development and learning of the children.

## **Keywords:**

Teamwork, Cooperation, Participation, Integration, Communities Of Practice, Learning institutions, Childhood Education.

# Índice

<b>Agradecimentos</b> .....	i
<b>Resumo</b> .....	ii
<b>Abstrat</b> .....	iii
<b>Introdução</b> .....	8
<b>CAPÍTULO I - Quadro teórico de referência: <i>O trabalho em equipa em Educação de Infância</i></b> .....	11
1. Conceções e modos de trabalhar em equipa .....	11
2. O educador de infância enquanto gestor da equipa pedagógica .....	15
3. Educador de infância e auxiliares de ação educativa: a importância desta parceria no trabalho pedagógico .....	19
4. Relações de cooperação na equipa pedagógica .....	22
<b>CAPÍTULO II - Quadro metodológico do estudo</b> .....	25
1. O problema de investigação e questão de partida .....	25
2.O paradigma interpretativo .....	27
2.1. A investigação qualitativa em educação .....	28
2.2. A investigação-ação .....	30
3. Instrumentos de recolha e análise de dados .....	32

<b>CAPÍTULO III - Intervenção</b> .....	37
1. Os contextos em estudo .....	37
1.1. O primeiro contexto .....	38
1.2. O segundo contexto .....	42
1.3. O terceiro contexto .....	46
2. A minha observação no quotidiano das equipas .....	50
3. A minha intervenção: <i>Diário de Equipa</i> .....	57
4. As concepções dos membros das equipas .....	62
4.1. As concepções das educadoras de infância .....	62
4.2. As concepções das auxiliares de ação educativa .....	69
<b>CAPÍTULO IV - Considerações finais</b> .....	74
<b>Referências bibliográficas</b> .....	79
<b>Anexos</b> .....	83

## **Introdução:**

O presente relatório constitui a apresentação de uma investigação, realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, acerca do Trabalho em Equipa em contexto de Educação de Infância, na qual estudei as relações entre educadoras de infância e auxiliares de ação educativa e a gestão e funcionamento das equipas, no que diz respeito à interação, partilha, cooperação, reflexão, ao cumprimento dos objetivos e ao relacionamento com as crianças.

O meu interesse na abordagem deste tema advém das minhas experiências profissionais anteriores como auxiliar de ação educativa e da minha formação académica. Naturalmente, enquanto futura educadora de infância, é para mim uma prioridade saber trabalhar em equipa. Os conhecimentos teóricos são imprescindíveis e o desenvolvimento holístico das crianças uma meta a alcançar, mas, para atingir este objetivo, é essencial unir forças com todos os membros da sala porque, em educação, não é exequível trabalhar sozinho. Todos os membros da equipa têm o seu contributo a dar, independentemente da sua função ou grau académico e é fundamental valorizar essa participação num clima cooperativo, reflexivo, dinâmico e integrador, para que os objetivos da equipa sejam alcançados e o ambiente saudável.

A forma de organização para que o trabalho da equipa seja eficaz sempre foi uma preocupação minha, enquanto auxiliar de ação educativa, estudante e sobretudo agora, como futura educadora de infância. Ao longo deste percurso de permanente construção da minha identidade profissional, através da experiência, da formação e, sobretudo, da conceção que tenho sobre a infância, tenho refletido sobre qual o papel do educador e de que forma este deve construir a sua intencionalidade educativa e a sua identidade. “A identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e as instituições” (Dubar, 1991:105 cit. por Sarmiento, 2009:48). Parece-me então que este processo de construção da identidade não se efetua de forma isolada, mas num movimento contínuo e social.

Neste momento, na posição de futura educadora, surge a necessidade de questionar: e as pessoas que trabalham diretamente connosco e com as crianças? E as pessoas cujos horários de trabalho muitas vezes abrangem rotinas que as educadoras não acompanham? E as pessoas que conhecem a nossa sala e o nosso grupo tão bem como nós e que por vezes tem um conhecimento mais alargado sobre as famílias e as suas rotinas? Muitas vezes, especialmente num meio rural (onde funciona a instituição onde trabalho), as auxiliares residem perto das famílias, conhecem as tradições, as atividades e a forma de vida das gentes. Este conhecimento pode ajudar-nos a contextualizar e a planear de forma mais adequada aos interesses e características dos grupos.

Esta cooperação deve ser constante, autêntica e valorizada. O trabalho em equipa em Educação de Infância, na minha perspetiva não deve ser preconizado sem contar com esse contributo, essa mais-valia, essa partilha que só traz vantagens e ajuda a realizar um trabalho pedagógico reflexivo, adequado e otimizado de uma forma que o educador não teria condições de fazer sozinho.

*Por dividirem as suas observações, suas invenções, suas orientações, por confrontarem seus pontos de vista, os educadores constroem essa inteligência coletiva. Eles conseguem, assim, responsabilizar-se pela complexidade de situações humanas que cada um individualmente não teria condições de administrar. Por esta razão, promover o trabalho de equipe é afirmar um valor que não é somente pedagógico, mas também político, no real sentido do termo. É afirmar que precisamos de ser muitos para poder ensinar, educar, porque senão cada um de nós reduziria a sua ação apenas ao que é capaz de fazer sozinho (Meirieu 2004:16).*

Numa fase inicial do projeto, que coincidiu com a frequência do 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na ESE/IPS em outubro de 2012, a investigação assentou em dois momentos distintos: no primeiro estágio, em contexto de creche, observei o quotidiano da equipa, mas não tirei notas de campo, nem intervim. Nesta altura não tinha decidido qual a forma como desenvolver o processo de investigação ação e limitei-me a observar e tentar compreender como a equipa funcionava. No segundo estágio, em jardim de infância, recolhi informação e questioneei os

intervenientes de modo a perceber as suas ações, as suas conceções e como se foi construindo a relação na equipa.

No final do ano letivo, tendo terminado a fase curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), fiz um interregno, porque estava a direcionar o meu trabalho de investigação ação por um caminho que não me fazia sentido percorrer. A questão de partida que tinha construído inicialmente não me parecia adequada à realidade que encontrava e aí precisei de me distanciar para reorientar o projeto. Esta interrupção coincidiu com o início de uma nova experiência: comecei a trabalhar como educadora de infância (num estágio profissional), que reforçou a vontade de construir conhecimento sobre o trabalho em equipa.

Voltei à ESE/IPS, no ano letivo 2017/2018, para acabar o MEPE. Ingressei num novo plano de estudos e mudei de orientador do relatório de Projeto de Investigação. Foi neste momento que se desenrolou a fase empírica da investigação, na qual redefini a questão de investigação-ação da seguinte forma: ***“Como construir uma prática que inclua e mobilize todos os membros no trabalho pedagógico”***.

Esta foi a questão que norteou a investigação, que realizei ao longo do terceiro e quarto momentos de estágio, no âmbito da UC Estágio em Educação de Infância III. Seguindo a abordagem qualitativa, apesar da brevidade de tempo, através de um processo de investigação-ação, recolhi dados para dar sentido à minha investigação. Tal como referem Bogdan & Biklen (1994:266), “(...) 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 uma mudança social que seja consistente com as suas crenças”.

Este projeto está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo é composto pelo quadro teórico de referência, alicerçado em torno do trabalho em equipa. No segundo capítulo exponho o quadro metodológico do estudo, onde descrevo as linhas de investigação e a abordagem utilizada e relato a problemática da investigação e a forma como está construída. No terceiro capítulo caracterizo os contextos dos estágios, descrevo e interpreto a minha intervenção e apresento as conceções dos participantes. No último capítulo, apresento as considerações sobre a investigação, as dificuldades que senti ao longo de todo o processo e as aprendizagens que realizei.

## **CAPÍTULO I: Quadro teórico de referência: O trabalho em equipa em Educação de Infância**

Neste capítulo apresento a pesquisa que realizei acerca do Trabalho em Equipa em Educação, constituindo assim a base na qual construí este relatório, e sobre a qual fundamentei esta investigação.

O capítulo é constituído por três pontos, onde começo por abordar algumas conceções e modos de trabalhar em equipa.

No ponto seguinte caracterizo o educador de infância enquanto gestor da equipa pedagógica e refiro as diretrizes dos modelos pedagógicos seguidos pelos educadores participantes no estudo, relativamente ao trabalho em equipa.

Por fim, a descrição da pertinência da parceria entre educadores de infância e auxiliares de ação educativa, para o benefício do trabalho pedagógico.

### **1. Conceções e modos de trabalhar em equipa**

O dicionário *on-line* Priberam, define equipa como um grupo de pessoas que se reúnem para realizar a mesma tarefa ou ação. Michael Jordan, basquetebolista de renome, é o autor de uma conhecida frase que ilustra a força de uma equipa: “O talento vence jogos, mas só o trabalho em equipa ganha campeonatos”. Lafon (s/d, cit. por Mucchielli, 1980:12) refere que há na palavra equipa “um vínculo, um objetivo comum, uma organização, um duplo dinamismo que vem tanto da ‘cabeça’ como do conjunto; uma vitória a ser alcançada em conjunto”.

Mas como se pode definir o trabalho em equipa em educação?

A educação é uma área complexa, em que as respostas raras vezes são óbvias ou lineares, neste sentido, o trabalho pedagógico é um árduo processo, que precisa de ser preparado de forma cuidada e refletida. Mucchielli (1980:13) aponta a importância da *relação inter-humana* e do *vínculo interpessoal*, referindo que a equipa “é uma rede de vínculos vivos. Ela acaba no momento em que um dos seus membros não a segue mais, não a percebe mais, não se reconhece capaz de exercer nela uma ação”.

Para que as pessoas se mantenham unidas e numa cultura de equipa, é necessário, como afirma Bordieu (s/d, cit. por Clerc 2004:90), criar um “*habitus*” profissional centrado no princípio de que as ideias de todos são valorizadas, através de uma verdadeira escuta. Seguindo esta linha de pensamento, Mouvet (2004:92-93) refere que “o trabalho em equipa visa, ou realiza, na confluência do desejável e do possível, as várias intenções ou propósitos que deveríamos denominar *maneiras de ver, maneiras de fazer e maneiras de ser*”. A autora entende *maneiras de ver* como o modo como olhamos para os colegas, os alunos, a instituição e nós mesmos; *maneiras de fazer* pela forma como o trabalho em equipa transforma as nossas práticas e as práticas da instituição e *maneiras de ser* na medida em que a equipa é uma forma de estar e que as pessoas funcionam como um todo e se sentem igualmente reconhecidas sem perder a sua identidade.

Hardy (2004:85) menciona que o trabalho pedagógico é construído através da partilha de conhecimento, onde cada pessoa, independentemente da sua hierarquia na equipa ou estatuto profissional deve poder expressar-se e ser tomado em consideração, em ações como:

*Levar em conta cada um para mobilizar todos os parceiros; levar em conta todos para delimitar o conjunto visando à coerência, à continuidade; coordenar as ideias para buscar soluções originais; expressar as suas resistências para fazer com que a reflexão avance; justificar e argumentar para convencer; esclarecer para obter um consenso geral.*

Na minha perspetiva enquanto futura educadora de infância, trabalhar em equipa significa unir-me a todos os membros da equipa da sala, perceber quais as suas capacidades e fragilidades, dar-lhes voz, valorizar as suas experiências, respeitar as suas conceções, partilhar saberes, estabelecer objetivos para o grupo de crianças e enquanto equipa, fomentar um clima de cooperação, de autonomia e confiança que permita trabalhar de forma uníssona e reflexiva.

Matos, Vicente Alves & Figueira (2015:20) preconizam que o trabalho em equipa deve simultaneamente defini-la e diferenciá-la, com base numa aprendizagem partilhada, na formação, na autorreflexividade e na disponibilidade para um trabalho em conjunto no qual todas as intervenientes se sintam importantes e valorizadas contribuindo para uma rede de envolvimento, de saberes e competências. Hohmann &

Weikart (1997:130) sintetizam que, “no seu melhor, o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e respeito mútuo.” Os autores afirmam que “ao colaborarem, os elementos da equipa obtêm reconhecimento, um sentimento de trabalho bem-sucedido e um sentimento de pertença a um grupo de indivíduos que pensam de forma semelhante (idem:131).

Ao longo de todo o processo de pesquisa para a construção deste quadro teórico, foi unânime e recorrente a ideia de que o trabalho pedagógico é acima de tudo colaborativo e reflexivo. Perrenoud (2005:1) afirma que um prático reflexivo procura “a eficácia, a equidade, a qualidade, a consistência educativa e a coerência. Precisa, pois, dos outros, primeiro para se confrontar com as outras análises e depois para assegurar a cooperação (...)”. O mesmo autor (2000), descreve igualmente que o trabalho em equipa não dá apenas a noção das dificuldades de cada pessoa, mas permite a resolução em conjunto dessas dificuldades, de situações complexas, práticas e problemas profissionais, defendendo a cooperação como um valor profissional.

Todo este processo de reflexividade que se pretende entre os membros da equipa deve ter principalmente como objetivo criar uma resposta adequada e, como refere Vasconcelos (2014:37), “servir o melhor interesse da criança.” Na mesma linha de pensamento, Morgado (2011) afirma que é essencial trocar as atitudes individualistas pelo trabalho em equipa e reflexão conjunta. Este novo paradigma implica, tal como refere Nóvoa (2009), um novo *modo de profissionalidade docente*, apoiada em *comunidades de prática*.

O conceito de *Comunidades de Prática* foi desenvolvido na década de 90 do século passado, por Etienne Wenger (teórico educacional) e Jean Lave (antropólogo social). Estas comunidades caracterizam-se por "grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão por um tópico, e que aprofundam seu conhecimento e especialização nessa área pela interação numa base continuada" (Lave & Wenger, 1991). Wenger (2015:1) define as *Comunidades de Prática* como “groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly”.

Para o autor estas comunidades de prática têm três características fundamentais: o domínio, através do qual o membro se identifica com interesse compartilhado; a comunidade, no âmbito da interação e da resolução conjunta de problemas e; a prática,

na qual os membros trocam experiências e aprendem. Neste sentido, estas comunidades não são meros grupos de debate, mas de partilha e envolvimento mútuo, num processo ativo de construção de saberes e resolução de problemas num clima de cooperação e de verdadeiro trabalho em equipa.

Esta necessidade de reflexão e aprendizagem colaborativa, remete-nos para as *escolas aprendentes*. O conceito de organização aprendente (*learning organization*) foi criado por Peter Senge em 1990, no seu livro “The Fifth Discipline”, onde descreve cinco disciplinas essenciais para que uma instituição se torne aprendente: domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada, aprendizagem em equipa e pensamento sistémico. Estas cinco disciplinas baseiam-se sobretudo na partilha e desenvolvimento de competências em conjunto e, conseqüentemente, no compromisso de trabalho em equipa. Esta linha de pensamento caracteriza as organizações aprendentes como instituições que aprendem e evoluem porque se unem num propósito comum, no qual todos os seus elementos estão envolvidos através dessa necessidade de aprender e se adaptar às novas realidades que encontram. Machado e Formosinho (2016:14) afirmam que “as organizações tornam-se aprendentes porque sobrevivem e adaptam-se”. Bolívar (2000, cit. por Matos, Vicente, Alves & Figueira, 2015) entende como instituição aprendente aquela onde os educadores tentam melhorar as suas práticas, tanto individualmente como em equipa, num processo constante de auto e hétéro avaliação.

*La imagen de “organizaciones que aprenden” evoca, de entrada, supuestos sobre los miembros de la escuela como personas comprometidas, participativas, que persiguen propósitos comunes, y, como tales, se esfuerzan por desarrollar progresivamente modos más eficaces de alcanzar tales metas, respondiendo a las demandas del entorno. En lugar de otros modelos más gerenciales, una organización que aprende exige la capacitación, incremento de profesionalidad y crecimiento intelectual de sus miembros, así como su participación en las acciones, si es que el centro quiere crecer como organización (Bolívar 2001:13).*

Bolívar (idem) entende que a aprendizagem das organizações ocorre num duplo sentido: sem aprendizagem individual não poderá haver aprendizagem institucional, mas para isso acontecer os indivíduos têm de transferir as suas aprendizagens individuais para o grupo. Deste modo, a capacidade coletiva do grupo é da responsabilidade de cada um dos seus membros. O autor refere que é “evidente que el

aprendizaje de la organización trasciende la suma de aprendizajes individuales.” (idem:14).

Para que uma escola aprenda, Bolívar (idem) refere que esta tem de trabalhar numa contínua adaptação à mudança, o autor aponta três condições essenciais para isso acontecer: o conhecimento tem de ser apoiado por estratégias de aprendizagem, nomeadamente meios para estimular a reflexão; a criação de estruturas e processos para partilhar a informação e a instituir a vontade de aprender coletivamente como um valor profissional dos membros.

## **2. O educador de infância enquanto gestor da equipa pedagógica**

A primeira vez que refleti sobre o papel do educador de infância na equipa pedagógica, aconteceu nos primeiros anos que trabalhei como auxiliar de ação educativa, quando ainda estavam em vigor as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) editadas em 1997. No prefácio desse documento, recordo-me que Teresa Vasconcelos escreveu que o educador é o construtor e gestor do currículo e que este “(...) deve construir esse currículo com a equipa pedagógica (...)”. Morgado (2011:805), reforça esta ideia referindo que é fundamental que os docentes “passem a trabalhar em equipa e reflitam conjuntamente sobre o que fazem, como fazem e porque é que o fazem”. As novas OCEPE, neste sentido, sugerem a criação de momentos regulares de reuniões da equipa que trabalha com o grupo de crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

O educador de infância, enquanto responsável da sala e conseqüentemente, gestor do currículo e da equipa, tem a responsabilidade de incluir, mediar, formar e informar os membros da equipa, para que se construa um sistema de cooperação, onde as pessoas percebam qual o seu papel e definam a sua missão. Bassedas, Huguet & Solé (1999:245), referem que “os diferentes profissionais, aprendem graças à interação com os seus companheiros e companheiras e com os outros adultos que lhes apresentem algum conhecimento e pontos de vista que os ajudem a avançar”. É esta a minha convicção, e é nesta posição que me revejo enquanto membro de uma equipa e como futura educadora de infância, com a vontade de formar e a humildade de aprender.

Esta estratégia de construção de um clima de cooperação e reflexão conjunta é uma responsabilidade de todos e deve permitir que se partilhem saberes, experiências, ideias e, acima de tudo, funções. Cada membro da equipa deve ter consciência de que a gestão do trabalho é da responsabilidade do educador de infância e este deve ter como função incluir as pessoas na construção do currículo, em ações como planificar, dinamizar, estabelecer relação com as crianças, recolher evidências e informações, avaliar. “Cada um concorre, ora por si mesmo, ora com os outros, ora pelos outros, para uma sucessão de ações que são a razão de ser da equipa” (Lafon s/d, cit. por Mucchielli, 1980:13). Não obstante, Mucchieli (idem:123), pressupõe o educador de infância enquanto *líder centrado no grupo*, ou seja, enquanto *formador*, referindo que esta postura só é possível se o “chefe” da equipa se conseguir desapegar do seu cargo e se os membros da equipa conseguem comunicar com ele de forma idêntica, sem se deixar afetar pela hierarquia. Neste sentido devem ser criados momentos regulares de diálogo informal, onde se discutam os objetivos a atingir, as pessoas tenham oportunidade de trocar opiniões e experiências, se distribuam tarefas, se avalie o trabalho, se debatam constrangimentos, dificuldades e expectativas. O autor (idem:124) conclui que “é esse clima de espontaneidade e de igualdade entre pessoas que deve necessariamente caracterizar as sessões de reflexão sobre o funcionamento de uma equipa. A seriedade da reflexão e das decisões tomadas não será de forma nenhuma diminuída por isso”.

Platone (2004:20) realça, igualmente, o trabalho em equipa como uma tarefa que não é exclusiva de educadores de infância e que, a expressão *ninguém educa sozinho* se refere a todos os que fazem parte do espaço educativo “educadores e professores, evidentemente, mas também todos os outros funcionários que intervêm junto às crianças dentro e ao redor dos estabelecimentos”. Todos devem ser incluídos na equipa e é nessa medida que o educador de infância deve ter consciência que a tarefa de educar é complexa e que fazê-lo sozinho aumenta o risco de insucesso. Meirieu (2004:16) defende que “precisamos de ser muitos a ensinar, educar, porque senão cada um de nós reduziria a sua ação apenas ao que é capaz de fazer sozinho”.

No que concerne aos contextos educativos onde realizei os estágios e desenvolvi a minha investigação, havia entre as três educadoras de infância uma perspetiva partilhada, relativamente à construção do currículo e, mais especificamente, às suas conceções sobre o trabalho em equipa. Em todos os casos as educadoras de infância afirmaram que orientavam os seus princípios pedagógicos com base nos modelos High-

Scope e Movimento de Escola Moderna (MEM). Neste sentido, importa clarificar quais as implicações destes modelos no trabalho em equipa.

O modelo High-Scope apareceu nos Estados Unidos da América, na década de sessenta do século passado, por David P. Weikart, para apoiar alunos do ensino secundário de bairros pobres do Michigan e, mais tarde, crianças a partir dos três anos. Cerca de uma década depois, iniciou-se um novo projeto, denominado Abordagem High-Scope para bebés.

Este modelo, com raízes construtivistas baseadas na teoria de Jean Piaget é caracterizado por uma “Roda da Aprendizagem” que é composta por cinco princípios que orientam esta abordagem: a observação da criança, a interação adulto-criança, o ambiente físico, horários e rotinas e a aprendizagem ativa. Os cinco componentes desta roda servem de indutores à construção do trabalho pedagógico e consequentemente, ao trabalho em equipa, através de experiências-chave que desafiam as crianças a aprender de forma ativa e autónoma.

Para o desenvolvimento do trabalho em equipa, a metodologia High-Scope apresenta três estratégias que pretendem facilitar a colaboração entre os membros da equipa: praticar uma comunicação aberta, tomar decisões conjuntas sobre as questões do programa e observar as crianças, analisar as observações e planificar formas de apoiar cada criança (Post & Hohmann 2011).

As autoras descrevem que é fundamental que os membros da equipa consigam conversar de forma aberta e honesta, utilizando uma linguagem clara, de forma cívica e respeitosa e onde todos participem: “(...) os membros da equipa confiam nos pontos fortes uns dos outros e nas suas diferenças para construir em conjunto as estratégias necessárias para apoiarem as suas crianças num contexto particular” (idem:311).

Tomar decisões conjuntas implica que as pessoas confiem umas nas outras e aprendam a trabalhar em conjunto e a saber quais as suas funções e se sentirem confortáveis a comunicar com os outros, construindo um bom ambiente. “Os membros da equipa precisam de discutir e de lidar com as preocupações individuais sobre o espaço e materiais, horários e rotinas, papéis e responsabilidades, de forma a que as suas interações com as crianças e as suas famílias possam refletir o seu mútuo à-vontade em vez de tensões não resolvidas” (idem:313).

Observar as crianças e analisar esses dados para orientar a planificação do trabalho é uma tarefa fundamental e muito extensa para ser realizada de forma eficaz por uma única pessoa. Nesta abordagem:

*os educadores desenvolvem uma série de estratégias para se lembrarem de todas as coisas interessantes que viram e ouviram. E trazem essas formas de evocar para a discussão do planeamento em equipa. (...) Ao reverem o dia, os membros da equipa partilham as suas observações e, utilizando as experiências-chave como referentes objetivos, procuram descobrir o que as observações poderão significar (idem:316-317).*

A abordagem High-Scope valoriza o trabalho em equipa e enfatiza os benefícios que este traz para o desenvolvimento tanto do grupo, como de cada educador em particular. Post & Hohmann (idem:305) referem que os educadores:

*aprendem a conhecer os interesses e os pontos fortes do outro e a desenvolver um reportório que lhes permite partilharem os prazeres do seu trabalho bem como apoiarem-se uns aos outros na realização dos desafios físicos, emocionais e intelectuais inevitáveis e inerentes à prestação de cuidados infantis.*

As autoras reforçam ainda que os membros da equipa se tornam mais eficientes se despenderem diariamente de momentos de reflexão conjunta.

Relativamente ao Movimento de Escola Moderna (MEM), chegou a Portugal nos anos sessenta do século passado, através de Sérgio Niza. Inicialmente baseado na teoria de Freinet, este modelo incorporou os ideais socio-construtivistas de Vigotsky e Bruner (Folque, 1999).

O MEM preconiza as interações sociais como veículo para a realização de aprendizagens intelectuais, morais e cívicas (idem:5). É um “movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica” (Niza, 2009:348 cit. por Folque, 2015:17).

A principal característica é a perspectiva isomórfica de trabalho entre crianças, famílias e equipa, através da criação de uma comunidade onde todos se unam para partilhar saberes, trocar experiências e resolver problemas (Folque, Bettencourt &

Ricardo 2015). Formosinho & Barros (2018) referem que o MEM pretende construir uma comunidade de aprendizagem onde todos aprendem e todos ensinam, partilhando perspetivas, saberes e preocupações, construindo assim um espaço de compreensão recíproca, de diálogo e escuta, quer seja formal ou informalmente:

*Este princípio convida-nos, em primeiro lugar, a que nos constituamos como uma verdadeira comunidade de aprendizagem e, em conjunto (famílias, educadoras, auxiliares e outros), nos apoiemos na resolução dos nossos problemas num processo de aprendizagem em que todos aprendem e todos ensinam. (...) Assumimos assim a potencialidade conflitual da confluência de diversas perspetivas e saberes, bem como, de diversas preocupações, de forma a evoluir no sentido de um espaço de compreensão recíproca de diálogo e de escuta (Folque, Bettencourt & Ricardo 2015:20).*

Este é um modelo democrático, cultural, sustentado pelo diálogo e negociação, que se mantém vivo através de um sistema de formação regular constituída por: grupos de formação cooperada, sábados pedagógicos, congressos anuais e encontros de formação. Esta rede de formação é, por si própria, uma genuína forma de trabalho em equipa, na qual as pessoas se unem para se apoiar, se formar e evoluir em conjunto.

### **3. Educador de infância e auxiliares de ação educativa: a importância desta parceria no trabalho pedagógico**

Ao longo deste quadro teórico tenho vindo a descrever a importância do trabalho colaborativo e da construção de práticas reflexivas. Faz sentido neste momento clarificar, não obstante todo o trabalho de equipa realizado entre educadores de infância ou outras equipas multidisciplinares, que o foco desta pesquisa se centra no trabalho da equipa da sala, porque acredito que é fundamental criar uma parceria com as auxiliares de ação educativa, pois são elas que trabalham lado a lado com os educadores, diariamente, apoiando diretamente o seu trabalho e assegurando a sua continuidade sempre que estes não estão presentes. Encarar a relação com as auxiliares de ação educativa como uma parceria é uma garantia do sucesso não apenas da equipa, mas do próprio desenvolvimento profissional de cada um. Matos, Vicente, Alves & Figueira

(2015) referem que o facto de os membros da equipa trabalharem em conjunto promove a homogeneidade sem que se apague a identidade pessoal e a diferença de cada elemento.

No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer, especialmente no que diz respeito à mudança das mentalidades. Almeida (2001:10), indica que as auxiliares de ação educativa têm sido uma profissão desvalorizada, apontada como “pessoal menor”, muitas vezes reduzida a funções de limpeza. Na verdade, a legislação atualmente em vigor aponta nesse sentido, senão vejamos o Decreto-Lei nº 184/2004 de 29 de Julho, que relativamente aos deveres específicos dos auxiliares de ação educativa, faz apenas uma breve (e vaga) menção que se pode enquadrar no âmbito do trabalho pedagógico: “Colaborar ativamente com todos os intervenientes no processo educativo”. As restantes referências dizem respeito à limpeza e conservação de espaços e materiais e nada mais aponta sobre trabalho pedagógico.

Barroso (1995:21) exprime a necessidade de valorizar as auxiliares de ação educativa e confia nos gestores escolares no sentido de “valorizar a dimensão educativa do seu trabalho”. Recentemente tem vindo a surgir diretrizes que apontam para uma participação mais ativa dos profissionais não docentes no processo educativo, seja através da adequação das suas funções ou de oportunidades de formação. Odete & Cabral (2003:10), referem num projeto de formação de animadores que “a qualidade na educação passa pelo envolvimento e pela formação de todos os adultos intervenientes na educação das crianças no âmbito das atividades que se realizam no estabelecimento educativo”.

A minha convicção relativamente ao trabalho das auxiliares de ação educativa no seio de uma equipa pedagógica assenta no pressuposto que todos os elementos da equipa são válidos e necessários, independentemente da sua categoria profissional. “A partir do momento em que você está interagindo com a criança, você também é um educador” (Ribeiro s/d, cit. por Rossetti-Ferreira et al., 2007:133). Não menosprezando o papel fundamental do educador de infância, é essencial que este se consciencialize que cada membro da equipa tem a sua importância e o seu papel na equipa e deve que deve ser reconhecido e deve ter oportunidade de dar o seu contributo. Lafon (s/d, cit. por Mucchielli, 1980:13), afirma que “cada membro da equipa participa nela

inteiramente, o que implica que nenhum de seus membros deva ser considerado de segunda importância”.

Como já foi referido no ponto anterior, a profissão docente é marcada por um caráter individualista, no qual o educador de infância tende a carregar sozinho o “peso” da construção do currículo. A vantagem de encarar as auxiliares de ação educativa como parceiras traduz-se na distribuição de tarefas que aliviam este “peso”. Ao reconhecer-lhes competência podemos dar-lhes voz, ouvir as suas sugestões, construir um caminho conjunto, na base do respeito mútuo e na cooperação. Apostar na sua formação e informação é uma garantia de que a equipa desempenhará com maior facilidade e sucesso as suas funções.

É fundamental mostrar a todos os membros da equipa que o seu contributo é necessário e válido e sensibilizar para participação ativa nos momentos de observação, de registo, de reflexão e avaliação não apenas do grupo de crianças como da própria equipa. Formosinho & Barros (2018:121) apontam a importância da comunicação, quer seja formal ou informal, para que pais ou auxiliares e outros profissionais se encarem como participantes competentes, com saberes e experiências a partilhar. Mouvét (2004:93), realça a criação de uma cultura do trabalho em equipa, baseada na cooperação entre os diferentes profissionais que atuam na prática, que permita a cada pessoa ter uma palavra a dizer acerca da vida da instituição.

Meirieu (2004:94), menciona a necessidade de planear o trabalho, negociar e distribuir as tarefas e a implicação de cada um no trabalho da equipa; este acordo é a chave para o bom funcionamento do trabalho. As pessoas que constituem as equipas têm de estar motivadas e incluídas, mas igualmente cientes das suas responsabilidades e da sua função dentro da equipa. Quer seja de um modo mais formal ou informal, este equilíbrio é essencial para que não haja sobreposições, dificuldades de comunicação ou outros constrangimentos. Pascal & Bertram (1999:156), na sua obra que relata nove estudos de caso no âmbito do Projeto EEL (sobre desenvolvimento organizacional e profissional), em Inglaterra, relatam o seguinte caso particular:

*Na equipa técnica havia uma excelente relação de trabalho entre os vários elementos e proporcionava, no seu todo, uma boa simbiose entre um entendimento e uma educação de alta qualidade. A atmosfera era informal,*

*com todos os elementos da equipa técnica e os pais a tratarem-se pelos nomes próprios, mas era também altamente organizada e profissional.*

Ao longo da obra são recorrentes as afirmações sobre a boa comunicação e a cooperação de forma organizada e democrática. “Todos os intervenientes (...) podiam expressar os seus pontos de vista através de reuniões, cursos e documentos. A liderança era forte, mas aberta, funcionando como um elemento catalisador e facilitador que permitia estabelecer os limites necessários” (idem:60). Num computo geral, os autores apresentam nove casos com um elo comum: todos se referem a equipas que foram construindo práticas profissionais onde predominava um sentimento de inclusão, a comunicação era aberta, as pessoas aprendiam e, neste modelo de cooperação, conseguiram construir um trabalho pedagógico de qualidade porque todos esses valores e sentimentos estavam naturalmente implícitos nas suas práticas (idem).

#### **4. Relações de cooperação na equipa pedagógica**

No decorrer desta repetição do termo cooperação, importa perceber qual o seu significado. Segundo o dicionário *on-line* Infopédia, da Porto Editora, cooperação diz respeito ao ato de colaborar na realização de um projeto comum ou ao ato de unir esforços para a resolução de um assunto ou problema, facilitando o acesso aos meios práticos para o conseguir. Qualquer das vertentes desta definição requer o envolvimento de várias pessoas, transformando a cooperação num fenómeno social. Reforçando esta opinião, Frantz (2001:242), apresentou a seguinte definição:

*Vou definir a cooperação como um processo social, embasado em relações associativas, na interação humana, pela qual um grupo de pessoas busca encontrar respostas e soluções para seus problemas comuns, realizar objetivos comuns, busca produzir resultados, através de empreendimentos coletivos com interesses comuns.*

O mesmo autor estabelece uma relação entre educação e cooperação, considerando-as práticas sociais que se completam. No seu entendimento, “a educação é um processo social fundamental na vida dos homens. Na cooperação como processo social, produz-se educação, sendo, assim, a organização cooperativa, além de seus outros significados, também um lugar social de educação” (idem:243). Neste sentido, “a dimensão pedagógica da educação através da cooperação encontra-se na formação

de sujeitos construtores de uma sociedade democrática” (idem:247). É esta parceria que considero fundamental no trabalho em equipa: educadores de infância e auxiliares de ação educativa a trabalhar em conjunto, com liberdade para se ouvirem e se fazerem ouvir, com respeito, num clima democrático, partilhando os mesmos objetivos, com noção das suas funções e confiança nas suas capacidades, num contexto em que todos ensinam e todos aprendem. Serralha (2009:6), aponta a importância dessa cooperação para a aprendizagem coletiva em contextos educativos:

*É, portanto, a partir do vivido dos professores e da reflexão sociocentrada e contextualizada que essa mesma experiência passada desencadeia, que decorre a aprendizagem da profissão. Sustentada, pois, por aquele dispositivo de metacognição, é, no entanto, alimentada por redes múltiplas de cooperação que se estabelecem entre colegas que, sistematicamente, se apoiam na resolução negociada de problemas reais com que se confrontam no desempenho da profissão.*

Valadão (2010:20) refere que os “processos de partilha de materiais e métodos e, simultaneamente ou conseqüentemente, a partilha de concepções, de ideais, de perspetivas sobre o seu trabalho”, podem ser espontâneos ou organizados mas estão sempre limitados por dois tipos de condicionantes (idem 2010:32): pessoais (dificuldade de aceitação de críticas, ausência de laços, resistência à mudança, conservadorismo pedagógico) e condicionantes organizacionais e estruturais (gestão do tempo, legislação, características dos espaços físicos, organização departamental e divisão entre campos do conhecimento). O MEM, modelo assumidamente cooperativo, tenta ultrapassar estes obstáculos através de uma pedagogia com forte sentido social:

*Eis aqui aquilo que distingue o MEM, o que faz com que a sua pedagogia seja coerente, acrescentando à sua estrutura organizativa (cooperação) maior sentido social, porque os seus membros se juntam para resolver os problemas efetivos da comunidade. A forma como o fazem contribui para o seu desenvolvimento profissional, porque ao utilizarem na intervenção um dispositivo metacognitivo, este, confere um sentido ético à profissão de professor, enquanto esforço constante que esse coletivo vai*

*desenvolvendo para a tornar ora partilhável ora cada vez melhor, porque mais justa e eficaz (Serralha 2009:15).*

No Modelo High Scope, a cooperação está implícita nas tarefas da rotina diária, que deverão ser realizadas de forma autónoma por cada membro da equipa, nomeadamente o “(...) planeamento, trabalho, revisão, trabalho de pequenos grupos e tempo de círculo (...)” (Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 2001:86). As orientações deste modelo apontam para a mobilização e cooperação de toda a equipa, não apenas na organização inicial das rotinas e espaço como na sua reestruturação ao longo do ano, num processo contínuo, onde a equipa e as crianças se unem para decidir em conjunto:

*De facto, se a preparação inicial da sala é da responsabilidade da educadora, já a reorganização que o fluir das atividades educacionais requer é da responsabilidade de todos. Isto é, todos -adultos e crianças- têm o direito de decidir acerca de novos materiais, de novas áreas ou da reorganização de áreas. Isto exige uma gestão partilhada do poder, das decisões, exige uma cooperação que promove certos estilos de interação e evita outros (Formosinho, Lino & Nisa 2007:77).*

## **CAPÍTULO II: Quadro metodológico do estudo: *Como construí a minha investigação***

Neste segundo capítulo, apresento toda a arquitetura da minha investigação. Começo por definir qual o problema de investigação e questão de partida, justificando os motivos da minha escolha.

No segundo ponto do capítulo faço referência à metodologia utilizada na realização do relatório, explicando porque considerei o paradigma interpretativo a escolha mais indicada para esta investigação. Faço de seguida uma breve explicação sobre a investigação qualitativa em educação e a investigação-ação, na qual o investigador tem um papel ativo na investigação, com a finalidade promover mudanças face aos problemas vividos na prática.

O capítulo encerra com a descrição dos instrumentos de recolha e análise de dados utilizada na investigação.

### **1. O problema de investigação e questão de partida**

A pertinência da escolha do tema Trabalho em Equipa advém, como já foi referido anteriormente, das minhas experiências profissionais e da vontade de encontrar práticas diferentes daquelas que vivenciei.

Fui durante quinze anos auxiliar de ação educativa e estou atualmente a investir no meu percurso académico, movida pelas contrariedades que senti, em contexto real de trabalho, traduzidas pela falta de formação para compreender como se processava o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e pela necessidade de perceber o que as educadoras de infância faziam, porquê e para quê. Ao longo do tempo foi crescendo a vontade de querer saber mais, por acreditar que um dia poderia vir a ter um papel mais ativo na vida da sala. “Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isto implica” (Quivy & Campenhout, 1992:29).

Estive inserida em várias equipas educativas (e note-se que escrevo inserida e não integrada) e trabalhei com algumas educadoras que consideravam que a equipa era

constituída exclusivamente pela sua própria pessoa e que a função da auxiliar era tomar conta das crianças no recreio, trocar-lhes a roupa quando se sujavam e limpar a sala no final do dia. Era uma comunicação unilateral que sempre achei não fazer muito sentido.

Participei pela primeira vez numa reunião de pais durante um estágio realizado na Licenciatura em Educação Básica (LEB), na ESE/IPS e não conheci o projeto educativo/de sala de nenhuma das instituições por onde passei. Na generalidade, à exceção dos preparativos das festas de Natal ou final de ano, nunca tomei conhecimento prévio nem participei na organização das atividades desenvolvidas. Nunca houve por parte das educadoras de infância a preocupação de me explicarem a intencionalidade das suas ações e práticas nem de ouvirem a minha opinião. Era um estar sem estar, uma presença necessária, mas ignorada.

Senti que era demasiado nova e ávida de conhecimento para me resignar! Decidi procurar respostas e comecei a frequentar ações de formação, cursos técnicos e posteriormente candidatei-me à LEB na ESE/IPS. Aí aprendi, no 3º ano no âmbito dos estágios da UC Pedagogia e Prática Pedagógica, com as profícuas experiências de partilha e apoio vivenciados nos estágios, como é trabalhar em equipa. Senti-me integrada num projeto, pude dar o meu contributo e soube o que é a minha opinião também ser válida.

Reconheço que há uma hierarquia a respeitar e que cada membro da equipa tem uma determinada função, mas penso que é fundamental estabelecer um diálogo ativo e uma relação de parceria e parece-me que ambas as partes têm muito a aprender e contributos úteis a dar: uma educadora de infância possui um conhecimento científico mais alargado e formação especializada mas as auxiliares de ação educativa trabalham com muitas educadoras, contactando com metodologias mais diversificadas, têm também conhecimentos e saberes que podem contribuir para a prática educativa.

Agora que já experienciei os dois papéis, auxiliar e estagiária do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) e já estive envolvida em outras realidades que me fazem mais sentido, sinto que me é imprescindível continuar a refletir e pesquisar de forma mais consistente, ponderada e persistente sobre formas de trabalho e funcionamento das equipas, para conseguir desenvolver práticas num ambiente de parceria e aprendizagem com as equipas com quem trabalharei quando for educadora de infância e responsável de sala/equipa.

Como ponto de partida de uma investigação, há que formular uma questão que permita delinear um percurso, que oriente o investigador nos pontos que são verdadeiramente importantes e na forma como os vai abordar. Nessa medida, formulei a seguinte questão: *Como construir uma prática que inclua e mobilize todos os membros no trabalho pedagógico?*

Definido o problema a investigar e a questão de partida, apresento de seguida as razões das opções tomadas. Neste sentido, começarei por fazer uma breve referência ao paradigma interpretativo, que considere mais indicado para abordar a problemática do estudo e, posteriormente, descrevo as principais características da metodologia qualitativa, e o processo de Investigação-ação.

## **2. O paradigma interpretativo**

*(...) um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação.* (Bogdan & Biklen, 1994:52).

Seguindo esta perspetiva, um paradigma é uma forma de compreender a realidade.

Nesta investigação, o paradigma interpretativo pareceu-me o mais adequado, porque o investigador se torna um observador participante, que procura entender a realidade que encontra. Bogdan & Biklen, (idem:51) referem que “a investigação interpretativa compele tanto o investigador como o sujeito a encararem-se a si próprios segundo um novo prisma. No âmago da investigação interpretativa encontra-se a paixão por um entendimento do significado que as pessoas vão construindo com as ações situadas que levam a cabo no quotidiano”.

Erikson, (s/d, cit. por Walsh, Tobin & Graue, 2010), refere que o termo “interpretativo” é mais inclusivo e simultaneamente mais abrangente que as abordagens qualitativas, diminuindo o negativismo associado às conotações mais quantitativas próprias destas.

O paradigma interpretativo abarca pesquisas naturais, assentes na visão dos sujeitos em estudo, com métodos construídos a partir das características das realidades observadas. Para atender a esta especificidade, o investigador tem de estabelecer uma comunicação interativa com os participantes, demonstrando particular interesse naquilo a que Bruner (1990:19) chamou o “curso habitual da vida”.

O paradigma interpretativo incorpora as metodologias qualitativas.

## **2.1. A investigação qualitativa em educação**

“O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos” (Bogdan & Biklen, 1994:70). A investigação qualitativa assume-se como forma de gerar conhecimentos através da observação do quotidiano e das ações e possível agente de construção de novas realidades sobre o ensino, questionando modos de pensar e de agir (cf. Sanches, 2005). Sintetizando, com este tipo de investigação, o investigador, pretende compreender determinada situação-problema de um contexto, com o objetivo de nele introduzir uma mudança positiva.

Esta metodologia incorpora perspectivas teóricas variadas, mas concomitantes, que permitem empregar diversas técnicas de recolha de informação, de acordo com as estratégias utilizadas, os recursos disponíveis e os contextos a investigar.

Bogdan & Biklen (idem) definem cinco características da investigação qualitativa que considero pertinente referir, como justificação da utilização desta metodologia:

*1- A fonte direta dos dados é o contexto de investigação, o investigador é o instrumento da recolha:*

*Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. (...) Para o investigador qualitativo divorciar*

*o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.*  
(idem:48)

Concordo que a forma mais indicada para compreender determinada problemática é analisá-la no seu contexto de ocorrência, em tempo real e embebida no ambiente que se vive, observando de perto a sua especificidade e percebendo as perspectivas dos intervenientes. Só assim se torna possível ter uma verdadeira percepção da vida e da história do fenómeno estudado porque o comportamento das pessoas é influenciado pelas marcas do contexto onde operam. O papel do investigador é fundamental neste processo pois é dele a responsabilidade de recolher os dados, é ele que vai ditar qual a informação pertinente para a pesquisa.

*2- A investigação qualitativa é descritiva:*

*A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (idem:49).*

Neste tipo de investigação, todos os detalhes são importantes. Apesar de por vezes nos parecerem superficiais, podem servir como meio descodificador para percebermos as ações, os comportamentos, os valores dos participantes ou modos de funcionamentos das instituições. Deste modo, torna-se fundamental descrever da forma mais detalhada possível todas as nossas observações, sem desprezo pelos pormenores.

*3- O processo é mais importante que os resultados ou produtos.*

*Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados dos produtos (idem:49).*

Uma das características mais marcantes da investigação qualitativa é a valorização do processo de toda a investigação e as mudanças que esta potencia. O investigador precisa de saber porque o sujeito age de determinada forma, portanto, o cerne da questão está em compreender o modo como determinada realidade se desenvolve,

através das ações dos sujeitos e das suas motivações. O resultado é apenas a confirmação dessa mudança.

*4- Na investigação qualitativa os dados são analisados de forma indutiva:*

*Não recolhem os dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (idem:50).*

Os dados auxiliam a compreensão dos factos e não para testar hipóteses prévias. O investigador assume desde o início que não detém toda a informação sobre a problemática e quer perceber como o sujeito estrutura o seu mundo, estabelecendo ao longo do processo estratégias para tomar o seu ponto de vista, evitando criar juízos de valor e criando uma relação de empatia com ele (Bogdan & Biklen, 1994).

*5- O significado o significado é a chave da investigação:*

*Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências e os pontos de vista do informador (idem:51).*

O investigador qualitativo importa-se com a aceção que os sujeitos têm de determinado facto para conseguir compreender os fundamentos da sua ação. Para ele, um mero gesto ou palavra estão revestidos de significados importantes para a investigação.

## **2.2. A investigação-ação**

A investigação-ação surgiu nos Estados Unidos, na primeira metade do século passado, por Kurt Lewin e John Dewey, motivando uma significativa mudança no que concerne à investigação em educação.

O progressivo interesse pelo estudo de diferentes problemáticas da ação educativa deixou de se coadunar com o excessivo rigor científico e racionalidade do modelo positivista, tanto pelo seu perfil quantitativo quanto pela sua perspectiva empírica assente no raciocínio hipotético-dedutivo. Cohen & Manion (1990:186, cit. por Máximo-Esteves 2008:15), apontam para a tensão existente entre “investigação” e “ação”, dois conceitos considerados incompatíveis pelos seguidores das investigações tradicionais, que defendiam que a mistura entre teoria e prática tornava impossível a produção de conhecimento, invalidando conseqüentemente qualquer estudo realizado com esta metodologia. Máximo-Esteves (2008:12) reconhece que “como na perspectiva da ciência moderna, positivista, o conhecimento científico é objetivo, rigoroso, quantificável, causal, generalizável, universal, esta integração leva muitos a negar a investigação-ação como processo válido de produção de informação e conhecimento”. De acordo com o autor (idem), a legitimidade deste novo paradigma de investigação reside na procura de respostas para o distanciamento entre a teoria e as necessidades da prática.

A perspectiva sócio-crítica desta metodologia permite abordar problemas mais concretos e centrados na ação, num processo interativo influenciado pela dimensão pessoal do investigador. O cerne desta investigação está na qualidade daquilo que é observado, no significado da informação recolhida e na sua interpretação:

*A investigação-ação conduz a aperfeiçoamentos na qualidade da educação porque os próprios grupos-alvo assumem a responsabilidade de decidir quais as mudanças necessárias e as suas interpretações e análises críticas são usadas como uma base para monitorizar, avaliar e decidir qual o próximo passo a dar no processo de investigação (Ainscow 2000:78).*

O investigador deixa de ser um observador distante e assume um papel ativo na investigação, conseguindo situar-se factualmente e apropriar-se da complexidade existente, desenvolvendo um esforço constante para ultrapassar as tensões e adequar o modo de captar e entender a realidade que encontra. Neste envolvimento, influencia as observações com a sua própria subjetividade, pois é impossível analisar aquilo que vê sem que isso reflita as suas opiniões sobre o assunto, as suas crenças e valores, o cunho da sua personalidade; ele não é um ser amorfo, imune e isolado. O investigador não se

limita a descrever determinada situação, ele assume um papel ativo, interventivo e crítico.

John Elliott (1993, cit. por Afonso, 2005:74), refere que a intenção do investigador neste tipo de investigação é o “estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação desenvolvida no seu interior”. Posto isto, a investigação-ação ambiciona intervir em situações práticas, operando mudanças que melhorem a ação desenvolvida nos contextos investigados, sem a preocupação de criar conhecimentos teóricos inquestionáveis.

A principal característica da investigação-ação é o facto de esta ter como finalidade promover mudanças para fazer face aos problemas vividos na prática pedagógica, no sentido de os superar, assumindo uma perspetiva de contínua reflexão com vista a otimizar o desenvolvimento quer da prática docente, quer da organização dos próprios contextos. Coutinho et al (2009:357), referem que esta metodologia é “caracterizada por um maior dinamismo na forma de encarar a realidade, maior interatividade social, maior proximidade do real pela predominância da praxis, da participação e da reflexão crítica, e intencionalidade transformadora”.

### **3. Instrumentos de recolha e análise de dados**

Os instrumentos a utilizar nesta investigação, foram selecionados após um período de ponderação, onde pesquisei diversos autores para selecionar os mais adequados à realização da investigação. Tal como afirma Aires (2011:24), “A seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo.”

Na realização desta investigação foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de informação:

#### *a) Observação participante*

Afonso (2005:91), entende-a 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 questionários.”

Este foi o procedimento mais utilizado ao longo de toda a investigação. Antes mesmo de recolher qualquer outro tipo de informação, foi o meu olhar que me guiou. Creio que a minha posição de observadora participante foi substancial para a investigação pois constituiu a melhor forma de recolher dados que não estão registados (Bogdan & Biklen, 1994).

Os investigadores qualitativos procuram compreender o comportamento e conceções das pessoas nos seus ambientes naturais e tentam agir de forma a que a sua presença não torne a realidade do contexto diferente do que se passa na sua ausência (idem). Todas as minhas observações foram sendo realizadas de forma discreta, tentando não ser intrusiva e foram canalizadas ao longo da investigação, recorrendo a elas sempre que necessário para conseguir fazer emergir sentidos e melhor compreender as ações dos sujeitos e tentar perceber a sua influência na problemática em estudo.

Para evitar a perda de detalhes importantes, o esquecimento de situações ou acontecimentos, e conseguir contextualizar devidamente a informação recolhida, fui registando as minhas observações sob a forma de notas de campo.

#### *b) Notas de Campo*

De acordo com Bogdan & Biklen (idem:150), constituem “o relato daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha (...)”.

Fui mantendo um registo contínuo ao longo do tempo, de tudo o que me parecia pertinente para a investigação, apontando sob a forma de notas simples, num caderno que me acompanhava diariamente. As anotações eram focadas nas ações dos participantes, nas conversas informais que mantinha com os mesmos, nas rotinas da equipa e, em qualquer acontecimento que tivesse interferência no problema em estudo.

Este tipo de registo foi-se mostrando fundamental à medida que o tempo ia passando, para me lembrar de factos esquecidos, para relacionar o que os participantes diziam com as suas ações, para refletir sobre determinadas situações e, simultaneamente, para conseguir perceber a dificuldade que tinha em distanciar as minhas próprias vivências daquilo que estava a observar.

*c) Inquérito por questionário*

Afonso (2005:101), refere que “(...) enquanto as entrevistas se baseiam na interação verbal, os questionários consistem em conjuntos de questões escritas a que se responde também por escrito”. O inquérito por questionário pareceu-me a opção mais viável nesta situação porque as pessoas teriam mais tempo para responder, dando uma resposta mais ponderada porque, muitas vezes, quando somos questionados sobre um tema que nos pode afetar ou causar constrangimento, nos sentimos inibidos em responder frontalmente, sabendo que a pessoa nos está a avaliar. Foi minha intenção que as participantes se sentissem confortáveis a responder, que a carga avaliativa não estivesse patente nas suas respostas, uma vez que o meu interesse enquanto investigadora não se centra na avaliação, mas compreensão das ações das pessoas.

Ao longo da investigação, realizei dois questionários diferentes. A mudança nas perguntas deveu-se à reorientação do rumo do projeto, causada pela mudança da questão de partida. A minha abordagem inicial centrava-se na questão do poder e das hierarquias, que não me pareceu, no decorrer do relatório, ser a mais indicada relativamente às realidades que encontrei, redirecionando posteriormente o tema para a relação e cooperação entre os membros da equipa. Apesar desta mudança, a estrutura do questionário manteve-se idêntica: duas/ três perguntas simples, de resposta aberta, iguais para os diferentes membros da equipa.

O primeiro inquérito por questionário, que foi aplicado no contexto B era composto pelas seguintes questões:

- 1. Segundo a sua perspetiva, o que é “trabalhar em equipa”?*
- 2. Como está organizada a sua equipa pedagógica, no que se refere às funções dos membros, à participação, autoridade e poder que detêm?*

O segundo inquérito por questionário, distribuído no contexto C, era composto pelas seguintes questões:

*1. O que significa para si trabalhar em equipa?*

*2. Como define o trabalho realizado pela sua equipa quanto: à organização, à relação entre os membros, ao trabalho com as crianças e ao cumprimento de objetivos?*

*3. Como define a sua participação no trabalho da equipa: sente que lhe é dado espaço para intervir, sente que as suas ideias são valorizadas, sente-se motivada?*

Os inquéritos por questionário foram entregues individualmente e recolhidos em envelope fechado e não identificado duas semanas depois. O objetivo do anonimato é que as pessoas respondam de forma desinibida, uma vez que, como me conheciam e no último contexto mantivemos uma relação de proximidade para além do trabalho, não quis que ficassem constrangidas pelas respostas, tentando evitar comentários “politicamente corretos”.

A análise dos dados reunidos através dos instrumentos de recolha é um processo analítico que trata a informação recolhida ao longo da investigação e uma forma “(...) de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos” (Bogdan & Biklen, 1994:205). A análise de conteúdo dessa informação é um método muito empírico, que está subordinado ao objetivo que se pretende com a investigação (Bardin 2011).

O investigador, através de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais, procura compreender e apresentar aos outros a informação que encontrou (Bogdan & Biklen, 1994). A leitura que o analista faz acerca do conteúdo dos materiais reunidos não é literal, ele procura realçar sentidos ocultos (cf. Bardin 2011:43), e manipula esse processo para construir inferências sobre o emissor, o contexto ou a situação (idem:41).

Para analisar o conteúdo de toda a informação recolhida, o investigador deve seguir três etapas:

-a pré-análise, onde se selecionam os documentos a analisar, se formulam hipóteses e objetivos e se organizam indicadores para interpretar a informação;

-a exploração do material que engloba a organização da informação preparada anteriormente;

-o tratamento dos resultados, de forma a fazer surgir significados válidos da informação. (idem:121-127)

Neste âmbito, a análise de conteúdo é uma ferramenta utilizada pelo investigador para contextualizar e compreender o que os inquiridos dizem, “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (idem:45); é esta técnica que vai permitir ao investigador construir significados através das palavras dos participantes do estudo, seja pelo que escrevem nos questionários, ou pelo que dizem no seu discurso.

### **CAPÍTULO III. *Intervenção***

Neste terceiro capítulo apresento a parte empírica da investigação. Começo por descrever os contextos em estudo, apresentando em primeiro lugar a instituição, posteriormente o grupo e a equipa.

No segundo ponto, abordo as concepções e convicções dos membros das equipas, apresentando a análise de conteúdo dos questionários e, no caso das educadoras de infância, relacionando as suas respostas com o que escreveram nos seus projetos pedagógicos.

No último ponto deste capítulo, faço uma análise e interpretação das propostas de intervenção, relacionando as observações e notas de campo, com as respostas dos inquiridos, os documentos institucionais e fundamentando com a pesquisa apresentada no primeiro capítulo.

#### **1. Os contextos em estudo**

A realização deste relatório implicou uma investigação realizada ao longo de todo o percurso do Mestrado em Educação Pré-Escolar na ESE/IPS, abrangendo os quatro momentos de estágio previstos no plano de estudos.

Fazendo uma breve referência ao meu percurso académico, iniciei o MEPE em 2012, quando estava em vigor o plano de estudos, no qual estavam previstos apenas dois semestres, cada um com um momento de estágio. Importa referir que concluí esse percurso, no qual realizei o primeiro estágio em Creche, o segundo estágio em Jardim-de-Infância. Como não entreguei o relatório final, tive de ingressar em 2017 (passados cinco anos letivos) no atual plano, em vigor desde 15/16, e que tem uma duração de três semestres e que contempla, conseqüentemente, dois momentos de estágio no terceiro semestre. Devido à minha situação de trabalhadora estudante foi-me permitido realizar o estágio previsto na UC Estágio em Educação de Infância III na instituição onde trabalho como ajudante de ação educativa. Não realizei o estágio na sala onde trabalho;

as oito semanas previstas no plano de estudos foram realizadas numa sala com crianças dos 12 aos 24 meses e a educadora cooperante era a coordenadora da instituição.

Ao longo deste capítulo descrevo os três contextos, com um relato sucinto focando os quatro tópicos que considero pertinentes para esta investigação: a caracterização da instituição, do grupo, do ambiente educativo e da equipa.

### **1.1. O primeiro contexto**

#### *a) A instituição A*

O primeiro contexto de estágio decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), fundada em 1974, inicialmente formada por um grupo de mulheres que prestava serviços de apoio domiciliário a idosos. Estendeu-se mais tarde a um ATL que funcionava num pavilhão pré-fabricado e apoiava um grupo de 30 crianças, num bairro de Setúbal. Em 1979, funda-se oficialmente e, nas décadas seguintes criaram-se várias valências que atualmente compõem a IPSS. É constituída por seis áreas distintas: a Área de Idosos, o Complexo Desportivo, a Área de Saúde, a Área de Crianças, a Área de Jovens e RSI. Estas dão apoio a cerca de 800 utentes, com um quadro de 132 funcionários e quase uma centena de prestadores de serviços, e mais de um milhar de utentes externos que utilizam os seus equipamentos. A instituição pretende sobretudo oferecer um serviço social e educativo, com especial incidência nas necessidades da população com baixos recursos socioeconómicos.

O estágio decorreu na resposta social creche (dos 3 meses a 3 anos) composta por três salas: uma sala dos 3 meses a 1 ano, uma sala de 1 a 2 anos e uma sala dos 2 a 3 anos. De acordo com o referido no site da instituição, “dado que os primeiros anos de vida são decisivos no desenvolvimento do ser humano, a Creche surge como resposta Social, onde a criança deve ser acolhida, amada e respeitada na sua originalidade e ajudada a crescer harmoniosamente” e é regida por princípios que preconizam o bem-estar e o desenvolvimento global, uma ação educativa com intencionalidades bem definidas, o respeito pelas crianças como seres singulares (com características, interesses, necessidades e ritmos próprios), um trabalho de parceria com as famílias e o despiste de deficiências e inaptações (cf. Projeto Pedagógico da Creche).

#### *b) O grupo da sala de 1/2 anos*

O grupo era constituído por doze crianças entre os dez e os vinte e três meses, havendo uma proporção igual entre rapazes e raparigas. Eram crianças bastante curiosas e ativas, usufruindo do espaço e materiais com autonomia.

Revelavam autoconceito e autoconhecimento respondendo a chamamento, identificavam partes do corpo, expressando vontades e desgostos, cumprindo regras básicas, demonstrando preferências por pessoas ou objetos. O seu discurso ainda era reduzido, mas demonstravam articulação do pensamento (reagindo ao seu nome, cumprindo indicações simples, comunicando intencionalmente através de pedidos, cumprimentos, queixas). Conseguiram utilizar materiais como ferramentas (subiam a cadeiras para alcançar objetos, utilizavam colheres como alavanca), ações lógico-matemáticas como agrupar objetos, encaixar peças, vazar e encher recipientes. Conseguiram identificar objetos nas imagens dos livros, e símbolos presentes na sala.

Relativamente ao domínio motor, a maioria das crianças realizava habilidades como trepar alguns objetos, empurrar e atirar outros, fazer encaixes com peças.

*c) O ambiente educativo*

O espaço da creche encontrava-se ligado por um hall, que permitia a comunicação entre salas. A sala em questão era ampla, com boa iluminação elétrica e natural e aquecimento, que tornava o ambiente mais acolhedor. O mobiliário estava adaptado a crianças e adultos, os materiais eram suficientes e adequados.

A organização a sala evidenciava diferentes espaços de atividade: a área de refeição (composta por uma mesa onde as crianças tomavam as suas refeições), a área da higiene (um móvel com bancada, banheira e muda-fraldas, e um espaço de arrumação, com gavetas onde eram arrumados os pertences das crianças), a área dos bonecos (onde estavam os bonecos, roupas e acessórios para as brincadeiras de faz-de-conta.), a área do tapete (num canto da sala, com um tapete com almofadas e um espelho, onde a educadora contava histórias ou canções, brincadeiras orientadas ou fazia exploração objetos), a área dos brinquedos, jogos e livros (ocupava a maior parte do espaço da sala e dividia-se em dois espaços: arrumação de brinquedos, livros e exploração, e um espaço para as brincadeiras) e a área de descanso (montada durante o almoço das crianças, na área dos brinquedos, com catres para a hora do repouso). No alpendre exterior à sala numa área coberta, aproveitando um recanto do edifício com

comunicação para as salas de 1º e 2º berçário, havia também uma área de brincadeira, com equipamentos de exterior (escorrega, baloiço, andarilhos, etc.).

Quanto à organização do tempo, de acordo com a educadora da sala, de manhã ocorria o trabalho orientado e à tarde aos momentos de interações adulto/criança e brincadeiras espontâneas. As atividades propostas pela educadora promoviam explorações ao nível dos sentidos, emoções e interações. Da rotina estabelecida, realço os momentos das: refeições, a higiene, o repouso e a brincadeira não orientada.

Relativamente às rotinas, a hora das refeições era um momento importante para criar uma boa relação com a comida e explorar os alimentos. A higiene, mais que uma rotina de asseio, era uma ocasião importante de relacionamento e exploração. O repouso era o momento em que as crianças descansavam da agitação diária. As interações espontâneas eram momentos ricos em aprendizagens, onde as crianças aprendiam a resolver problemas, a fazer explorações a interagir com os pares. A educadora encarava-as como oportunidade para, através das suas observações, conhecer melhor as crianças (individualmente e em grupo).

#### *d) A equipa*

A equipa pedagógica da sala era constituída por três elementos: uma educadora de infância e duas auxiliares de ação educativa. A educadora, licenciada pela Escola Superior de Educação Jean Piaget, estava na instituição há cerca de quinze anos e já assumiu funções de coordenação pedagógica. Uma auxiliar estava há doze anos na instituição e este foi o seu primeiro trabalho. A outra auxiliar estava na instituição há treze anos, mas possui experiência profissional anterior, na área da Educação.

A educadora orientava o seu trabalho pedagógico de acordo com pressupostos construtivistas da abordagem High-Scope, que defende que a criança constrói o conhecimento através da ação e interação com o mundo que a rodeia, partindo dos seus interesses pessoais e fazendo as suas próprias descobertas. Estes princípios básicos deste modelo estão organizados em cinco princípios fundamentais: a aprendizagem pela ação, a interação adulto-criança, o ambiente de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação. O trabalho pedagógico propõe-se através de um conjunto de “experiências-chave”, que desafiam as crianças à autoaprendizagem. A abordagem específica para a creche assenta em quatro pilares: a aprendizagem é realizada pelo corpo e os sentidos,

as crianças aprendem porque querem, comunicam aquilo que sabem e aprendem através de relações de confiança.

Relativamente ao trabalho em equipa, a educadora referia no seu projeto pedagógico que era uma preocupação sua pois considerava-o fundamental para o cumprimento dos objetivos. De acordo com o que escreveu, o trabalho em equipa deve assentar em troca de ideias e partilha de informações e ser rico em momentos de reflexão e avaliação. Cada um dos seus membros deve ter consciência de que faz parte de um todo onde as pessoas se articulam e se complementam. A educadora aponta a motivação como um dos principais fatores para o sucesso da equipa, uma vez que as pessoas não podem ser obrigadas a dar as suas opiniões, a aceitar as dos outros, a funcionar em grupo se não estiverem motivadas. No projeto pedagógico estão preconizados vários momentos para desenvolver o trabalho em equipa, nomeadamente conversas informais e reuniões periódicas, com o objetivo de discutir o funcionamento das rotinas, refletir e avaliar o trabalho, definir estratégias de ação com base nas necessidades e interesses das crianças, e partilhar saberes e experiências entre os diferentes membros (cf. Projeto Pedagógico da Sala do Contexto A).

A equipa tinha uma boa relação e funcionava bem. Os membros partilhavam informações, respeitavam-se e tinham liberdade para dar a sua opinião, no entanto, as ajudantes de ação educativa, apesar do esforço da educadora, não mostravam grande envolvimento nem apresentavam iniciativa para além do proposto. A sua postura era consonante com o tipo de trabalho desenvolvido pela educadora, que realizava muitas atividades de estimulação sensorial e momentos frequentes de afetividade, mas não davam sugestões nem opiniões. Participavam nas atividades e nas rotinas, mas não se envolviam nos momentos informais de reflexão nem costumavam dar sugestões sobre a planificação da sala, quando a educadora as questionava. De acordo com a minha observação, as ajudantes de ação educativa tinham abertura para dar o seu contributo, pareciam envolvidas nas atividades, mas não estavam dispostas ou motivadas a participar nos momentos que não envolviam o contato direto com as crianças.

Durante o dia, a educadora procurava criar momentos de reflexão e avaliação do trabalho, especialmente durante os momentos de afetividade com as crianças. As ajudantes de ação educativa participavam e comentavam comportamentos ou ações das crianças. Uma vez por semana, durante o repouso a educadora discutia o planeamento

da semana seguinte com os membros da equipa, mas era uma discussão quase unilateral, onde as ajudantes recebiam a informação e quase sempre estavam de acordo, mas não era frequente apresentarem sugestões ou questões.

A educadora comentou diversas vezes comigo que essa era uma das suas dificuldades com a equipa deste ano letivo e que tinha colocado como estratégia no seu projeto pedagógico a motivação dos membros da equipa, mas não estava a conseguir atingir esse objetivo. Referiu o facto de as colegas participarem ativamente nas atividades e sempre com atitudes positivas com ela e com as crianças e que o trabalho pedagógico não estava fragilizado, mas que simplesmente não considerava essa a melhor forma de trabalhar em equipa.

## **1.2. O segundo contexto**

### *a) A instituição B*

O segundo contexto em que realizei o estágio foi num jardim-de-infância da rede pública, um dos sete núcleos de ensino básico e pré-escolar que compõem um agrupamento de escolas do conselho de Setúbal. Estava organizado em dois polos: o Jardim-de-infância com duas salas dos três aos cinco anos e uma escola do Ensino Básico, com uma turma de cada um dos quatro anos de escolaridade.

A instituição funcionava entre as nove e as dezoito horas e trinta minutos. Das oito horas e trinta minutos às nove horas, funcionava o período de acolhimento para as crianças cujos encarregados de educação tivessem necessidade e, a partir das quinze horas, o prolongamento de horário. O jardim-de-infância, funcionava num edifício térreo, com duas salas de atividades (cada uma com uma área de arrumos e área suja), um gabinete, duas instalações sanitárias para crianças adaptadas a deficientes, um sanitário para adultos, espaços de arrumação, vestiários para crianças, uma cozinha com despensa, um espaço amplo com refeitório e uma área polivalente (utilizada para as atividades de prolongamento de horário, sessões de motricidade, entre outras). A equipa era constituída por duas educadoras, uma psicóloga, uma professora de ensino especial, duas cozinheiras e quatro assistentes operacionais, que apoiam as atividades de cinquenta crianças.

b) *O grupo da sala de 4/6 anos*

O grupo era constituído por vinte e cinco crianças entre os quatro e os sete anos. A maioria frequentava o jardim-de-infância pela primeira vez e algumas crianças vieram de outros jardins-de-infância. Dezanove crianças estavam em condições de, no próximo ano letivo, transitar para o primeiro ciclo, quatro das quais condicionalmente. Existiam no grupo dois meninos com necessidades educativas especiais.

Eram crianças ativas e participativas que cooperavam nas brincadeiras e demonstravam interesse pelas propostas dos adultos. Revelavam capacidade de atenção e organização embora com naturais momentos de desestabilização. Conseguiram obedecer a ordens, cumprir regras e seguir indicações. Apresentavam autoconceito, através do reconhecimento do esquema corporal, reconheciam a sua imagem em fotografias, identificavam e escreviam o seu nome, o nome de colegas e algumas letras e números. Grande parte das crianças sabia a sua data de aniversário ou, pelo menos, o mês. Reconheciam os seus objetos pessoais, e os seus espaços individuais (cacifos).

No que diz respeito à autonomia, comiam autonomamente e tinham hábitos de higiene pessoal, executavam tarefas e conseguiam solucionar problemas. Eram crianças curiosas com o mundo que as rodeava, questionando fenómenos naturais, identificando estações do ano, reconhecendo condições atmosféricas e revelando consciência ambiental. Conheciam profissões, instrumentos e vestuário relacionados e possuíam um conhecimento relativo da vida da comunidade, como eventos ou festividades. A maioria das crianças trabalhava autonomamente com os materiais de expressão plástica e conseguia representar figuras simples e a figura humana. Algumas crianças já demonstravam preocupação em colorir e a maioria identificava as cores básicas e utiliza tons variados nas suas pinturas.

Encontravam-se na fase dos movimentos fundamentais era frequente ver atividades voluntárias de equilíbrio, locomoção e manipulação, diferentes posturas e deslocamentos. No âmbito da motricidade fina, tinham destreza manual (faziam enfiamentos, encaixes, recortes e ações simples como amachucar ou rasgar papel).

No domínio da linguagem oral, possuíam um discurso fluente, construção frásica e vocabulário adequados, relativa capacidade de argumentação e compreensão do discurso, embora alguns elementos tivessem dificuldades evidentes na sua clareza.

Relatavam acontecimentos de forma lógica e ordenada, conseguiam responder e fazer perguntas simples e descrever o significado de algumas palavras. Algumas crianças ainda não faziam uma articulação correta. Conseguiam ouvir histórias e recontá-las. Memorizavam canções e representavam coreografias simples ou gestos para acompanhar as músicas e faziam regularmente pequenas dramatizações.

Relativamente ao conhecimento matemático, no que concerne ao sentido de número, uma boa parte do grupo realizava contagens pelo menos até vinte e cinco, reconhecia quantidades e associava o símbolo numérico à quantidade. Realizavam correspondências simples, seriações, classificações e reconheciam relações de grandeza entre objetos. Quanto à geometria, tinham noções topológicas, e reconheciam formas geométricas simples e conseguiam completar simetrias. Quanto à organização e tratamento de dados, realizavam a atualização diária dos diversos mapas da sala.

c) *O ambiente educativo*

A sala tinha boa iluminação elétrica e natural, mobiliário suficiente, adequado e bem conservado, numa disposição que permitia visualizar todas as áreas de atividade. Os materiais estavam ao alcance das crianças, em quantidade suficiente e adequados às suas necessidades. O espaço tinha placares para expor as produções das crianças, uma bancada com área suja, armários de arrumação e dispensa.

Estava organizada em áreas específicas de atividade: A área do tapete/construções (com um tapete onde se faziam diversas atividades e se montava a garagem), a área do faz-de-conta (uma réplica de uma casa, com cozinha e quarto, equipada com bonecos e objetos habituais do quotidiano), a área do teatro/espetáculo (espaço onde as crianças realizavam peças de teatro e outros espetáculos de entretenimento), a área das ciências experimentais (onde se faziam experiências e outras explorações relacionadas com as ciências naturais), a área do computador (onde as crianças faziam jogos, utilizavam o processador de texto, de desenho e viam fotografias e vídeos), a área dos jogos de mesa (onde realizavam puzzles, lotos, cartas, enfiamentos e outros jogos), a área da biblioteca (um espaço com livros e sofás) e a área de comunicação com a família (um espaço de comunicação com as famílias, com espaços identificados para cada criança, onde se colocavam recados, informações, pedidos, trabalhos, entre outros).

A educadora organizava o tempo de atividade em três momentos distintos: trabalho orientado, brincadeira espontânea e grande grupo. O início do dia era marcado pelo acolhimento, que antecedia o momento de grande grupo. No grande grupo, contabilizavam-se as presenças, faziam-se os registos nos mapas e traçava-se o plano de trabalho para o dia. Seguia-se o tempo de atividade onde se realizavam simultaneamente os trabalhos orientados pela educadora, em pequeno grupo ou pares e as brincadeiras nas áreas. A meio da manhã havia um momento de breve refeição em que as crianças comiam um lanche leve, trazido de casa. Antes de almoço a educadora dinamizava um momento de grande grupo, geralmente com uma pequena atividade lúdica, de expressão corporal, fazia a transição para a higiene.

A hora de almoço incluía a refeição e o tempo de brincadeira, no interior ou exterior, consoante o estado do tempo e a vontade das crianças. A entrada na sala era marcada pela escovagem dos dentes, em grande grupo, e depois outro momento de atividade que dava continuidade ao trabalho realizado durante a manhã.

Depois de arrumar os espaços e materiais, acontecia a última reunião de grande grupo onde se fazia a avaliação das atividades, numa reflexão conjunta sobre as atitudes, comportamentos e desempenhos.

#### *d) A equipa*

A equipa pedagógica era constituída por dois elementos, a educadora de infância e uma assistente operacional. A educadora tinha trinta anos de serviço docente e estava na instituição há mais de dez anos, assumindo na altura funções de coordenação pedagógica no departamento de educação pré-escolar do agrupamento. A assistente operacional, trabalhava diretamente com a docente há dez anos e também já tinha experiência profissional anterior.

A educadora referia a influência da sua individualidade, formação e experiências profissionais anteriores no seu modelo de trabalho, que sofria adequações, de acordo com as características de cada grupo e cada contexto. Apontava que estas particularidades determinavam a intencionalidade educativa que é a base do seu currículo e que, todos os modelos pedagógicos eram válidos, seguindo as características que lhe pareciam mais adequadas em cada modelo, no entanto, afirmava que se apoiava frequentemente nos pressupostos do MEM e High-Scope.

No âmbito do trabalho em equipa, a educadora escreveu no seu projeto curricular de sala um ponto específico acerca do trabalho com as assistentes operacionais, onde referia aspetos que considerava essencial desenvolver, nomeadamente: a definição de funções e tarefas, a valorização dos saberes, a explicitação de intenções e/ou dúvidas, a competência, o empenho, assumir compromissos, ter sentimentos de pertença, ter iniciativa, partilhar conhecimentos, gostar de aprender, ter espírito crítico. Para atingir estes objetivos propostos a educadora definiu algumas estratégias que pretendia implementar: dar a conhecer o Projeto Educativo do Agrupamento, Plano anual de Atividades e Projeto Curricular de Grupo, definir em conjunto a rotina diária, partilha do trabalho direto com as crianças nos diferentes momentos da rotina, partilha da planificação e avaliação diárias das atividades e avaliação do desenvolvimento e competências das crianças. Com as Assistentes da Componente de Apoio à Família, construir em conjunto o projeto a desenvolver e o plano de atividades (cf. Projeto Curricular de Grupo da Sala do Contexto B).

O relacionamento entre a educadora de infância e a auxiliar era agradável, notava-se um grande entendimento e era perceptível o respeito, partilha, a liberdade de manifestar opiniões e uma postura reflexiva e consonante em relação aos objetivos.

Não havendo uma organização formal diária, eram constantes os momentos de reflexão e avaliação do trabalho. Depois de as crianças saírem, no final do dia, era frequente as duas ficarem na sala a refletir ou a preparar algum trabalho. Enquanto a educadora ia organizando papéis, fazendo registos e avaliando o trabalho, a auxiliar limpava a sala e iam simultaneamente falando e trocando opiniões. Uma vez por mês a auxiliar ficava, fora do seu horário, para delinear um planeamento mais concreto das atividades numa reunião mais formal.

### **1.3. O terceiro contexto**

#### *a) A instituição C*

Os dois últimos momentos de estágio desenrolaram-se no mesmo contexto, uma IPSS do conselho de Montijo. A instituição, caracterizada como centro paroquial, foi criada em 2005, dando resposta a quase 200 crianças, distribuídas por duas valências de creche, uma de jardim de infância e uma Componente de Apoio à Família e ao Estudo.

Durante os dois períodos de estágio fui acolhida numa das valências da resposta social A. O polo de Creche onde estagiei funcionava num edifício composto por dois pisos. No primeiro existiam uma sala de primeiro berçário com fraldário, dormitório e copa de leite; uma sala de segundo berçário; uma sala de Direção; uma sala de colaboradores; uma casa de banho para colaboradores; uma sala de arrumos; uma casa de banho para crianças dos 12 aos 24 meses e a lavandaria. O piso térreo era composto por duas salas de 2/3 anos, uma casa de banho para crianças dos 24 aos 36 meses, um refeitório para as salas de dois anos, a cozinha que preparava as refeições de toda a instituição, despensa, instalações sanitárias para público, os serviços administrativos da instituição e um gabinete de isolamento. Existia ainda um espaço exterior com dois pátios de recreio, arrecadação, um parque infantil e uma pequena zona relvada.

*b) O grupo da sala de 2/3 anos*

A sala onde estagiei acolhia um grupo de dezassete crianças, onze elementos do género masculino e seis do género feminino, com idades compreendidas entre os vinte e três e os trinta e nove meses. Onze crianças frequentavam a creche pela primeira vez e outras seis crianças já a frequentavam no ano letivo passado.

Nas atividades diárias era um grupo que revelava ainda pouca autonomia (apesar de já lavar e secar as mãos sozinhas, a maioria não conseguia ainda calçar e/ou descalçar os sapatos sozinhas, muitas crianças ainda usavam fralda e só uma pequena parte do grupo comia sem ajuda). A nível social, as crianças deste grupo já conseguiam obedecer a regras básicas, esperar a sua vez, dizer olá, bom dia e agradecer. Já participavam em algumas tarefas diárias, nomeadamente arrumar os brinquedos depois de brincar, fazer pequenos recados. Eram crianças muito expressivas, pelo que demonstravam de forma muito explícita os seus sentimentos e os seus desejos.

No âmbito do desenvolvimento cognitivo as crianças gostavam de brincar na sala de atividades a explorar o espaço e os materiais e demonstravam interesse por histórias, pinturas e canções. A maioria do grupo fazia construções simples, empilhamentos e encaixes, enchia e despejava caixas, classificava alguns objetos de acordo com o critério tamanho, e entendiam conceitos espaciais como “dentro” e “fora” e noções temporais como "depois" e "antes". Algumas crianças ainda tinham um vocabulário reduzido, produzindo palavras pouco perceptíveis, outras já produziam frases simples e expressavam-se de forma clara. O vocabulário era dominado por nomes (predomínio

dos possessivos, dando prioridade ao mim-meu). Alguns elementos já combinavam substantivos com adjetivos e começavam a incorporar advérbios (aqui, ali, dentro, fora) e verbos no seu discurso, que era predominantemente interrogativo (quem, o quê, onde) e rico em juízos negativos. Eram capazes de nomear objetos familiares e conseguiam reproduzir sons de animais e objetos e memorizar canções.

As crianças realizavam as habilidades motoras presumíveis na sua faixa etária. Todos os elementos caminhavam de forma segura, conseguiam correr e saltar, subir e descer degraus, embora com apoio e algumas fragilidades em termos de equilíbrio e coordenação. No âmbito da motricidade fina, as crianças já eram capazes de folhear livros, desembulhar coisas, rodar os puxadores das portas, rasgar papel, fazer desenhos e manusear diferentes materiais como por exemplo a plasticina.

### *c) O ambiente educativo*

A sala tinha boa iluminação natural, chão adaptado e uma grade de proteção na porta. O espaço encontrava-se organizado em diversas áreas: a área da mesa (constituída por duas mesas, um armário de jogos e um armário com gavetas e era o espaço onde se realizavam atividades e jogos), a área do tapete (onde o grupo se reunia para iniciar o dia, fazer os registos, contar as novidades, contar histórias e/ou fazer o lançamento das atividades), a área da garagem (com uma garagem e carros) a área da casinha (uma réplica de uma cozinha de adultos, com diversas imitações de materiais do quotidiano) e, quando o tempo permitia, era utilizado o espaço exterior. A sala não tinha acesso direto à casa de banho (situava-se fora da sala no fundo do corredor).

O tempo era dividido em dois momentos distintos: a manhã onde decorria o trabalho orientado pela educadora e a brincadeira nas áreas e a tarde, onde se privilegiavam interações adulto/criança e a brincadeira, na sala ou no espaço exterior.

A educadora dava bastante importância aos momentos mais informais da rotina: as refeições, a higiene, o repouso e a brincadeira não orientada. As refeições eram encaradas como oportunidades de proximidade das crianças e de perceber os hábitos alimentares. A higiene porque era um momento importante para desenvolver a autonomia e autoconceito e hábitos de higiene, que se revelam fundamentais para o desenvolvimento. O repouso era reconhecido como um momento de tranquilidade e uma oportunidade de a educadora criar um elo mais forte com as crianças, sendo

frequente vê-la andar de catre em catre acarinhando e aconchegando as crianças. Na interação espontânea a educadora via a oportunidade ideal para observar os comportamentos e atitudes das crianças, o seu relacionamento com os pares e em grupo. Estes momentos eram aproveitados para a docente fazer registros de evidências e apontamentos sobre cada criança (individualmente e em grupo).

*d) A equipa*

A equipa pedagógica era constituída por três elementos, a educadora de infância e duas ajudantes de ação educativa. A educadora tinha dez anos de experiência profissional docente, todos realizados nesta instituição. Ambas as ajudantes de ação educativa têm seis anos de experiência profissional, todos também realizados nesta instituição. A educadora já forma equipa pedagógica há três anos com uma das ajudantes e com a outra há dois anos, embora estejam todas há mais de quatro anos nesta valência.

Em várias reflexões conjuntas a educadora mencionou que estava pela primeira vez este ano a assumir funções de coordenação daquela valência, motivo pelo qual tinha de se ausentar muitas vezes da sala e, mesmo quando não se ausentava, era frequentemente interrompida para tratar de algum assunto. Referiu que não estava a ser uma adaptação fácil, porque além de ser educadora de uma sala tão exigente quanto o berçário, tinha de coordenar pedagogicamente o trabalho das salas, também tinha a seu cargo a organização dos serviços gerais, as encomendas de fornecedores, a elaboração dos horários dos funcionários, reuniões no âmbito da Certificação da Qualidade, entre outros. No seu entendimento esta sobrecarga de funções era extremamente prejudicial para o seu trabalho pedagógico na sala e para o funcionamento da sua equipa. Retrocedendo a anos letivos anteriores, a educadora apontava esta falta de tempo e a gestão a que o cargo da coordenação obrigava como um entrave que ainda não tinha conseguido ultrapassar e que o seu trabalho na sala não tinha a qualidade que já teve no passado.

A educadora reforçou várias vezes a importância do trabalho em equipa e elogiou a disponibilidade das ajudantes de ação educativa, que estavam sempre atentas e davam continuidade ao trabalho sempre que tinha de se ausentar. Referiu que o trabalho era sempre feito em articulação com a equipa, embora no seu projeto pedagógico isso não

esteja visível. A única menção à equipa da sala faz referência à marcação de reuniões sempre que necessário (cf. Projeto Pedagógico da Sala do Contexto C).

Os momentos de reflexão e avaliação do trabalho eram sempre informais, no decorrer das atividades ou em breves momentos no recreio ou no acolhimento e nunca assisti a uma reunião formal. As atividades eram planeadas nesses momentos, onde se falava sobre as necessidades do grupo e sobre a planificação mensal e o plano anual de atividades e se preparavam materiais. Durante o dia a educadora lançava a atividade no momento de tapete e, sempre que tinha de sair, as ajudantes de ação educativa asseguravam o trabalho; quando a educadora chegava partilhavam informação. A avaliação das atividades era um aspeto que considerei descuidado e também não se faziam registo de observações sobre as crianças e as rotinas. A educadora tinha um caderno com um espaço destinado a esse tipo de registo, mas, como se ausentava frequentemente, não tinha muitas anotações.

O ambiente era descontraído e era notória a proximidade entre as profissionais, que mantinham uma relação pessoal, para além do trabalho. Havia entendimento entre as três e não era notório nenhum tipo de distinção ou proximidade de uma em detrimento de outra. À semelhança das educadoras dos outros contextos, esta docente rege o seu trabalho pelos princípios defendidos pela abordagem High-Scope e pelo MEM.

## **2. A minha observação no quotidiano das equipas**

Esta investigação foi-se construindo com a informação recolhida, através de observações realizadas e registadas em forma de notas de campo, ao longo de quatro momentos de estágio, em três contextos diferentes. Em cada contexto percorri uma etapa distinta que me permitiu ir produzindo e reformulando este relatório, num percurso de reflexão onde tentei responder à questão de partida. Numa fase inicial, no primeiro contexto de estágio, dediquei-me exclusivamente à observação, onde tentei perceber de que forma deveria desenvolver esta investigação. No contexto seguinte, foquei a observação relativamente à intencionalidade do projeto, recolhi informação e passei um inquérito por questionário para compreender as conceções dos participantes e triangular com as ações do quotidiano da equipa.

O estágio no contexto B foi muito proveitoso, em primeiro lugar porque observei com muita atenção a rotina e a interação entre os membros da equipa e, porque as participantes deste contexto deram depoimentos muito interessantes e com bastante informação de relevo para a investigação.

Relativamente ao funcionamento da equipa, educadora e a auxiliar mantinham uma boa relação, com regulares momentos de convivência (bebem café juntas à hora de almoço, com a educadora da outra sala também), no entanto não deixava de haver alguma formalidade (não se tratam “por tu” e penso que, apesar de falarem sobre diversos assuntos mais pessoais não mantinham uma relação de maior intimidade). Penso que essa postura favoreceu o envolvimento e a relação na equipa e aumentou a disponibilidade e interesse em refletir e partilhar informação.

*Uma vez por mês a auxiliar fica, fora do seu horário, para delinearem um planeamento mais concreto do que se vai fazer e como.*

**Nota de campo 04/03/2013**

Houve abertura de ambas para um tratamento igual e acredito que essa atitude integradora em relação a mim facilitou a minha tarefa de investigadora, porque as duas se mostraram interessadas e empenhadas em colaborar comigo.

*Refleti em conjunto com a educadora e a auxiliar, que se mostraram desde cedo disponíveis para colaborar e abertas a qualquer inovação que possa significar uma melhoria da prestação da equipa.*

**Nota de campo 07/03/2013**

Ao longo do estágio, à medida em que ia participando nas atividades e na rotina da sala, ia me sentindo cada vez mais integrada no grupo e envolvida no trabalho.

*“Um investigador de campo que começa a trabalhar com pessoas que não conhece apercebe-se rapidamente que estas pessoas dizem e fazem coisas que compreendem, mas que ele não. (...) quando começa a partilhar, começa a ‘compreender’. Passa a deter parte da ‘perspetiva daqueles que estão por dentro’” Wax (1971, cit. por Bogdan & Biklen, 1994:59).*

À medida em que as crianças me iam reconhecendo como *crescida da sala*, o mesmo ia acontecendo com os membros da equipa, que me chamavam para refletir, para pedir opiniões e para assegurar o grupo em vários momentos da rotina.

*A educadora combinou realizar alguns trabalhos em articulação comigo. No tema da primavera eu vou realizar umas atividades e a educadora cooperante outras.*

**Nota de campo 03/04/2013**

*A auxiliar foi pendurar os trabalhos das crianças enquanto eu fiquei a realizar o trabalho da páscoa com eles e a educadora a trabalhar no portefólio com uma criança na outra mesa. Não deixei de pensar como nos articulamos bem.*

**Nota de campo 05/04/2013**

Desde o início senti que este clima de parceria era natural, as pessoas tinham uma postura descontraída e não me pareciam fazer esforço para ser simpáticas. A auxiliar referiu diversas vezes que tinha muita participação nas rotinas e isso era visível diariamente, não apenas nas atividades orientadas como em diversos momentos em que tomava alguma iniciativa ou decisão em relação ao grupo.

*Todos os elementos da sala se reúnem no momento do grande grupo (crianças e equipa). Toda a gente pára o que está a fazer e se reúne, participando ativamente como grupo, independentemente da sua função.*

**Nota de campo 18/03/2013**

*A auxiliar intervém junto do grupo sempre que considera necessário (quando há algum desentendimento entre crianças, quando saíram do espaço que utilizaram sem arrumar, etc.). Cada vez que isso acontece, a educadora não intervém.*

**Nota de campo 02/04/2013**

Esta *organização democrática* (Folque 1999:9) muito vivenciada ao longo deste estágio, vai ao encontro das conceções da educadora, associadas ao MEM, modelo que a educadora referiu estar na base da sua intencionalidade educativa. A par desta participação está a reflexão constante observada nos mais diversos momentos do dia, tanto formal quanto informalmente.

*No final do dia, ficamos sempre na sala a refletir ou a preparar algum trabalho. Hoje estávamos a ter uma conversa informal e a auxiliar veio ter connosco, participando, sentando-se nas costas do sofá do computador. Reparei na naturalidade da sua postura, que evidenciou descontração e isso, na minha opinião é o reflexo da abertura que existe na equipa.*

**Nota de campo 09/04/2013**

*“A gente conversa em todo o lado” foi o comentário da auxiliar relativamente ao facto de conversar com a educadora à hora de almoço, sobre o trabalho que iam desenvolver ao longo da tarde.*

**Nota de campo 22/04/2013**

O facto de educadora e a auxiliar trabalharem em equipa há vários anos proporcionou uma proximidade entre as duas. Ainda que a relação não passe por um excesso de intimidade, esta cumplicidade tornou-as muito próximas e isso, na opinião das mesmas, facilita o trabalho.

*“Está a ver como nós andamos sempre em sintonia, nem falámos e pensámos na mesma coisa” disse a auxiliar para a educadora, relativamente a uma ideia que a auxiliar teve, depois de a educadora ter conversado comigo sobre a mesma ideia.*

### **Nota de campo 23/04/2013**

No final do estágio, ao concluir o plano curricular, interrompi o mestrado porque comecei a trabalhar enquanto educadora de infância (num estágio profissional) e estava, em simultâneo, a direcionar o meu trabalho para um caminho que não me fazia sentido percorrer. A questão de partida construída inicialmente (*Como otimizar a gestão da partilha do conhecimento, do poder e da iniciativa*) não se coadunava com as realidades que tinha encontrado nem com o rumo que tinha traçado para a realização do relatório, então, abracei a oportunidade desta experiência profissional e usei esse tempo para reorientar o projeto. A partir desta experiência como educadora de infância, planeei a minha intervenção, com uma nova questão que norteou a investigação: ***“Como construir uma prática que inclua e mobilize todos os membros no trabalho pedagógico”***.

Ao regressar à ESE para terminar o mestrado realizei o terceiro e quarto momentos de estágio, onde lancei novos questionários, com questões mais direcionadas à nova questão de investigação e, onde fiz a minha intervenção.

Durante o primeiro momento de estágio neste contexto consegui observar a equipa e a forma como as pessoas se relacionavam e organizavam o trabalho. A educadora já mantinha uma relação de amizade e de trabalho há vários anos com uma das auxiliares e era a primeira vez que trabalhava em equipa com a outra, no entanto, apesar de nunca terem trabalhado juntas já se conheciam há muito tempo também, já tinham trabalhado na mesma valência e frequentado algumas formações juntas.

*A educadora mantém uma relação de amizade com uma das auxiliares da sala, já trabalham na mesma equipa há dois anos consecutivos, e já tinham trabalhado juntas anteriormente. Apesar da relação de cumplicidade evidente entre as duas, não noto constrangimentos na relação com a outra auxiliar ou diferença no tratamento.*

**Nota de campo 25/09/2017**

À medida que fui entrando na rotina da equipa, comecei a aperceber-me da forma como as pessoas funcionavam em equipa e como se coordenavam. As pessoas aparentavam estar motivadas para o trabalho e complementavam-se de forma natural no desenvolvimento das atividades.

*A educadora ficou a fazer a colagem com uma parte do grupo enquanto e, sem que a educadora lhe dissesse, a auxiliar foi para uma mesa e realizou a parte da pintura com as restantes crianças. Foi uma organização natural, sem que ninguém tivesse que dizer “vai para ali”, “faz aquilo que eu faço isto”.*

**Nota de campo 03/10/2017**

*A educadora distribuiu folhas secas das árvores, que as crianças exploraram livremente, espalhando-as pelo chão. A auxiliar estava entusiasta com atividade e, quando terminou não se mostrou minimamente incomodada com a limpeza do espaço.*

**Nota de campo 03/10/2017**

O facto de as pessoas me conhecerem fez com que a minha presença fosse sentida com naturalidade. Não houve o habitual período de adaptação em que as pessoas se conhecem e aprendem a habituar-se à presença do novo elemento. A educadora começou logo nos primeiros dias a integrar-me no trabalho que estava a ser desenvolvido na sala e a pedir a minha colaboração. As auxiliares tiveram a mesma atitude.

*Planeei uma experiência com a educadora, acerca do dia da alimentação, com a exploração dos frutos de outono, onde as crianças analisaram o tamanho, as cores, os aromas, os sabores, as texturas. Tive total liberdade por parte da educadora para realizar a atividade e fui acompanhada pelas auxiliares, que me trataram de igual modo em relação à educadora.*

**Nota de campo 10/10/2017**

*Na 4ª feira, a propósito do dia do animal, veio uma veterinária à sala falar sobre os animais de estimação. Como eu não pude estar presente por causa das aulas do primeiro ano, hoje cheguei à sala tinha um saco que as colegas guardaram para mim, com todos os materiais que a veterinária trouxe, porque elas sabem que eu tenho um cão. Foi um gesto que me permitiu ter uma ligação com a atividade que tinha sido realizada e que, ao mesmo tempo, foi de empatia comigo a nível pessoal.*

**Nota de campo 16/10/2017**

No entanto, identifiquei alguns constrangimentos, nomeadamente ao nível da comunicação entre os membros da equipa pedagógica. No decorrer das minhas observações, notas, e no conhecimento que tinha sobre aquela realidade (uma vez que o estágio decorreu na creche onde trabalho), percebi que a instituição funciona num horário alargado (das 7h às 19h30m) e a educadora era simultaneamente a coordenadora da valência (motivo pelo qual ausenta com regularidade da sala e as duas auxiliares asseguram as atividades).

*A educadora teve de sair e as auxiliares ficaram a dinamizar a história, mas tiveram de o fazer sem os fantoches porque a educadora esqueceu-se de dizer onde os tinha guardado.*

**Nota de Campo 25/10/2017**

### **3. A minha intervenção: *Diário de Equipa***

Como forma de superar as dificuldades sentidas pela educadora e as auxiliares, criei o *Diário de Equipa*, que consistia num caderno de pequenas dimensões, (Anexo 3) com o objetivo de ser utilizado pelo membro da equipa que estivesse a acompanhar o grupo, com o objetivo de transmitir informação às colegas. A minha intencionalidade foi dar a cada membro da equipa um maior conhecimento sobre o funcionamento do grupo e das atividades.

O diário consistia num caderno de pequena dimensão (10cmx21cm), encadernado e maleável, para poder ser facilmente transportado no bolso da bata ou na mão e assim fazer parte nos diferentes momentos da rotina, ao longo do dia, dentro e fora da sala. O caderno estava organizado em três partes:

*-Briefing Semanal* - um espaço destinado a registar a informação partilhada nas reuniões de equipa. A esse separador dei o nome de *briefings semanais* para incentivar a equipa a arranjar com maior regularidade tempos para comunicar e refletir, uma vez que apontavam como dificuldade os momentos formais de reunião.

*-Recados/Registos* - um espaço de registo para recados ou qualquer anotação de um membro da equipa para os outros;

*-Observações/Evidências* - um espaço destinado a observações sobre o grupo/criança, alguma situação que acontecesse na rotina, sugestões ou qualquer constrangimento com implicações no trabalho;

Quando reuni com a equipa para apresentar o diário, estava um pouco receosa que as pessoas sentissem que me estava a intrometer demasiado no trabalho ou que sentissem que eu estava a tentar vigiar as suas ações. No entanto, ao conversar com a equipa e explicar qual o objetivo do caderno e a forma como o deveriam utilizar, vi que as pessoas encararam o diário com muita naturalidade e vontade de começar a fazer registos, porque viram nele uma oportunidade de melhoria do trabalho.

*Hoje reuni com a equipa durante a manhã e apresentei o “diário de equipa”. A educadora mostrou-se interessada e comentou que lhe parecia uma ferramenta útil para a organização da equipa e, simultaneamente, para partilhar informações sobre a*

*avaliação do trabalho. Ao contrário do que estava com receio, as auxiliares também se mostraram interessadas e ansiosas por dar o seu contributo.*

### **Nota de campo 29/09/2017**

O *Diário de Equipa* estava presente ao longo do dia e era frequentemente consultado. De manhã a ajudante de ação educativa que realizava o acolhimento ia verificar se havia registos do final do dia anterior para ficar informada de alguma ocorrência. Assim que a educadora chegava, partilhavam as informações e, ao ir para a sala, o caderno ia no bolso da bata da educadora e era colocado na mesa da entrada, onde estavam os registos diários da sala. Sempre que houvesse necessidade, por parte de algum elemento da equipa, de fazer o registo de uma observação ou uma sugestão, escrevia-se no espaço destinado para o efeito, para que refletissem em momento oportuno. Durante a hora do almoço e os períodos de recreio, o caderno seguia no bolso da educadora para o refeitório e para o exterior. Se houvesse necessidade de discutir algum assunto, seria debatido na hora do repouso das crianças, momento em que os três elementos da equipa estavam juntos durante pelo menos meia hora. No final do dia, depois das 18h, as crianças ficavam no refeitório (onde havia uma estante com livros e jogos e televisão), onde comiam o reforço da tarde e brincavam; nesse momento o caderno também seguia com o grupo. Caso surgisse algum incidente ou informação, a ajudante de ação educativa registava para a colega que fazia o acolhimento ter conhecimento.

Resolvi chamar “briefings” aos momentos em que nos reuníamos para conversar porque é uma palavra com uma conotação mais leve, menos formal, para que as pessoas não se sentissem inibidas com o “peso” de uma reunião, porque é uma coisa a que não estavam habituadas. Sugeri que realizassem os *briefings* na hora do repouso, momento em que as três pessoas estavam presentes durante pelo menos meia hora e, como as crianças estavam a dormir, havia tranquilidade para discutir de forma mais informal. “As reuniões regulares marcadas com toda a equipa garantiram que todos os pontos de vista pudessem ser considerados (...). No entanto, as discussões informais, os comentários e as questões levantadas provaram ser tão importantes como as reuniões organizadas formalmente” (Pascal & Bertram 1999:127). A equipa decidiu então que, um dia por semana, na hora da sesta iria realizar os *briefings*. A educadora passou a

abdicar de meia hora do seu tempo não letivo para estar na sala e realizar esta reflexão conjunta com as auxiliares sobre o grupo o planeamento e a avaliação do trabalho pedagógico.

Enquanto coordenadora pedagógica, a educadora referiu que considerava o diário de equipa uma mais-valia para o trabalho da equipa porque assumindo simultaneamente o cargo de coordenadora e educadora está mais ausente da sala este instrumento facilitava a comunicação e o conhecimento do que acontecia na sala. O facto de as pessoas mostrarem essa vontade de refletir sobre os problemas de funcionamento da equipa é primordial para poderem ultrapassar as dificuldades. Perrenoud (2002:69) entende que “a autoavaliação e a prática reflexiva de um profissional são as fontes primárias da regulação. Tudo o resto, em última instância, nada mais faz do que as estimular”. E, de facto, o diário começou a ser preenchido nos primeiros dias em que foi colocado à disposição da equipa.

*Hoje fiquei muito satisfeita quando cheguei à sala, porque fui verificar o diário da equipa e já tinha registos feitos por uma das auxiliares. Isto faz-me sentir que o diário tinha sido bem aceite e que os membros da equipa sentiram que era um instrumento de trabalho útil.*

#### **Nota de campo 06/10/2017**

Os membros da equipa passaram a utilizar diariamente o *Diário de Equipa* como instrumento de registo e partilha de informação. Poder recolher dados sobre as rotinas e as crianças, que anteriormente se perdiam, foi um passo importante para o processo de reflexão e avaliação do trabalho da equipa.

*“Passadas duas semanas da ideia de dividirmos as áreas chegámos à conclusão que isso não era suficiente (...)”.*

#### **Briefing Semanal - Diário de Equipa 06/12/2017**

*“No segundo dia de adaptação do X, no recreio, ele estava a empurrar uma mota de brincar e parou a olhar para mim. Pegou-me na mão e colocou-a no guiador para eu empurrar. Foi o primeiro gesto de confiança que teve comigo”.*

#### **Registo de Observação - Diário de Equipa 10/10/2017**

*“Combinámos que o acolhimento da tarde vai passar a ser efetuado com brinquedos diferentes, depois de refletirmos sobre isso, a X comentou que o momento está a acontecer com muita confusão porque as crianças já estão cansadas dos mesmos brinquedos. A partir de agora, todos os dias se vai trazer uma caixa diferente e vamos pedir às colegas da creche para trocarmos de livros”.*

#### **Briefing Semanal - Diário de Equipa 12/01/2018**

A comunicação entre os diferentes membros da equipa começou a melhorar e isso foi benéfico para o trabalho e teve impacto também na comunicação com as famílias. Num caso particular registado no *Diário de Equipa*, uma criança magoou-se no final da tarde, depois de a educadora e a colega da manhã terem saído; a auxiliar registou o acontecimento no caderno e, no outro dia, a auxiliar que estava a fazer a abertura leu a ocorrência e, quando a mãe chegou com a criança perguntou se o menino estava bem e como tinha passado a noite. A mãe comentou mais tarde com a educadora que estava muito satisfeita com a preocupação da equipa e que tinha sentido que o seu filho estava bem entregue.

*“No quintal o X magoou-se na casinha porque bateu com o olho direito na parede e ficou com o sobrolho esfolado. Informe a mãe e avisei-a que tinha colocado gelo e que o menino esteve bem. A mãe não se mostrou aborrecida”.*

#### **Registo de Observação - Diário de Equipa 03/10/2017**

Ter dado às pessoas um instrumento que elas pudessem utilizar para refletirem as suas práticas foi importante para construir conhecimento e para melhorar a forma como desempenham o seu trabalho.

*Assumirem a responsabilidade de avaliar a sua própria prática educativa depois de lhes terem sido dadas as ferramentas necessárias para o fazer e os meios necessários para desenvolverem essa mesma prática deu aos profissionais envolvidos no processo um sentido de valorização e controlo da sua vida profissional (Pascal & Bertram 1999:185).*

À medida que o tempo foi passando, notei que há vontade por parte dos elementos da equipa para que o diário de equipa funcione, mas, essa mudança, a nível institucional está a ser difícil, porque noto uma falta de cultura dessa partilha. As pessoas ainda não possuem essa sensibilidade para o fazer, especialmente no que diz respeito ao registo e à reflexão num nível mais formal. Assisti a comentários dos membros da equipa acerca do grupo ou de constrangimentos das rotinas, que se dissipam porque as pessoas não os registam e não refletem sobre eles para melhorar a prática e a intervenção. Várias vezes as auxiliares vieram ter comigo para perguntar como deviam registar as observações porque não faziam ideia da informação que era pertinente ou o modo como regista.

Parece-me que os membros da equipa não se atreviam a fazer esse registo por falta de modelos. Tem de haver uma formação e sensibilização nesse sentido, na qual as educadoras têm de ser responsáveis por ajudar as colegas a perceber a importância do registo e da reflexão e lhes ensinam formas de o fazer.

*Mobilizar as pessoas para a melhoria do trabalho: por as pessoas a pensar sobre as práticas e querer investir mais tempo, mais formação para melhorar a forma de comunicação e o conteúdo do que é comunicado. Na instituição há essa falta de cultura, da formação. É preciso que as pessoas: estejam sensibilizadas, estejam mobilizadas, façam reflexões conjuntas, criem estratégias e promovam essas reflexões.*

**Nota de campo 26/10/2017**

#### **4. As concepções dos membros das equipas – educadoras de infância cooperantes e auxiliares de ação educativa**

As concepções dos participantes foram analisadas através da informação recolhida nos questionários. Importa referir dois aspetos importantes: em primeiro lugar, relembro que não consta informação sobre o contexto A, pois como neste estágio ainda não tinha decidido como desenvolver o processo de investigação ação, não tinha ainda elaborado os questionários, limitando-me a observar e tentar compreender como a equipa funcionava. Outro aspeto que importa referir é o facto de os questionários terem sido diferentes nos contextos B e C, devido à mudança de orientação do projeto (ver pp. 32-33).

A informação recolhida nos questionários aplicados nos contextos B e C foi analisada e organizada por diferentes categorias (Anexos 2 e 3). Como resultado dessa análise às respostas das participantes, foi possível compreender quais são as suas concepções sobre diferentes aspetos do trabalho em equipa.

##### **4.1. As concepções das educadoras de infância cooperantes**

###### ***Categoria: Concepções sobre trabalho em equipa***

A educadora do contexto B considera o trabalho em equipa “(...) um trabalho sempre de cooperação”, onde todos os membros da equipa participam e têm a responsabilidade de “alimentar” esse trabalho. De facto, as observações que realizei iam ao encontro do discurso da educadora. O ambiente era descontraído, mas profissional, eram frequentes os momentos informais de partilha e reflexão entre os membros da equipa, onde constava a discussão de pormenores das atividades, alterações à planificação, observações sobre as crianças, esclarecimento de dúvidas, entre outros. Uma vez por mês a auxiliar ficava, depois do seu horário, para fazer a planificação mensal em conjunto com a educadora e discutir algum assunto importante.

A educadora do contexto C afirma que, no seu entendimento, “(...) trabalhar em equipa significa unir esforços e trabalho das pessoas que constituem a equipa para alcançar um ou mais objetivos”. Pelo que pude observar ao longo do estágio, a educadora estava tenta às sugestões das colegas, e confiava-lhes a gestão do grupo quando tinha de se ausentar, para dar continuidade ao trabalho:

*Quando cheguei à sala, as ajudantes estavam a trabalhar com as crianças. Uma estava numa mesa, com um pequeno grupo, a fazer recortes e outra estava a acompanhar duas crianças no cavalete de pintura. A ajudante que estava à mesa chamou-me para me explicar o que estavam a fazer. A educadora estava reunida com uma mãe e tinha organizado com a equipa a realização da atividade. (Nota de campo 02/10/2017)*

### **Categoria: Definição de papéis/funções**

A educadora do contexto B foi a única a definir as funções de cada elemento da equipa, referindo que todos os membros têm “(...) funções e papéis igualmente importantes”. A educadora refere que na equipa todos têm de saber qual é a sua função e a função dos outros e que “isso seja explícito na relação, que não haja mal-entendidos”. Relativamente à sua equipa, a educadora esclarece que as funções estão bem definidas e, em relação à sua auxiliar:

*(...) já conhece muito bem o que é que eu privilegio na educação, que aspetos é que eu acho importantes e onde é que ela deve investir mais, onde é que ela deve estar mais atenta e isso facilita imenso o trabalho aqui no dia-a-dia e na gestão da rotina e na gestão do grupo. Fazer isso sem entrar por funções uma da outra, é uma coisa que não é fácil de acontecer, mas quando se consegue já este tipo de articulação, ela vive-se de uma forma natural.*

Na perspetiva da educadora, é essencial que os membros da equipa respeitem a posição do outro e que deve haver liberdade e vontade de participar, respeitando a função e hierarquia de cada um, com bom ambiente e cumplicidade, sem tornar a relação demasiado informal, para evitar risco de constrangimentos. Na sua sala revela que isso acontece, porque apesar de ter um conhecimento científico mais alargado, reconhece que tem muito a aprender com a auxiliar. Desse modo, conseguem se articular sem constrangimentos, porque cada uma sabe o seu papel se entendem: “Ela sabe perfeitamente, sempre, o que é que há para fazer, da mesma forma que eu também sei o que é que há para fazer, e as coisas organizam-se bem. Não há uma fronteira rígida” (educadora do contexto B). Na sua interpretação, educadoras e auxiliares

desempenham papéis essenciais, sublinhando que “(...) tem a ver com a perspectiva de que todos podemos contribuir para que o trabalho seja melhor, que todos nos podemos ajudar, que todos temos funções e papéis igualmente importantes.”

O discurso da educadora era coerente com as observações que realizei durante o estágio. A auxiliar participava bastante nas atividades, nas brincadeiras das crianças e intervinha junto do grupo sempre que considerava necessário sem interrupção da educadora. Sempre que a educadora estava a dinamizar uma atividade, a auxiliar estava por perto, a apoiar.

Relativamente à educadora do contexto C, apesar de não ter feito nenhuma anotação acerca desta categoria, pude observar que existia uma certa confusão de papéis. As auxiliares por vezes não sabiam se estavam a ultrapassar as suas competências e a educadora também confundia a coordenação com a sua função de educadora. Quando a educadora estava ausente durante momentos de acolhimento, presenciei várias vezes situações em que pais pretendiam esclarecimento de dúvidas e as auxiliares não sabiam se podiam dar a informação e ligavam para a educadora, ou então, davam a informação indevidamente. Também assisti a um episódio em que a educadora a meio de uma atividade começou a discutir um assunto relacionado com os horários dos funcionários (que dizia respeito ao pelouro da coordenação).

### **Categoria: *Comunicação entre os membros***

Mais uma vez, apenas a educadora do contexto B respondeu com informação enquadrável nesta categoria. A educadora refere que a comunicação entre ela e a sua auxiliar é muito boa e um dos principais motivos é o facto de partilharem os mesmos princípios educativos. Isso só foi possível porque, como já se conhecem há muito tempo, já possuem uma relação de confiança que lhes permite, dar opiniões e fazer críticas de forma natural. De acordo com a educadora, essa relação foi-se construindo porque sempre houve a preocupação de conversar sobre o trabalho:

*Eu estou sempre aberta às opiniões dela e ao saber que ela tem (e tem muito, tem muito conhecimento) da mesma forma que ela também está sempre aberta ao meu saber que ela sabe que é diferente” “(...) houve uma preocupação muito minha logo de imediato de conversar e de partilhar com*

*ela a construção do projeto curricular, do plano de atividades e tudo o que tinha a ver com materiais que regem o currículo, com as minhas convicções educativas, com aquilo que eu achava importante, formalmente e informalmente e forma intencional. E também de ouvi-la muito, de saber quais as suas experiências, o que é que ela já tinha feito, por onde é que já tinha passado, que tipo de trabalho é que ela gostava mais de fazer, com que crianças já tinha estado, que currículos é que já tinha percebido e visto.*

Como ambas já trabalhavam em equipa há vários anos, a educadora considerava que esse conhecimento mútuo e sintonia transpareciam e tinham ajudado a equipa crescer e melhorar, porque ambas conseguiam perceber os comportamentos e as ações de cada uma e assim apoiar-se melhor. Esta cumplicidade entre as duas era evidente, pelo que, apesar de um tratamento formal, a postura era descontraída e os momentos de troca de ideias eram frequentes:

*Hoje fiquei até mais tarde a trabalhar com a educadora acerca de atividades a desenvolver na semana seguinte por mim, de forma autónoma. A auxiliar estava na sala, porque limpa o espaço a essa hora. A educadora fica quase sempre até mais tarde a organizar o trabalho e aproveita para falar com a auxiliar sobre o que pensa fazer e pede-lhe diversas vezes sugestões ou ajuda” (Nota de campo 17/04/2013).*

A educadora do contexto C não se pronunciou acerca desta categoria. Pelas observações que realizei durante o estágio, os membros da equipa mantinham uma comunicação que por vezes era deficiente. Às vezes a educadora saía à pressa por algum imprevisto e não transmitia informação suficiente para as auxiliares darem continuidade ao trabalho: “isto está sempre a acontecer, ter de sair sem aviso prévio”.

### **Categoria: Partilha/Cooperação**

A educadora do contexto B relacionou estes dois conceitos com o cuidado e atenção pelo outro, num clima de reciprocidade, onde afirma, relativamente à sua auxiliar: “É sempre muito bom sentir que posso sempre contar com ela, da mesma forma que ela sabe que pode sempre contar comigo”. A educadora aponta a importância de ouvir a opinião da outra pessoa para depois, de acordo com a função de cada uma:

“eu enquanto educadora, a outra pessoa enquanto auxiliar, o que é que nós podemos fazer em conjunto para trabalhar da melhor maneira possível”. A cooperação e a partilha, na sua perspetiva, terão de se refletir no planeamento, dinamização e avaliação do trabalho pedagógico e reforça que, na sua sala, “(...) tudo isso é partilhado o mais possível”.

Nas observações que registei, foram recorrentes os momentos de partilha, onde se trocavam ideias, se davam sugestões e o trabalho pedagógico se desenvolvia num clima de cooperação:

*Como a filha da auxiliar trabalha no porto de lisboa, esta cedeu algumas cartas náuticas desatualizadas para a sala, no caso de a educadora querer realizar algum trabalho. A auxiliar sugeriu que talvez pudéssemos utilizá-las na atividade que estamos a preparar sobre o pirata e a educadora concordou, juntas preparámos os materiais. (Nota de Campo 22/04/2013)*

A educadora do contexto C afirma que para que a partilha aconteça, é “vital usar uma boa comunicação entre os membros para estes se articularem e cada pessoa poder participar no trabalho, sentindo-se integrada, valorizada e motivada”. A educadora refere que dá espaço e oportunidade a todos os membros da equipa para intervir no trabalho quer com as crianças, quer com as famílias e que as pessoas se sentem motivadas com essa abertura. Senti, pelas minhas observações, que a equipa está motivada para o trabalho, partilham informações e demonstram ter uma relação de cooperação, por vezes, a dificuldade que aponto em relação a esta categoria é a partilha de informação, não por indisponibilidade dos membros mas pela sua falta de organização e pelo excesso de momentos em que a equipa não está a trabalhar em conjunto.

### **Categoria: *Organização do trabalho pedagógico***

Ao analisar as respostas que se enquadram nesta categoria, foi recorrente a utilização da palavra articulação. A educadora do contexto B refere que a organização do trabalho pedagógico da equipa é compartilhada: “Articulamo-nos bem, temos objetivos comuns relativamente a princípios educativos, pensamos da mesma forma”.

Na verdade, pelo que observei, parece-me que o trabalho pedagógico estava bem organizado. Educadora e auxiliar conversavam diariamente sobre as atividades, reuniam-se frequentemente no final do dia para avaliar o trabalho, a auxiliar estava informada sobre os objetivos do portefólio e participava ativamente na sua construção.

A educadora do contexto C menciona que o trabalho é planeado em conjunto e que a equipa se articula bem e “os objetivos estão a ser cumpridos, muito por causa da equipa que se foi construindo e solidificando ao longo do tempo, que me ajudam e me complementam sempre que tenho de me ausentar, para o trabalho pedagógico ficar assegurado”. A educadora, sublinhando o facto de ser simultaneamente educadora e coordenadora da valência e as diversas vezes que se ausenta da sala, encara a equipa “(...) como um todo no planeamento, dinamização e avaliação do trabalho pedagógico”.

A longo prazo, parece-me que o trabalho estava organizado, pelo que as pessoas participavam na construção do plano anual de atividades e sabiam o que fazer em cada mês, no entanto, a planificação semanal sofria diversas vezes alterações, ou porque a educadora não estava presente, ou porque a equipa não se tinha conseguido juntar para preparar os materiais, ou outros constrangimentos que eram frequentes. Mouvet (2004:93) refere que “No interior de um estabelecimento de ensino, a cultura do trabalho em equipe tem por necessidade, ainda, a instauração de modos de funcionamento (...)”, e creio que a equipa ainda não conseguiu encontrar essa organização.

### ***Categoria: Reflexão em equipa***

Novamente nesta categoria, a educadora do contexto B foi a única que apresentou nas suas respostas um discurso que abordou a reflexão em equipa. Revelou que são comuns os momentos de reflexão ao longo do dia e que a auxiliar também procura refletir com ela: “não sou sempre eu que falo, que chamo a atenção e que tenho estes momentos de trabalhar as questões profissionais e de reflexão” Ao longo do dia vão surgindo dúvidas e, sempre que isso acontece, procuram discuti-las de forma correta:

*Quando há dúvidas, colocam-se na situação certa, nunca em frente às crianças, nunca em frente a pais, nunca em frente a outras pessoas: quando*

*há dúvidas (e elas surgem muitas vezes) são colocadas sempre em momentos adequados.*

Eram frequentes os momentos de reflexão, como já mencionei na categoria anterior, em que, ao longo das rotinas as pessoas aproveitavam para refletir sobre as atividades e sobre as crianças e, um desses momentos acontecia ao fim da tarde, onde a educadora e a auxiliar se juntavam, depois de as crianças saírem.

Relativamente ao contexto C, observei uma lacuna significativa de momentos de reflexão, porque as rotinas se desenrolavam num clima um pouco desorganizado, onde, fora o período de atividade orientada com as crianças, era difícil encontrar os três elementos da equipa juntos.

Matos, Vicente, Alves & Figueira (2015:23) acreditam que: “o investimento no trabalho de equipa pode aumentar o compromisso na consecução das intencionalidades definidas contribuindo para uma resolução conjunta de problemas e dúvidas, e que é preciso criar condições para que a reflexão aconteça”.

### **Categoria: *Constrangimentos***

A educadora do contexto B refere que, a nível pessoal, por vezes há pessoas que simplesmente não estão dispostas a trabalhar em equipa, ou mesmo pessoas com um temperamento difícil e que já teve colegas assim, no entanto, afirma que “para haver um bom trabalho de equipa não é obrigatório que as pessoas sejam amigas, a amizade não é um elemento essencial ou imprescindível para as pessoas serem boas profissionais”. A nível institucional a educadora também aponta constrangimentos, como a falta de um espaço para a equipa refletir e preparar o trabalho: “andamos sempre aqui a lidar com algumas dificuldades de tempo, mas conseguimos arranjar de alguma forma sempre tempo para fazermos isto. E vai sendo fácil porquê? Porque há este interesse e esta necessidade quer minha quer da auxiliar de fazermos este trabalho”. A educadora culpabiliza a própria organização institucional, mencionando que “tem a ver já com questões técnicas aqui de funcionamento da própria instituição, do facto de estarmos na rede pública e das assistentes operacionais da rede pública não terem um tempo específico para fazer trabalho de articulação, planeamento e avaliação com os educadores”.

A educadora do contexto C não mencionou nas suas respostas nenhum conteúdo enquadrável nesta categoria. As minhas observações reiteram o que referi anteriormente: um dos constrangimentos do funcionamento da equipa era a falta de momentos específicos de reflexão e falhas de comunicação entre os membros. Matos, Vicente, Alves & Figueira (2015), reconhecem a importância de discutir e identificar os constrangimentos sentidos no trabalho da equipa.

### **Categoria: Avaliação**

No contexto B, relativamente à avaliação do trabalho pedagógico, a educadora revelou o que para si é importante avaliar: “Não prescindir de trabalharmos sobre as crianças, conversarmos sobre o desenvolvimento delas, sobre o trabalho que estamos a fazer, fazer uma avaliação contínua e autoavaliação”. A avaliação das atividades, das ações dos membros da equipa e das aprendizagens das crianças era frequente, de forma informal ao longo do dia e, mais formal nas reuniões mensais (relativamente à equipa) e na construção do portefólio (relativamente às crianças).

A educadora C não apresentou nas suas respostas nenhuma informação enquadrável nesta categoria. Pelo que observei, a avaliação das atividades era realizada no final das mesmas, de modo informal. Relativamente às crianças, a educadora utilizava um caderno de registo de observações, onde anotava as evidências que observava e que discutia com os outros membros da equipa.

Para Nóvoa (2009:3), “O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão”.

## **4.2. As conceções das auxiliares/ajudantes de ação educativa**

### **Categoria: Conceções sobre trabalho em equipa**

Relativamente às conceções, a auxiliar do contexto B considera que o trabalho em equipa “consiste num conjunto de pessoas que trabalham juntas para um determinado objetivo”. A auxiliar refere que é necessário saber articular-se com os membros da

equipa e ter “facilidade de integrar e ser integrada e de colaborar com os outros elementos”, em prol “da criança” e simultaneamente dar “realização profissional”.

No contexto C, à semelhança do contexto B, uma das ajudantes refere igualmente que, na sua perspetiva, “o trabalho em equipa é o produto de um conjunto/grupo de pessoas que se dedicam a realizar uma tarefa”, associando à sua resposta conceitos como “troca de conhecimentos e cumprimento de metas e objetivos”. A outra ajudante deste contexto considera que trabalhar em equipa só é possível se existir “respeito mútuo, sinceridade, motivação e garra”.

Em ambos os contextos, foi unânime a opinião que relaciona a coesão dos membros da equipa com o produto final do trabalho, neste âmbito, as respostas de ambos os contextos reforçam a ideia de “cumprimento de metas e objetivos”. As auxiliares dos dois contextos relacionaram o trabalho em equipa com o sentimento de realização profissional.

#### **Categoria: Definição de papéis/funções**

A auxiliar do contexto B acredita que, na sua sala, as funções estão bem definidas porque os membros da equipa sabem qual é o seu papel e respeitam o espaço do outro:

*Mas tem de haver respeito pelo espaço de cada um, ninguém deve passar por cima de ninguém, não deve opinar sobre assuntos que não conhece bem ou que não são da sua competência e, acima de tudo, respeitar as hierarquias profissionais.*

A auxiliar refere que, na sua equipa, as pessoas se complementam sem se sobreporem. De facto, foi visível ao longo de todo o estágio uma atitude de respeito sempre presente entre os membros da equipa.

No contexto C, apenas uma ajudante respondeu com informação enquadrável nesta categoria referindo que se sente bem na equipa e que tem “espaço para dinamizar e intervir com as crianças, tenho a consciência que isso acontece porque a educadora sabe que o faço com “peso e medida”. As ajudantes deste contexto têm bastante autonomia nas atividades e, muitas vezes, têm de as realizar sem a presença da educadora, apesar disso, creio que tinham noção das suas funções porque, pelo que

observei, quando tinham dúvidas sobre alguma situação, esperavam pela educadora. Mouvét (2004:94) refere a importância do “reconhecimento da identidade de cada um, de suas competências e obrigações”.

**Categoria: *Comunicação entre os membros***

No âmbito desta categoria, apenas a ajudante do contexto C fez uma breve observação, referindo que “a relação entre os membros é boa, porque as pessoas se entendem e conseguem cumprir os objetivos com a ajuda das colegas.”

Na generalidade dos dois contextos os membros das equipas comunicam de forma respeitosa e educada, estão abertos a sugestões ou conselhos e trocam partilham informação relativamente ao trabalho pedagógico. No contexto C, tal como aponte nas categorias anteriores, o problema das falhas de comunicação devia-se a uma organização ainda pouco eficiente, devido ao novo cargo da educadora, que causa muitos transtornos no funcionamento da sala e ao qual os membros da equipa ainda não se conseguiram adaptar e conciliar da forma mais eficiente com o trabalho pedagógico.

**Categoria: *Partilha/Cooperação***

As auxiliares dos dois contextos não mencionaram nas suas respostas informação referente a esta categoria, embora observasse que, existia uma relação de cooperação entre os membros das equipas, uma vez que, em ambos os contextos, as pessoas estavam motivadas e mobilizadas para um objetivo comum, o trabalho pedagógico com as crianças.

**Categoria: *Organização do trabalho pedagógico***

Ao analisar as respostas que se enquadram na categoria Organização do trabalho pedagógico, foi recorrente em todas as participantes a utilização da palavra articulação. A auxiliar do contexto B é mais específica e refere que “a articulação se faz, entre outras formas, através do diálogo, reuniões, conversas informais, conhecimento do projeto pedagógico, do plano de atividades da sala, da rotina do refeitório, do trabalho

do prolongamento de horário, da rotina das limpezas. Este tipo de articulação consolida o espírito de equipa e incentiva a participação, a inovação, a crítica e a solidariedade”.

Na equipa do contexto B, notava-se uma boa organização do trabalho, onde os membros discutiam e refletiam constantemente, a planificação era pensada e delineada antecipadamente e avaliação das atividades era realizada diariamente.

Uma das ajudantes do contexto C, refere que o trabalho pedagógico da sua sala é realizado muitas vezes entre si e a colega, por causa da ausência da educadora: “Muitas vezes na sala, temos de tomar a iniciativa e planear e dinamizar atividades”. Pude observar que, a planificação a longo prazo era realizada de forma eficiente, mas apresentava algumas falhas na planificação diária, que por vezes tinha de ser alterada devido a constrangimentos que surgiam (a ausência da educadora, a falta de tempo para discutirem em equipa o que fazer e como ou a falha na preparação de materiais).

### ***Categoria: Reflexão em equipa***

Apenas uma das ajudantes do contexto C se referiu à reflexão da equipa. “Quando estamos a planear trabalhos, dou a minha opinião e quando dou alguma ideia boa recebo elogios por parte das colegas e isso é gratificante porque estou a ser valorizada”.

Em ambos os contextos os membros das equipas refletiam em conjunto, a diferença estava na forma como o faziam. Enquanto que, no contexto B, a equipa refletia no final do dia, calmamente, registando a informação pertinente e aproveitando essa reflexão para otimizar o trabalho; no contexto C, as reflexões eram efetuadas ao longo do dia, no decorrer das atividades, sem que a informação fosse registada, acabando por não se aproveitar da melhor forma nem ser alvo de discussão posterior. Matos, Vicente Alves & Figueira (2015:25) acreditam que devem ser criadas condições para a execução de momentos de reflexão, porque consideram que estes são fundamentais para a criação de práticas reflexivas.

### ***Categoria: Constrangimentos***

Relativamente a esta categoria, apenas uma das ajudantes do contexto C apresentou nas suas respostas informação enquadrável: “O trabalho realizado pela minha equipa poderia ser mais organizado se fosse elaborado com mais tempo”. Apesar desse constrangimento, a ajudante refere que isso não tem sido impedimento para a boa relação entre os membros da equipa: “O trabalho realizado pela minha equipa, até agora, tem corrido umas vezes bem, outras nem tanto, mas não tem faltado o bom ambiente e a boa relação com as colegas da sala, o que nos faz resolver sempre os problemas”. Neste contexto os constrangimentos são diminuídos por uma relação de solicitude entre os membros da equipa, que para Meirieu (2002:71 cit. por Matos, Vicente, Alves & Figueira 2015:22), se traduz na “(...) a preocupação com a sua parte da responsabilidade pelo destino do outro. É o facto de ser afetado pelo outro, tomado de compaixão em relação a ele (...)”.

### **Categoria: Avaliação**

Mais uma vez, apenas no contexto C foram dadas respostas com informação relativa a esta categoria. Uma das ajudantes refere que: “A minha participação no trabalho em equipa é positiva, pois sinto que as minhas ideias são ouvidas e valorizadas e intervenho sempre que quero, por isso sinto-me motivada para continuar a dar as minhas ideias e opiniões”. A sua colega de sala corrobora a ideia de autonomia e valorização dos seus contributos, por parte da educadora: “Temos autonomia para dar continuidade ao seu trabalho e penso que isso é fundamental para conseguirmos cumprir os objetivos”. Nóvoa (2009) reconhece o registo, a reflexão e a avaliação como essenciais para o aperfeiçoar e evoluir na profissão.

## **CAPÍTULO IV: Considerações finais**

Neste quarto e último capítulo, faço uma síntese de todo o processo de construção do trabalho, refletindo acerca de todas as dificuldades, aprendizagens e constrangimentos sentidos ao longo de todo o percurso.

De seguida, procuro responder à questão de investigação, apoiada pela informação recolhida na investigação.

O capítulo culmina com uma avaliação geral de investigação, das aprendizagens realizadas e a sua implicação no meu percurso profissional

A realização deste relatório foi resultado de mais de uma década de reflexão e questionamento sobre as práticas profissionais existentes nos locais onde trabalhei como auxiliar de ação educativa. O facto de trabalhar em contextos educativos foi determinante porque essa experiência me proporcionou um conhecimento sobre o tema, que me permitiu questionar as realidades das instituições por onde passei. Para mim, como futura educadora de infância, o trabalho em equipa é a base na qual o educador deve construir a sua intencionalidade educativa. Como é que se educam crianças para viver em sociedade se o exemplo que lhes damos não for de bom relacionamento, partilha e cooperação entre os adultos que as educam?

A elaboração do relatório foi um processo moroso, primeiro porque é um trabalho complexo e exigente do ponto de vista teórico-prático, depois porque requer uma reflexão profunda tanto sobre a minha intervenção como acerca das observações realizadas nos contextos de estágio. Essa reflexão foi difícil em diversos momentos, pela complexidade do tema, pelos constrangimentos que senti ao observar as equipas e porque, momentos houve em que senti que me estava a preocupar mais com a quantidade de informação do que propriamente o conteúdo. Confesso que, ao analisar o texto de Walsh, Tobin & Graue (2010:1039), me deparei com uma afirmação desconcertante, “Como investigadores, avaliamos as pessoas, mas não lhes prestamos a devida atenção. Deslocamo-nos às salas de atividades e regressamos apenas com números, como se as interações (...) pudessem ser reduzidas a cálculos numéricos”.

Até então não me tinha apercebido deste aspeto, mas agora, tomando consciência, consigo aperceber-me que em vários momentos tive efetivamente este tipo de atitude, como se só os números fizessem sentido e só através de uma escala pudesse

entender as situações. Era a ansiedade de querer saber sem perceber. Agora, distanciando-me, sinto que estou mais desprendida e mais determinada a refletir e entender o significado das coisas. E ao contrário dos estudos positivistas, esse significado não é um dado adquirido, está no investigador a responsabilidade de fazer emergir o sentido que importa para a sua análise e este só pode ser extraído através das suas observações relativamente aos sujeitos e aos contextos. Torna-se substancial fazer uma distinção entre comportamento e ação, porque aos investigadores qualitativos não interessam os comportamentos, que são desprovidos de sentido. A ação implica uma intencionalidade e uma história. Para isso, é necessário estabelecer uma interação com os participantes, francamente, sem a pretensão de conseguir provar o que quer que seja.

No entanto, foi necessário saber distanciar-me para, como alega Máximo-Esteves, tentar não “contaminar a objetividade com a sua própria subjetividade” (2008: 106). Foi necessário ter sempre presente que “o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimentos e não o de dar opiniões sobre determinado assunto” (Bogdan & Biklen 1994:67).

Refletindo acerca da questão de investigação-ação ***“Como construir uma prática que inclua e mobilize todos os membros no trabalho pedagógico”***, tentei recolher, ao longo do processo de construção deste relatório, o máximo de informação para construir uma resposta.

Em primeiro lugar, importa referir que compreendi, quer pelas reflexões realizadas com as equipas quer através das respostas dos questionários que, na generalidade, os diversos membros das equipas investigadas possuem conceções semelhantes sobre o trabalho em equipa, e que essas conceções passam pela colaboração, respeito, partilha, articulação, motivação. No entanto, penso que o problema não passa pelos valores, mas pela cultura enraizada na própria instituição.

O contexto B, onde menos constrangimentos identifiquei, era o local onde as pessoas mais refletiam sobre as suas práticas, mais conversavam sobre a planificação das atividades, mais refletiam como equipa e mais informadas estavam relativamente a questões de legislação e formação. Existia um trabalho de equipa coeso, assente na partilha e no diálogo, onde as pessoas valorizavam a opinião, numa atitude de escuta e respeito pelas capacidades e experiências do outro. Cada membro da equipa tinha noção

das especificidades da sua função e coadunavam a sua ação em prol da articulação e do trabalho com as crianças e os problemas debatidos em contexto próprio, na hora devida.

Os membros da equipa já trabalhavam juntos há cerca de uma década e isso entendi como um elemento facilitador de toda esta relação. No entanto, este fator nem sempre pode ser um fator positivo. Por vezes, quando as pessoas se conhecem há demasiado tempo, tendem a deixar entrar na relação um excesso de intimidade que pode trazer constrangimentos, tanto no desvanecimento do respeito, como no excesso de confiança que retrai as pessoas na altura de resolver problemas e discutir comportamentos ou ações. Os membros das equipas devem manter a relação num patamar profissional, para evitar este tipo de situações. Neste caso particular, penso que as pessoas souberam ao longo dos anos fazer esta gestão.

No contexto C, a relação entre a equipa era completamente diferente, a educadora e uma das auxiliares trabalhavam na mesma sala há vários anos e mantinham uma relação pessoal de amizade, com a outra auxiliar que apenas fazia parte da equipa há um ano, embora conhecesse as colegas e trabalhem as três naquela instituição há cerca de cinco anos, a relação era mais formal. Apesar de haver familiaridade entre dois elementos, fui observando a forma como falavam, a sua postura, a expressividade, o conteúdo das conversas e pareceu-me não haver distinção em relação à outra colega

Apesar de manterem uma relação de maior proximidade, neste contexto identifiquei constrangimentos nomeadamente ao nível da reflexão e da gestão das rotinas e planificação das atividades. Havia um clima de cooperação, as pessoas respeitavam a opinião das colegas, ouviam-se, partilhavam ideias, mas não conseguiam arranjar estratégias para refletir, planificar e avaliar em conjunto. A equipa revelava grandes dificuldades em encontrar tempos para refletir e, quando o faziam, ficavam constrangidas, sem saber o que discutir ou como o fazer. As atividades eram planeadas e dinamizadas com a participação de todos os membros da equipa, mas a avaliação era feita através de conversas informais que se perdiam sem registo e cuja informação não era mobilizada *à posteriori*. Através do *Diário de Equipa* compreendi que não estavam habituadas a esse tipo de procedimento. Post & Hohmman (2011: 313) referem que “os membros da equipa precisam de discutir e de lidar com as preocupações individuais sobre o espaço e materiais, horários e rotinas, papéis e responsabilidades, para que as suas interações com as crianças e as suas famílias possam refletir o seu mútuo à-

vontade em vez de tensões não resolvidas”. Foi este motivo que me levou a intervir no quotidiano da equipa e introduzir o *Diário de Equipa*, para tentar ajudar a superar estas dificuldades.

Considero que a minha intervenção trouxe mudanças positivas na equipa, uma vez que as pessoas adotaram o *Diário de Equipa* como um instrumento de trabalho e, começaram a registar informação importante que anteriormente por não ser registada não era objeto de reflexão. Os membros da equipa, referiram que esta ferramenta estava a facilitar o processo de reflexão e, principalmente, o hábito de registo. Depois do estágio tive oportunidade de voltar à sala e verifiquei que o caderno ainda estava a ser utilizado.

Apesar de se sentirem mudanças positivas na equipa, a falta de uma cultura colaborativa e reflexiva da própria instituição dificultou o processo de mudança da equipa. A equipa conseguiu dar o primeiro passo de mudança individual, mas, como preconiza Bolívar (2001:15), para que esta instituição se torne *aprendente*, é preciso instituir a vontade de aprender coletivamente como um valor profissional dos funcionários.

A partir desta investigação, considero que, em resposta à questão de investigação-ação, só é possível construir uma prática que inclua e mobilize todos os membros no trabalho pedagógico se toda a equipa se empenhar e sejam criadas as condições para que isso aconteça. É igualmente imprescindível reforçar a importância do papel do educador de infância enquanto gestor da equipa e mediador deste processo. Cabe-lhe a missão de envolver os membros da equipa num projeto comum, num clima de cooperação, onde todos tenham condições para ouvir e ser ouvidos e onde todos se sintam motivados para dar o seu contributo. Como afirma Mucchieli (1980:123), ele deve ser um *líder centrado no grupo* e simultaneamente um *formador*, responsável por criar esta dinâmica na equipa.

Não obstante, todos os membros das equipas têm de assumir o compromisso de mudança, contrariando os hábitos instituídos, mas é igualmente fundamental o apoio dos quadros diretivos das instituições, no sentido de criar sistemas de formação e partilha, tempos de reflexão e de avaliação, instituindo uma cultura de aprendizagem coletiva como um valor profissional dos seus funcionários.

*From this perspective, the knowledge of an organization lives in a constellation of communities of practice each taking care of a specific aspect of the competence that the organization needs. However, the very characteristics that make communities of practice a good fit for stewarding knowledge—autonomy, practitioner-orientation, informality, crossing boundaries—are also characteristics that make them a challenge for traditional hierarchical organizations* (<http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>).

Abordar um tema tão ligado à minha identidade profissional foi importante para produzir conhecimento e tentar melhorar as minhas práticas profissionais, construindo novas formas de agir, cultivando os valores e atitudes com os quais quero alicerçar a minha intencionalidade educativa.

Acredito que ser educador de infância não tem de ser uma profissão solitária, o educador tem uma equipa a seu lado e deve construir com ela uma relação de apoio e cooperação. Quando não conseguimos criar esse vínculo com as pessoas com as quais trabalhamos diariamente, o quotidiano da sala pode, por vezes, ser um lugar de solidão, “no fundo, é por muitas vezes acontecer de estarmos sós que é tão importante que às vezes estejamos juntos” (Meirieu s/d, cit. por Platone & Hardy, 2004:18).

## Referências bibliográficas

Ainscow, M. (2000) *in* Projeto Promoção da Educação Inclusiva. Disponível em [http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/proj/inclusivas/vertente\\_inv\\_acciao.htm](http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/proj/inclusivas/vertente_inv_acciao.htm). Recuperado a 01 de abril de 2013

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Edições Asa.

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. E-book: Universidade Aberta. Disponível em: [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma Qualitativo%20\(1%20AA%20edi%C3%A7%C3%A3o\\_atualizada\).pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma%20Qualitativo%20(1%20AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada).pdf). Recuperado a 01 de abril de 2013

Almeida, L. M. (2001). *O auxiliar de ação educativa no contexto de uma escola em mudança*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.

Bardin, L. (2011) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, J., (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa.

Bassedas E., Huguet, T. & Solé, I. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em educação– uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2001) *Qué dirección para promover que una organización aprenda*. *Revista Organización y Gestión Educativa*, 9(1), 13-18.

Bruner, J. (1990). *A cultura da educação*. Porto: Porto Editora.

Clerc, P., (2004). *Uma iniciativa interativa numa escola cooperativa*. In F. Platone, M. Hardy *Ninguém ensina sozinho – responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio*. Porto Alegre: Artmed. pp 89-91.

Coutinho, C. et al. (2009). “*Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*”. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*. nº2, vol. XIII, pp 455-479.

Folque, M. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. *Revista Escola Moderna*, nº5, 5ª série, 05-12.

Folque, M., Bettencourt, M e Ricardo, M. (2015). *A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM*. *Revista Escola Moderna*, nº3 (010-162), 6ª série, 13-34.

Formosinho, J.; Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J.; Katz, L.; McClellan, D. & Lino, D. (2001). Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade. Lisboa: Texto Editora.

Formosinho, J. & Araújo, S. (2018). Modelos Pedagógicos para a educação em creche. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Frantz, W. (2001). Educação e cooperação: práticas que se relacionam. Porto Alegre: Sociologias. Ano 3, nº 6, 242-264.

Hardy, M., (2004). Co-construir. In F. Platone, M. Hardy Ninguém ensina sozinho – responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio. Porto Alegre: Artmed. pp 85-86.

Hohmann, M. e Weikart, D. (1997). Educar a criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

<http://www.highscope-portugal.org/pt>. Recuperado a 19 de julho de 2018

<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/coopera%C3%A7%C3%A3o>. Recuperado a 19 de julho de 2018

<https://www.priberam.pt/dlpo/equipa>. Recuperado a 06 de julho de 2018

Machado, J. e Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, vol. 16, 11-31.

Matos C., Vicente, L. & Alves, R. (2015) O Trabalho em Equipa numa Creche em Setúbal. Revista Mediações, ESE/IPS, vol. 3, nº1, 20.

Máximo-Esteves, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Ação. Porto: Porto Editora.

Meirieu, P., (2004). Ninguém ensina sozinho: verdadeiro ou falso? In F. Platone, M. Hardy Ninguém ensina sozinho – responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio. Porto Alegre: Artmed. pp 15-18.

Morgado, J. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos (im)possibilidades. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, 793-812.

Mouvet, B. (2004). Trabalhar em equipe se aprende e se constrói. In F. Platone, M. Hardy Ninguém ensina sozinho – responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio. Porto Alegre: Artmed. pp 92-95.

Mucchielli, R. (1980). O trabalho em equipe. São Paulo: Livraria Martins Fontes.

Nóvoa, A. (2009) Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa.

Odete, M. e Cabral, T. (2003). Pensar Formação. Ministério de Educação: DEB.

Pascal, C e Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Lisboa: Edições Asa.

Perrenoud, P. (2005) *Assumir (e Construir) uma Identidade Reflexiva*. *Correio da Educação* n.º 287. CRIAP-ASA. 3.

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Platone, F. Hardy, M. (2004). *Ninguém ensina sozinho – responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio*. Porto Alegre: Artmed.

Platone F., (2004). *Transformar as práticas em Educação*. In F. Platone, M. Hardy *Ninguém ensina sozinho – responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio*. Porto Alegre: Artmed. pp 19-22.

Quivy, R. & Campenhout, L. (1992). *Manual de Investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva. Coleção Trajetos. Nº17.

Rossetti-Ferreira, M. et al. (2007). *Os fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez.

Sanches, I. (2005). “Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação Inclusiva”. *Revista Lusófona de Educação*. Nº5.

Sarmiento, T. (2009). *As Identidades Profissionais em educação de Infância*. *Locus Social*, nº2, pp 46–64.

Serralha, F. (2009). *Caracterização do Movimento da Escola Moderna*. *Revista Escola Moderna*, nº35, 5ª série, 5-51.

Silva, I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Núcleo de Investigação Pré-Escolar: DEB.

Silva, I.; Marques, L.; Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, DGE.

Valadão, F. (2010). *As práticas de cooperação na construção da profissão docente in Revista do Movimento da Escola Moderna*, n.º 38. 5ª série, 5-34.

Vasconcelos, T. (2014) *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância (última lição)*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Editora média XXI.

Walsh, D., Tobin, J. e Graue, M. (2010). *A Voz interpretativa: Investigação qualitativa em Educação de Infância*. In Spodek, B. *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp1037-1059.

Wenger, E. (2015), Communities of practice: a brief introduction. Disponível em: <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>. Recuperado a 05 de julho de 2018.

### **Legislação Consultada**

Decreto-Lei nº184/2004, Capítulo II, artigo 4º, publicado no Diário da República nº177/2004, Série I-A de 2004-07-29

Decreto-Lei nº241/200, Anexo Nº 1, artigo 3º, publicado no Diário da República nº201/2001, Série I-A de 2001-08-30

Lei n.º 5/97, publicada no Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10

### **Documentos Institucionais**

Projeto Educativo da Instituição referida como contexto A (em vigor em 2013)

Projeto Educativo da Instituição referida como contexto B (em vigor em 2013)

Projeto Educativo da Instituição referida como contexto C (em vigor em 2017)

Projeto Pedagógico da Sala do contexto A (2012/2013)

Projeto Pedagógico da Sala do contexto B (2012/2013)

Projeto Pedagógico da Sala do contexto C (2017/2018)

### **Produções académicas**

Cantante, Marta. (2013). Dossier Pedagógico: Estágio em Creche. Setúbal: ESE-IPS

Cantante, Marta. (2013). Dossier Pedagógico: Estágio em J.I. Setúbal: ESE-IPS

Cantante, Marta. (2017). Reflexão Retrospetiva. Setúbal: ESE-IPS

## Anexo 1 – Respostas aos questionários das educadoras, analisadas por categorias

Análise das respostas ao questionário das educadoras de infância		
Sujeito	Categoria	Citação
Educadoras de infância (contexto B e C)	Conceções sobre trabalho em equipa	<p>“(…) o trabalho de equipa é um trabalho sempre de cooperação” E. B</p> <p>“Para mim trabalhar em equipa significa unir esforços e trabalho das pessoas que constituem a equipa para alcançar um ou mais objetivos.” E. C</p> <p>“Não sou eu que faço um bom trabalho de equipa, temos um bom trabalho de equipa e temos de o alimentar.” E. B</p>
	Definição de papéis/funções	<p>“(…) tem a ver com a perspectiva de que todos podemos contribuir para que o trabalho seja melhor, que todos nos podemos ajudar, que todos temos funções e papéis igualmente importantes. E. B</p> <p>“tem de ser um trabalho em que as pessoas têm de saber muito bem qual é que é o seu papel, qual é que é a sua função e o que é que também esperam que a outra pessoa tenha como função e que isso seja explícito na relação, que não haja mal-entendidos” E. B</p> <p>“As pessoas devem estar à vontade nisso, devem esclarecer e explicitar o que é que cada uma deve fazer e como é que se podem complementar na ação” E. B</p> <p>“(…) já conhece muito bem o que é que eu privilegio na educação, que aspetos é que eu acho importantes e onde é que ela deve investir mais, onde é que ela deve estar mais atenta e isso facilita imenso o trabalho aqui no dia-a-dia e na gestão da rotina e na gestão do grupo. Fazer isso sem entrar por funções uma da outra, é uma coisa que não é fácil de acontecer, mas quando se consegue já este tipo de articulação, ela vive-se de uma forma natural.” E. B</p> <p>“Há um grande respeito pela posição de uma e pela posição de outra e uma atenção ao outro” E. B</p> <p>“Eu tenho obrigação de ter um conhecimento e uma prática mais intencional, mais fundamentada, é essa a minha função, o meu trabalho. Mas nós temos sempre coisas a aprender uma com a outra e tem sido um trabalho muito interessante nesse aspeto.” E. B</p> <p>“Ela sabe perfeitamente, sempre, o que é que há para fazer, da mesma forma que eu também sei o que é que há para fazer, e as coisas organizam-se bem. Não há uma fronteira rígida.” E. B</p> <p>“como tudo é preparado naturalmente com ela e passa sempre também por ela, decidimos em conjunto como é que vamos receber</p>

		<p><i>os meninos, quais são as atividades e o que é que vamos fazer nos primeiros dias e começam logo a ser distribuídas naturalmente algumas funções.” E. B</i></p>
	<p>Comunicação entre os membros</p>	<p><i>“é realmente uma pessoa com quem eu me identifico muito e que nos identificamos muito do ponto de vista dos princípios educativos e há uma grande sintonia nossa no trabalho.” E. B</i></p> <p><i>“E ela é sem dúvida um ótimo elemento e que me tem ajudado imenso, da mesma forma que eu também penso que a tenho ajudado. Tem sido um crescimento nosso enquanto equipa e eu acho que isso é muito perceptível.” E. B</i></p> <p><i>“(…) como já nos conhecemos, consegue perceber o que é que determinada atitude minha significa e isso facilita muito as coisas.” E. B</i></p> <p><i>“Eu estou sempre aberta às opiniões dela e ao saber que ela tem (e tem muito, tem muito conhecimento) da mesma forma que ela também está sempre aberta ao meu saber que ela sabe que é diferente.” E. B</i></p> <p><i>“É sempre com muito agrado, é sempre muito bom sentir que posso sempre contar com ela, da mesma forma que ela sabe que pode sempre contar comigo.” E. B</i></p> <p><i>“(…)passar o mais possível informação à colega sobre o meu trabalho e houve uma preocupação muito minha logo de imediato de conversar e de partilhar com ela a construção do projeto curricular, do plano de atividades e tudo o que tinha a ver com materiais que regem o currículo, com as minhas convicções educativas, com aquilo que eu achava importante, formalmente e informalmente e forma intencional. E também de ouvi-la muito, de saber quais as suas experiências, o que é que ela já tinha feito, por onde é que já tinha passado, que tipo de trabalho é que ela gostava mais de fazer, com que crianças já tinha estado, que currículos é que já tinha percebido e visto.” E. B</i></p> <p><i>“O poder de crítica é uma coisa muito difícil de se fazer. E a X já tem essa capacidade, de criticar, de forma positiva e isso é muito importante, quando chegamos a esse patamar de relação e de trabalho de equipa em que a crítica entra naturalmente na relação e penso que isso acontece entre nós.” E. B</i></p>
	<p>Partilha/ Cooperação</p>	<p><i>“Passa sempre por essa conversa de partilha, de ouvir o outro e perceber o que é que pensa, o que é que acha e, depois, de acordo com a nossa especificidade: eu enquanto educadora, a outra pessoa enquanto auxiliar, o que é que nós podemos fazer em conjunto para trabalhar da melhor maneira possível”. E. B</i></p> <p><i>“Para um bom trabalho em equipa, considero vital usar uma boa comunicação entre os membros para estes se articularem e cada pessoa poder participar no trabalho, sentindo-se integrada,</i></p>

		<p><i>valorizada e motivada.” E. C</i></p> <p><i>“Para além de irmos sempre partilhando coisas que vamos fazendo no dia-a-dia, as minhas intenções de trabalho, os projetos e os planos... tudo isso é partilhado o mais possível” E. B</i></p> <p><i>“Em conjunto, conseguimos ultrapassar os momentos difíceis e construir momento de trabalho pedagógicos importantes para os objetivos que queremos atingir com as crianças.” E. C</i></p> <p><i>“É sempre muito bom sentir que posso sempre contar com ela, da mesma forma que ela sabe que pode sempre contar comigo.” E. B</i></p> <p><i>“Sinto que a equipa valoriza as minhas ideias e muitas vezes as complementa com pormenores que me escapam. Como educadora da sala procuro sentir-me motivada e motivar todos os elementos da equipa, dando-lhes espaço e oportunidade para intervir no trabalho quer com as crianças, quer com as famílias.” E. C</i></p>
Organização do trabalho pedagógico		<p><i>“esta auxiliar tem realmente um ser que se coaduna muito bem com o meu. Articulamo-nos bem, temos objetivos comuns relativamente a princípios educativos, pensamos da mesma forma, seguimos a mesma linha e há uma articulação muito interessante nas nossas perspetivas e isso facilita imenso o trabalho.” E. B</i></p> <p><i>“O trabalho com as crianças é planeado em conjunto, em conversas de equipa e a sua concretização é feita por todos os membros. Como educadora da sala, julgo que é fundamental considerar a equipa como um todo no planeamento, dinamização e avaliação do trabalho pedagógico.” E. C</i></p> <p><i>“No que concerne ao cumprimento dos objetivos, tendo em conta que para além da função de educadora, sou neste momento também coordenadora do equipamento, considero que os objetivos estão a ser cumpridos, muito por causa da equipa que se foi construindo e solidificando ao longo do tempo, que me ajudam e me complementam sempre que tenho de me ausentar, para o trabalho pedagógico ficar assegurado.” E. C</i></p>
Reflexão em equipa		<p><i>“Quando há dúvidas, colocam-se na situação certa, nunca em frente às crianças, nunca em frente a pais, nunca em frente a outras pessoas: quando há dúvidas (e elas surgem muitas vezes) são colocadas sempre em momentos adequados.” E. B</i></p> <p><i>“Também é ela que me chama a atenção sobre isso, não sou sempre eu que falo, que chamo a atenção e que tenho estes momentos de trabalhar as questões profissionais e de reflexão.” E. B</i></p>
Constrangimentos		<p><i>“(…) nós não controlamos o ser das pessoas. E sem dúvida que ele pode ser facilitador, pode inibir ou dificultar este trabalho de equipa. Há pessoas cujo seu ser não funciona tão bem em equipa, têm ali algumas dificuldades, algumas barreiras.” E. B</i></p> <p><i>“(…) tem a ver já com questões técnicas aqui de funcionamento da</i></p>

		<p><i>própria instituição, do facto de estarmos na rede pública e das assistentes operacionais da rede pública não terem um tempo específico para fazer trabalho de articulação, planeamento e avaliação com os educadores” E. B</i></p> <p><i>“Para haver um bom trabalho de equipa não é obrigatório que as pessoas sejam amigas, a amizade não é um elemento essencial ou imprescindível para as pessoas serem boas profissionais. Eu até me considero amiga da X, o que não significa que, quando há aspetos profissionais que temos de resolver e até questões em que às vezes não estamos de acordo e temos de esclarecer.” E. B</i></p> <p><i>“(…) andamos sempre aqui a lidar com algumas dificuldades de tempo, mas conseguimos arranjar de alguma forma sempre tempo para fazermos isto. E vai sendo fácil porquê? Porque há este interesse e esta necessidade quer minha quer da auxiliar de fazermos este trabalho.” E. B</i></p>
	Avaliação	<p><i>“Não prescindir de trabalharmos sobre as crianças, conversarmos sobre o desenvolvimento delas, sobre o trabalho que estamos a fazer, fazer uma avaliação contínua e autoavaliação.” E. B</i></p>
<p><b>Legenda:</b>  E. B – Resposta da educadora do contexto B  E. C – Resposta da educadora do contexto C</p>		

## Anexo 2 - Respostas aos questionários das auxiliares, analisadas por categorias

Análise das respostas ao questionário das auxiliares de ação educativa		
Sujeito	Categoria	Citação
Auxiliares de ação educativa (contexto B e C)	Conceções sobre trabalho em equipa	<p>“Na minha perspetiva, o trabalho em equipa consiste num conjunto de pessoas que trabalham juntas para um determinado objetivo.” A. B</p> <p>“O trabalho em equipa tem de ser realizado de forma consistente, com boa articulação entre todos os elementos (educadoras, auxiliares, pais, técnicos...)”. A. B</p> <p>“Uma pessoa que trabalha em equipa com os requisitos que descrevo tem facilidade de integrar e ser integrada e de colaborar com os outros elementos (...) isto é um bom trabalho de equipa, na minha perspetiva, em prol da criança e que simultaneamente nos dá uma grande realização profissional.” A. B</p> <p>“O trabalho em equipa é o produto de um conjunto/grupo de pessoas que se dedicam a realizar uma tarefa, que envolve a troca de conhecimentos e simultaneamente o cumprimento de metas e objetivos. O trabalho em equipa é muito importante pois cada um precisa da ajuda do outro.” A.1 C</p> <p>“Para mim trabalhar em equipa é trabalhar com respeito mútuo, sinceridade, motivação e com garra. Para uma equipa funcionar bem tem de haver respeito dentro e fora da sala, sermos honestas com as outras e trabalhar com força para “remarmos todas no mesmo sentido e levarmos o barco a bom porto e a viagem valer a pena”. Só assim crescemos profissionalmente e sentimos que evoluímos e aprendemos.” A.2 C</p>
	Definição de papéis/funções	<p>“Mas tem de haver respeito pelo espaço de cada um, ninguém deve passar por cima de ninguém, não deve opinar sobre assuntos que não conhece bem ou que não são da sua competência e, acima de tudo, respeitar as hierarquias profissionais.” A. B</p> <p>“(…) não acho que haja uma questão de autoridade ou de poder mas sim de linhas de orientação e de um conjunto de rotinas que fazemos de forma autónoma, tendo sempre presente o papel de cada um. Não estamos aqui para nos sobrepormos uns aos outros, mas sim para nos complementarmos.” A. B</p> <p>“Sinto-me bem nesta equipa. Tenho espaço para dinamizar e intervir com as crianças, tenho a consciência que isso acontece porque a educadora sabe que o faço com “peso e medida”. A.2 C</p>
	Comunicação entre os membros	<p>“A relação entre os membros é boa, porque as pessoas se entendem e conseguem cumprir os objetivos com a ajuda das colegas.” A.1 C</p>

	Partilha/Cooperação	
	Organização do trabalho pedagógico	<p><i>“A articulação faz-se, entre outras formas, através do diálogo, reuniões, conversas informais, conhecimento do projeto pedagógico, do plano de atividades da sala, da rotina do refeitório, do trabalho do prolongamento de horário, da rotina das limpezas. Este tipo de articulação consolida o espírito de equipa e incentiva a participação, a inovação, a crítica e a solidariedade.” A. B</i></p> <p><i>“Muitas vezes na sala, temos de tomar a iniciativa e planear e dinamizar atividades, porque não é fácil ter uma educadora que também é coordenadora do equipamento. Esse cargo requer muita disponibilidade e nós acabamos por ter de estar muito tempo sozinhas com as crianças, por isso, acabamos por ter espaço e iniciativa para intervir e apoiamo-nos muito as duas.” A.2 C</i></p>
	Reflexão em equipa	<i>“Quando estamos a planear trabalhos, dou a minha opinião e quando dou alguma ideia boa recebo elogios por parte das colegas e isso é gratificante porque estou a ser valorizada.” A.2 C</i>
	Constrangimentos	<p><i>“O trabalho realizado pela minha equipa poderia ser mais organizado se fosse elaborado com mais tempo.” A.2 C</i></p> <p><i>“O trabalho realizado pela minha até agora tem corrido umas vezes bem, outras nem tanto, mas não tem faltado o bom ambiente e a boa relação com as colegas da sala, o que nos faz resolver sempre os problemas.” A.2 C</i></p>
	Avaliação	<p><i>“A minha participação no trabalho em equipa é positiva, pois sinto que as minhas ideias são ouvidas e valorizadas e intervenho sempre que quero, por isso sinto-me motivada para continuar a dar as minhas ideias e opiniões”. A.1 C</i></p> <p><i>“Temos autonomia para dar continuidade ao seu trabalho e penso que isso é fundamental para conseguirmos cumprir os objetivos.” A.2 C</i></p>

**Legenda:**

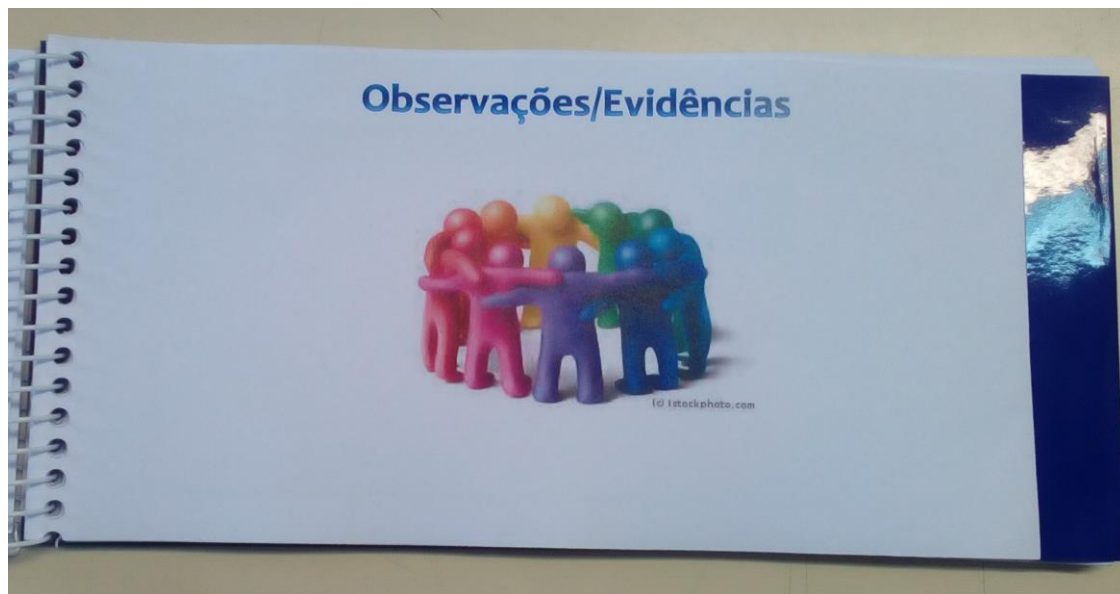

A. B – Resposta da auxiliar do contexto B

A.1 C – Resposta da primeira auxiliar do contexto C

A.2 C – Resposta da segunda auxiliar do contexto C



Data: / /	Colaborador:
Registro:	



Registro de observação	
Data:	Colaborador:
Observação:	