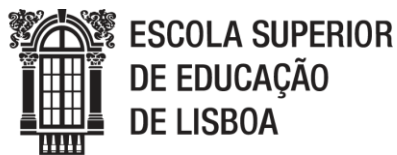


**TRABALHO EM EQUIPA EM JARDIM DE INFÂNCIA: UM
ESTUDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA COOPERAÇÃO ENTRE
ELEMENTOS DE UMA EQUIPA EDUCATIVA DE SALA**

Francisca Maria Silva Cativo

Relatório da Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de
Educação de Lisboa para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

2019



**TRABALHO EM EQUIPA EM JARDIM DE INFÂNCIA: UM
ESTUDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA COOPERAÇÃO ENTRE
ELEMENTOS DE UMA EQUIPA EDUCATIVA DE SALA**

Francisca Maria Silva Cativo

Relatório da Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de
Educação de Lisboa para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Prof. Doutora Rita Friães

2019

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este documento traduz-se numa análise crítica do trabalho desenvolvido com um grupo de crianças entre os 3 e 5 anos, sendo o culminar de todo o processo de intervenção desenvolvido ao longo de, aproximadamente, quatro meses. Neste, relatam-se de forma reflexiva e fundamentada todas as vivências tidas e realiza-se uma investigação assente numa problemática emergente do contexto da prática.

No seguimento dos momentos de observação do contexto socioeducativo que realizei diariamente, destaco a existência de um trabalho em equipa baseado na cooperação entre os elementos da equipa de sala que integrei. Sendo um tema que já me vinha a despertar particular interesse, em face das experiências anteriores vivenciadas, considerei pertinente desenvolver uma investigação que procurasse compreender o que caracteriza um trabalho em equipa baseado na cooperação numa equipa educativa de sala e qual a sua importância para o funcionamento do grupo. Para o efeito, optei pela realização de um estudo de caso, assente numa abordagem qualitativa ou interpretativa, visando: i) conhecer estratégias para um trabalho em equipa baseado na cooperação, ii) conhecer as conceções da equipa educativa sobre trabalho em equipa, iii) identificar fatores que condicionam o trabalho em equipa e iv) identificar os contributos do trabalho em equipa para o grupo de crianças, para as famílias e para a própria equipa. A recolha de dados foi sustentada a partir de técnicas de observação direta – registo de notas de campo – e de técnicas de observação indireta – entrevistas semi-diretas, conversas informais com a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa da respetiva sala e, ainda, uma entrevista semi-diretiva com a coordenadora pedagógica da instituição. Para a análise de dados recorreu-se à análise de conteúdo através da construção de tabelas de análise categorial.

Os dados reunidos sustentam a importância da colaboração e da cooperação entre os elementos de uma equipa de sala, a qual assenta em princípios como a entajuda e apoio (desde o planeamento ao desenvolvimento da ação pedagógica), a partilha, o respeito mútuo e a comunicação aberta e honesta. Os dados revelaram ainda que a cooperação entre elementos de uma equipa educativa de sala traz benefícios: para as crianças – a prática enriquecida e a relação entre a equipa como espelho; para as famílias – uma maior proximidade e uma melhoria das práticas; para a equipa de sala

– um apoio constante e uma maior abertura para novas ideias e opiniões; e ainda para o próprio profissional – o combate ao isolamento e individualismo, o aprimoramento das capacidades de superação, uma maior confiança e um maior bem-estar no trabalho. Por último, os dados evidenciam que o trabalho em equipa é condicionado por um conjunto de fatores humanos e institucionais.

Palavras-chave: equipa de sala, trabalho em equipa, cooperação, colaboração.

ABSTRACT

This report comes within the scope of Supervised Professional Practice in kindergarten, of the Masters in Pre-School Education. This document falls on a critical analysis of the work carried out with a group of children between the ages of 3 and 5, being the culmination of the whole process of intervention developed over approximately four months. Also, all the experiences are reported in a reflexive and grounded manner and an investigation based on a problematic emerging from the context of the practice is developed.

Following the moments of observation of the socio-educational context that I performed daily, what stood out the most was the cooperation in teamwork between the elements of the classroom which I integrated. Being an issue that had already aroused a particular interest in me, mostly due to previous experiences, I considered pertinent to develop an investigation that seeks to understand what characterizes teamwork based on cooperation in a classroom team and how important it is for the operation of the group. To this end, a case study was carried out, based on a qualitative or interpretative approach, aiming at: i) knowing strategies for teamwork based on cooperation, ii) knowing the concepts of the educational team on teamwork, iii) identifying factors that condition teamwork and iv) identifying the contributions of teamwork for the children, families and the team itself. Data collection was supported by direct observation techniques - recording field notes - and indirect observation techniques - semi-directive interviews and informal conversations with the cooperating educator and the auxiliary educational action of the respective classroom and a semi-directive interview with the pedagogical coordinator of the institution. For the analysis of data, content analysis was used through the construction of categorial analysis tables.

The collected data support the importance of collaboration and cooperation between the elements of a classroom team, which is based on principles such as mutual aid and support (from planning to the development of pedagogical action), sharing, mutual respect and open and honest communication. The data also revealed that cooperation between elements of a classroom educational team brings benefits: for children - the enriched practice and the relationship between the team as a mirror; for families – a closer proximity and better practice; for the room team – a constant support and greater openness to new ideas and opinions; and even for the professional himself - combating isolation and individualism, improving coping skills, greater confidence and

greater well-being at work. Finally, the data show that teamwork is conditioned by a set of human and institutional factors.

Keywords: classroom team; teamwork; cooperation; collaboration.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS	3
2.1. Meio onde está inserido o contexto	3
2.2. Contexto socioeducativo	4
2.3. Caracterização da equipa	6
2.4. Ambiente educativo – Espaços físicos, materiais e rotinas.....	8
2.5. Família das crianças.....	13
2.6. Grupo de crianças.....	15
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	17
3.1. Intenções para a ação.....	17
3.1.1. . . . com o grupo de crianças	18
3.1.2. . . . com a equipa educativa	19
3.1.3. . . . com a família.....	20
3.2. Processo de Intervenção	21
3.3. Avaliação das intenções.....	23
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	27
4.1. Identificação e Fundamentação da Problemática Emergente.....	27
4.2. Revisão da literatura.....	28
4.2.1. Trabalho em equipa – “A equipa como um todo”	28
4.2.2. Da colaboração à cooperação: a importância do trabalho cooperativo nas equipas educativas	30
4.2.3. Fatores condicionantes do trabalho em equipa.....	32
4.2.4. As funções da equipa educativa	34

4.3. Quadro metodológico e roteiro ético.....	36
4.4. Apresentação e discussão de dados.....	39
4.4.1. Concepções sobre o trabalho em equipa.....	41
4.4.2. Fatores condicionantes do trabalho em equipa.....	43
4.4.3. Os contributos do trabalho em equipa baseado na cooperação	46
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE	48
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS.....	55
ANEXOS	60
Anexo A. Portefólio individual	61
Anexo B. Roteiro ético	287
Anexo C. Análise categorial dos registos diários	290
Anexo D. Guião e transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante e auxiliar da ação educativa.....	304
Anexo E. Análise categorial das entrevistas à educadora cooperante e auxiliar de ação educativa	313
Anexo F. Guião e transcrição da entrevista à coordenadora pedagógica.....	325

LISTA DE ABREVIATURAS

AAE	Auxiliar de Ação Educativa
AEC	Atividades de Enriquecimento Cultural
ATL	Atividades de Tempos Livres
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
PCS	Projeto Curricular de Sala
PE	Projeto Educativo
PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Intenções para a ação	17
Tabela 2. Matriz categorial.....	39
Tabela 3. Excerto do Anexo E – Partilha como pressupostos inerentes ao trabalho colaborativo.....	44
Tabela 4. Excerto do Anexo E – Fatores humanos como condicionantes do trabalho em equipa.....	41
Tabela 5. Excerto do Anexo E – Estratégias de comunicação.....	45
Tabela 6. Excerto do Anexo E – A importância do trabalho em equipa para a equipa educativa de sala.....	47
Tabela 7. Excerto do Anexo E – A Importância do trabalho em equipa a nível pessoal.....	48

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório surgiu no âmbito da Prática Profissional Supervisionada (PPS II) em Jardim de Infância (JI), inserida no plano curricular do 3º semestre do mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Este relatório tem como principal objetivo desenvolver uma investigação fundamentada, de forma crítica e reflexiva, e apresentar todo o processo de intervenção desenvolvido no decorrer da prática, numa sala de Pré-Escolar, durante um período que se prolongou entre o dia 1 de outubro de 2018 e o dia 21 de janeiro de 2019.

Deste modo, no âmbito da prática foi realizada um estudo que emergiu da prática e assentou sobre a importância da cooperação entre elementos de uma equipa educativa de sala, tendo como objetivos – *i*) conhecer estratégias para um trabalho em equipa baseado na cooperação, *ii*) conhecer as conceções da equipa educativa sobre trabalho em equipa, *iii*) identificar fatores que condicionam o trabalho em equipa e *iv*) identificar os contributos do trabalho em equipa para o grupo de crianças, para as famílias e para a própria equipa.

A investigação realizada é de natureza qualitativa, tendo por base a metodologia estudo de caso. Para esta, a recolha de dados sustentou-se a partir de técnicas de observação direta – como o registo de notas de campo – e observação indireta – entrevistas semi-diretivas, conversas informais com a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa da respetiva sala e entrevista semi-diretiva com a coordenadora pedagógica da instituição. Para a análise de dados recorreu-se à análise de conteúdo através da construção de tabelas de análise categorial.

Ao longo da investigação, tive sempre por base um conjunto de princípios éticos que nortearam a minha ação, designadamente: “partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”; “garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” e “garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (APEI, 2011, p. 2).

Assim, este relatório organiza-se em cinco capítulos, sendo eles: (1) introdução; (2) caracterização para a ação educativa; (3) análise reflexiva da intervenção; (4) investigação em jardim de infância; (5) construção da profissionalidade; (6) considerações finais.

Inicialmente, no segundo capítulo, é realizada uma caracterização reflexiva e descritiva de todo o contexto onde foi realizada a PPS II, considerando o meio em que se insere a instituição, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, as famílias e o grupo de crianças.

No terceiro capítulo encontra-se a análise reflexiva aprofundada da intervenção dividida em três subsecções: a primeira é referente às intenções para a ação pedagógica delineadas, a segunda aborda uma reflexão da implementação dessas intenções e a terceira assenta no trabalho efetivamente desenvolvido no decorrer do período de intervenção, tais como os objetivos, as estratégias, as rotinas, os espaços, o tempo e os materiais.

No quarto capítulo é explicitado todo o processo investigativo realizado. Primeiramente, identifica-se e fundamenta-se a problemática emergente, esclarecendo as opções metodológicas assumidas e os princípios éticos pelos quais me regi durante a intervenção e, de seguida, é relatada toda a investigação, a revisão da literatura e a análise e discussão de dados.

De seguida, no quinto capítulo é realizada uma reflexão sobre a construção da profissionalidade ao longo das duas práticas profissionais supervisionadas, em creche e jardim de infância, em que evidencio as principais aprendizagens adquiridas no seu decorrer.

Por último, no sexto capítulo são apresentadas as considerações finais, em que reflito sobre os aspetos e momentos mais significativos de todo o percurso vivido, ao longo da prática em JI e sobre o processo investigativo realizado.

2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS

Conhecer e caracterizar o contexto socioeducativo da instituição no decorrer da PPS II é essencial para que haja uma intencionalidade pedagógica fundamentada, clara e adequada.

Uma prática educativa só tem significado para o contexto em questão, quando considera o conjunto de informações relativas ao contexto físico, social e temporal da instituição e do grupo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

No presente capítulo apresenta-se uma caracterização do meio envolvente, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, das famílias e do grupo de crianças. A mesma será suportada por dados da observação realizada, designadamente, dos respetivos registos diários e semanais, da consulta documental realizada a documentos institucionais e site oficial da organização educativa e do questionamento informal e formal realizado à educadora cooperante.

A caracterização do contexto socioeducativo permitiu-me fundamentar as minhas intenções para a ação e justificar todo o processo de intervenção, que serão posteriormente apresentados.

2.1. Meio onde está inserido o contexto

O conhecimento do meio e das crianças possibilita uma articulação prática educativa com o meio e uma adequação da mesma, tendo em conta os intervenientes e os recursos envolventes disponíveis (Sila, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A organização educativa na qual é realizada a PPSII situa-se numa freguesia pertencente ao concelho de Lisboa, na “confluência das principais entradas da cidade” (Projeto Educativo, s.d., p. 6). Esta é uma zona residencial que dispõe de uma ampla rede de transportes, tendo ainda uma larga zona pedonal, de acesso fácil e tranquilo.

A instituição, ao seu redor, apresenta um vasto conjunto de recursos disponíveis - estabelecimentos de ensino superior e básico, espaços verdes, comércio (lojas, cafés, restaurantes, papelarias), rede de transportes (autocarros, metro e comboio), biblioteca, hospitais, bombeiros, clínicas, habitações residenciais e empresariais. Com todos estes recursos disponíveis nas suas imediações, a instituição procura, sempre que possível,

um envolvimento com a comunidade através, por exemplo de visitas a espaços verdes, visitas aos bombeiros ou biblioteca.

2.2. Contexto socioeducativo

A organização em questão é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), fundada em 1976, com a valência de Creche e JI e, também, o setor de Atividades de Tempos Livres (ATL), tendo sido criada para dar resposta a uma necessidade da população envolvente. As atuais instalações foram construídas de raiz em 1994, sendo inspiradas num modelo de construção em quadrado. Esta construção em quadrado caracteriza a vida diária da instituição, uma vez que este é um espaço central utilizado durante o dia pela comunidade escolar e em momentos específicos e de reunião entre todos, como por exemplo exposições de natal, espetáculos, apresentações de projetos, celebrações, entre outros.

A instituição rege-se por um acordo bilateral do Ministério da Educação e do Ministério do trabalho e da Segurança Social, acolhendo crianças dos 4 meses aos 6 anos de idade.

A creche e o JI pertencem ao mesmo edifício, sendo que duas salas de creche se encontram no rés-do-chão e as restantes salas de creche e JI no primeiro piso. O edifício tem dois pisos e é constituído por: sala de educadoras; praça central; ginásio; sala polivalente; refeitório; instalações sanitárias; cozinha; dois jardins, sendo um com equipamentos mais adaptados à creche e o outro ao jardim de infância; gabinete de psicologia; sala da interioridade; biblioteca e gabinete do diretor.

No espaço exterior existem amplos jardins, tendo-me sido possível observar que estes são espaços que suscitam entusiasmo e interesse às crianças, como ilustra o seguinte registo: A R diz que gosta do exterior, porque “no jardim posso correr muito” (Anexo A, registo diário nº60, p. 194) e o AM porque “gosto de jogar à bola e marcar golos” (Anexo A, registo diário nº60, p. 194).

A frequência destes espaços pelas crianças faz parte das rotinas dos grupos de creche e jardim de infância.

A valência de creche é constituída por quatro salas – uma sala de berçário, uma sala de 1 aos 2 e duas salas com crianças de 2 anos – e a valência de JI por sete salas – duas salas de 3 anos, duas salas heterogéneas, uma sala de 4 anos e duas salas de 5 anos.

A instituição tem, ainda, como oferta educativa as Atividades de Enriquecimento Cultural (AEC) de yoga, ballet, ginástica e inglês.

De acordo com o Projeto Educativo (PE, s.d.), os princípios orientadores da ação relativos aos processos gerais de ensino e aprendizagem baseiam-se em: experiência-reflexão-avaliação, participação e criatividade.

A instituição assenta em três modelos pedagógicos – o Movimento Escola Moderna, o High Scope e o Reggio Emília. Suporta-se ainda na Metodologia de Trabalho de Projeto.

O Movimento da Escola Moderna (MEM) preocupa-se em proporcionar às crianças uma formação democrática e desenvolvimento sócio-moral, tendo a sua participação na gestão do currículo escolar um grande papel (Movimento da Escola Moderna, 2018). As crianças colaboram entre si e com os educadores no planeamento das atividades e na sua avaliação. Aqui, existe uma avaliação conjunta e colaborativa entre educadores e crianças. É através desta

vivência – pondo à prova os valores humanos que sustentam a justiça, a reciprocidade e a solidariedade – que a organização do trabalho e o exercício do poder partilhados virão a transformar [as crianças e os educadores] em cidadãos implicados numa organização em democracia direta. (Movimento da Escola Moderna, 2018, p. 1)

O MEM é um modelo muito presente na instituição, quer seja através dos instrumentos de pilotagem, como o mapa de presenças, o calendário, a lista de tarefas, a lista das áreas, o plano do dia; quer seja nas partilhas diárias e comunicação existente dentro da sala que promove uma “construção interativa de conhecimento” (Movimento da Escola Moderna, 2018, p. 2); ou mesmo na constante e verdadeira participação das crianças nas decisões que ocorrem dentro da sala.

A participação democrática no jardim de infância, de acordo com Danner e Jonyniené (2012), baseia-se no envolvimento das crianças na tomada de decisões, sendo que este envolvimento nas decisões não é simbólico, mas, sim, real e democrático, possibilitando à criança tornar o seu mundo interior visível e, conseqüentemente, tornar a sua aprendizagem mais significativa.

Relativamente ao modelo High Scope, a instituição apoia-se em alguns dos seus princípios, sendo estes: a aprendizagem pela ação, que permite à criança vivenciar

diversas experiências e retirar delas significado através da reflexão; a interação entre adulto-criança, que proporciona às crianças um ambiente positivo caracterizado pela liberdade e confiança de forma a que possam expressar o que sente e pensam; um contexto de aprendizagem com materiais apropriados e acessíveis que possibilitem à criança o desenvolvimento da sua autonomia (Hohmann & Weikart, 1995).

Nesta organização educativa existem várias abordagens ao modelo High Scope, tais como o constante suporte do educador perante as descobertas da criança, a sua partilha de poder com a criança e o envolvimento ativo da criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Este último enfatiza o poder que a criança deve ter no seu processo de aprendizagem, a partir da interação do mundo que as rodeia.

No que toca ao modelo pedagógico de Reggio Emilia, o mesmo está refletido não só na arquitetura das instalações, em forma de quadrado com um átrio no centro, mas também na preocupação pelo respeito e pelos pontos de vista dos outros, prática fundamental para as crianças adquirirem a capacidade e a disposição de ouvir os outros, compreendendo o valor da democracia (Danner & Jonyniené, 2012).

Por fim, a metodologia de trabalho de projeto é, também, seguida pela instituição. “O trabalho de projeto com crianças . . . tem-se revelado uma metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como investigadora nata” (Katz, citado por Vasconcelos, 2011, p.7). Neste sentido, através desta metodologia, a criança é considerada a construtora do seu próprio conhecimento, no entanto, de acordo com Rangel e Gonçalves (2010), e tal como a instituição indica, esta não pode ser a única metodologia utilizada, uma vez que nem todos os objetivos e necessidades da aprendizagem das crianças são atingíveis através da mesma.

2.3. Caracterização da equipa

Na instituição, a equipa educativa é formada por 12 educadoras de infância, 18 auxiliares de ação educativa, 1 psicóloga, 1 professor de dança criativa, 1 professor de música, 1 professor de iniciação à língua inglesa e 17 funcionários em serviço de apoio, como: receção, refeitório, cozinha, secretaria e limpeza.

A relação da equipa educativa é sustentada através do diálogo, da constante reflexão conjunta e da partilha de vivências e pontos de vista, tendo o respeito um papel muito importante nesta relação. Segundo Post e Hohmann (2011), quando “as equipas

de educadores partilham o espaço, as observações, as preocupações e as ideias . . . passam a confiar e a depender umas das outras para apoio e aconselhamento” (p. 306).

A equipa educativa responsável pela sala em que me encontro a realizar a PPS II é constituída por uma auxiliar de ação educativa e uma educadora. Tanto a educadora como a auxiliar estão na instituição há mais de vinte anos, sendo que a educadora trabalha na instituição desde os 18 anos e é educadora há vinte e dois anos (PCS, 2018 - 2019). Trata-se de uma equipa que já passou por todas as salas da instituição, desde a sala do berçário à sala dos cinco anos.

Entre a equipa de sala existe uma boa relação de trabalho, pois é revelado um trabalho de equipa, respeito e comunicação na partilha de opiniões, ideias e informações¹. Segundo a educadora, em conversas informais, todos os elementos da equipa estão em constante concordância e regem-se pelos mesmos princípios e valores da instituição. Na sala, a educadora e auxiliar são figuras de referência para as crianças do grupo, sendo que não existe uma diferenciação de papéis relativamente aos adultos na sala, uma vez que, por exemplo, ambos dinamizam momentos e as crianças não recorrem apenas a um para solucionar problemas².

De acordo com o PCS (2018-2019), na sala existem conversas diárias entre os membros da equipa de sala, de forma a que todos os elementos “estejam a par do trabalho do que é realizado” (p. 33) dentro da sala e, ainda, que todos participem na partilha de observações para a avaliação das crianças.

Para a educadora é fundamental que esta relação de equipa seja uma relação próxima, em que haja partilha de saberes informais e formais, necessidades, conceções, problemas e conquistas, para que, através destes “circuitos de comunicação entre os adultos” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 20), seja possível a criação de um ambiente de aprendizagem seguro, adequado e centrado na criança.

Neste âmbito, de acordo com o PCS (2018-2019), a educadora cooperante tende, com as famílias, criar laços de diálogo e envolvê-las no processo educativo e na sua atuação com crianças. Esta apresenta um conjunto de valores, entre eles, a

¹ “a educadora e auxiliar combinam como vai ser o presente de natal e as duas dinamizam o momento juntas.” (Anexo A, Registo diário nº47, p. 185)

² “A auxiliar arranjou os materiais necessários para fazer a sopa e preparou o espaço. De seguida, explicou ao grupo como se iria processar o momento. Dinamizou-o, preocupando-se com a participação de todas as crianças.” (Anexo A, Reflexão diária nº20, p. 152)

integração, a diferenciação pedagógica, a cooperação, o respeito pelas regras sociais e o desenvolvimento de competências nas diferentes áreas.

2.4. Ambiente educativo – Espaços físicos, materiais e rotinas

De acordo com Horn (citado por Serrão e Carvalho, 2011), os materiais e o modo “como organizamos o espaço interfere, de forma significativa, nas aprendizagens infantis” (p. 20). Devido à sua importância no desenvolvimento da criança é essencial que o educador pense e reflita sobre estes aspetos, de modo a que o ambiente esteja adequado e seja desafiante e significativo para o grupo em questão.

O educador deve preparar o ambiente e a sua ação. Deve ainda ser responsivo e apoiar o seu grupo, de modo a promover o desenvolvimento da criança, baseando-se sempre nos seus interesses e refletindo sobre as “oportunidades educativas que esse ambiente oferece” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 24).

Neste sentido, o ambiente educativo necessita de um espaço extenso, estimulante, rico e seguro, que disponibilize objetos e materiais significativos e diferenciados. É imprescindível que o ambiente proporcione *affordances*, criando oportunidades e diferentes possibilidades de exploração, permitindo às crianças um melhor desenvolvimento – capacidades motoras finas e grossas – (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014).

Espaços físicos

No contexto do estágio, a sala em que estive integrada é composta por diversas áreas, como mostra a figura 1 (Anexo A): mini faz-de-conta, faz-de-conta/imaginação, caixa sensorial, jogos de mesa, mesa de luz, pintura, projeto/ciência, desenho, aquarelas, matemática, escrita, desafio, biblioteca e área do eu. Importa referir que em cada área existe afixado o número de crianças que pode estar por área.

De acordo com a educadora, no início do ano, em setembro, a organização da sala é levada a cabo pela equipa educativa e, posteriormente, em janeiro, é pensada com o grupo, onde todos, em conjunto, debatem e definem as mudanças que irão realizar. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) afirmam que para uma participação garantida é necessário que o educador escute, incentive e valorize as opiniões das

crianças no que toca às decisões sobre o seu processo educativo, como criar regras, assumir responsabilidades, organizar o tempo e tomar iniciativas.

A área do mini faz-de-conta (Anexo A, figura 2) encontra-se fora da sala, no corredor. Esta área é constituída por um tapete, uma casa pequena de madeira e um cesto com mobília para esta. A área do faz-de-conta/ imaginação (Anexo A, figura 3) já se encontra no interior da sala e tem um canto com almofadas, um fogão, um armário e uma mesa. Nestas áreas encontram-se bonecos, roupas e brinquedos não estruturados e as crianças reproduzem vivências do quotidiano através do jogo, promovendo interações significativas entre pares.

A área da mesa de luz (Anexo A, figura 4) está situada no exterior da sala no corredor que liga às outras salas. A área é composta por uma mesa de luz retangular e um cesto com rolhas de cortiça e tampas de garrafas e sumos. Aqui, para além de brincadeiras, diversas atividades são desenvolvidas utilizando-a, tal como os desenhos na mesa de luz.

Na área dos jogos de mesa (figura 5) encontram-se jogos de encaixe, puzzles, jogos de lógica, entre outros. Nesta área, o principal objetivo é desenvolver o raciocínio lógico (PCS, 2018-2019). Segundo Neto (2001), o jogo é capaz de ser utilizado como “meio de utilização pedagógica com uma linguagem universal e um poder robusto de significação nas estratégias de ensino-aprendizagem” (p.199).

A área das ciências/projeto (Anexo A, figura 6) é constituída por uma mesa com diversos elementos da natureza e, ainda, um móvel com materiais de ciências, livros de natureza, atlas e enciclopédias. Aqui, é também a área para onde vão as crianças quando querem desenvolver o projeto que está a decorrer no momento.

A área das construções (Anexo A, figura 7) tem um tapete no chão e caixas com peças de lego, pistas de carros para montar, carros e animais. Nesta área existem momentos de cooperação e interajuda. É, ainda, normal a educadora documentar algumas construções realizadas quando solicitado pelas crianças.

A área da biblioteca (anexo A, figura 8) encontra-se numa zona mais calma da sala, em que as crianças estão em contacto direto com livros. Aqui, as crianças interpretam imagens, desenvolvem hábitos de leitura e é promovido o prazer pela leitura.

A área da biblioteca estende-se para a área do eu (Anexo A, figura 9), onde as crianças vão quando precisam de estar mais sozinhas ou calmas. Esta área tem apenas um cadeirão, onde a criança, se quiser, pode usufruir da estante com livros da área da biblioteca.

A área da caixa sensorial (Anexo A, figura 10) é constituída por uma caixa com diversos materiais em cima de uma mesa e dois bancos. Nesta área, as crianças usam o bibe de plástico para não se sujarem e, também, de forma a proteger a criança da sala que tem alergias a certos alimentos.

Os materiais da área de modelagem (Anexo A, figura 11) encontram-se numa pequena estante e são utilizados na mesa redonda. Para a modelagem todas as crianças colocam sobre a mesa um individual de plástico, de forma a que a plasticina não fique agarrada à mesa.

Na área da pintura (Anexo A, figura 12) as crianças vão à estante buscar um lápis, a data e o nome para, primeiro, identificarem a folha na mesa e, depois, colocarem a folha no cavalete. Posteriormente, vestem a bata e pedem ao amigo do lado ou aos adultos da sala ajuda para a apertar.

Relativamente à área de aquarelas (Anexo A, figura 13), os materiais para pintar encontram-se na bancada. Contudo, tal como acontece na área da pintura, as crianças antes de começarem a pintar têm de ir buscar uma folha à estante e identificá-la.

Na área do corte e colagem, desenho, escrita, matemática e desafio (Anexo A, figura 14) as crianças têm os materiais disponíveis na estante e, de seguida, vão para uma das mesas indicadas na figura. Estas áreas são flexíveis dentro da sala, na medida em que sempre que é necessária uma destas mesas para outra atividade, as crianças já sabem que podem usar as restantes mesas para o corte e colagem, o desenho, a escrita, a matemática e o desafio.

Os materiais vão influenciar diretamente o grupo e, por isso, é importante que as escolhas dos adultos sejam previamente pensadas, para que os materiais sejam adequados, seguros, apelativos e possibilitem um melhor desenvolvimento da criança.

Deste modo, neste contexto existem: os materiais que estão sempre na sala, diariamente acessíveis para todas as crianças – todos os materiais que se encontram nas diversas áreas, como por exemplo as folhas, canetas, jogos, roupa, etc (Anexo A, Figura 1, letras a, e, k); os materiais que estão na sala, no entanto, não estão sempre acessíveis, uma vez que só estão na sala ao nível e alcance das crianças quando o adulto considera pertinente – material que está no armário, como cartolinas e trapilho (anexo A, Figura 1, letra g); e os materiais que não estão na sala, mas estão sempre disponíveis e são de fácil acesso ao educador – sala apenas com materiais para uso de todas as educadoras.

Como já mencionei anteriormente, o exterior é um espaço extremamente apreciado por todas as crianças do grupo que oferece variados estímulos para as crianças. Aqui, existe um conjunto de obstáculos que possibilitam que a criança encontre estratégias para solucionar problemas com que se depara durante a brincadeira. Bento (2015) afirma que no decorrer da procura da resolução de problemas ocorrem momentos em que se partilha opiniões, ideias e coopera entre pares, proporcionando o desenvolvimento de competências sociais.

Rotina

No que toca à rotina deste grupo, a sua organização no dia-a-dia do mesmo é organizada como demonstra a tabela 1 (Anexo A).

Nesta instituição, as crianças chegam por volta das 8h00 – 9h00 e saem por volta das 16h00 – 18h30, permanecendo cerca de 8h a 10h na instituição.

A educadora tem em conta as necessidades do grupo e as atividades que irão decorrer durante a semana para conseguir organizar o tempo diário e semanal (PCS, 2018-2019). À porta da sala existe um quadro que costuma ter o livro do dia, alguns avisos importantes e, ainda, a agenda semanal, mostrando às famílias o que vai acontecendo dentro da sala.

De acordo com Ferreira (2004), os tempos de trabalho autónomo nas áreas são reconhecidos pela educadora cooperante como momentos livres, em que as crianças escolhem para que área querem ir e o que pretendem fazer na mesma. Aqui, é concedida uma autonomia às crianças na “tomada de decisões e na condução das ações, na gestão, na manutenção e permanência nas/das actividades, individualmente ou em grupo” (p. 94). No entanto, para além desta autonomia dada na escolha da área e da atividade, há um olhar da equipa de sala perante o momento de escolha, uma vez que existe a regra de “não se pode estar sempre na mesma área” (Anexo A, registo diário nº7, p. 130).

Na organização do tempo educativo é importante criar momentos que se repitam todos os dias, de maneira a que haja uma maior consciencialização e compreensão, por parte da criança, dos diversos momentos do dia e da sua sucessão. Tal como a educadora, também Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), afirmam que esta organização de tempo possibilita que a criança “se vá apropriando de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro” (p. 27).

Assim, na sala, tal como se pode verificar na tabela 1 (Anexo A, p.78), a rotina permite que exista uma sequência de momentos organizados que se repetem diariamente – momentos de refeição, de higiene, de recreio. Estes possibilitam a orientação para o futuro no posicionamento das crianças relativamente aos momentos do dia e às noções de tempo. Porém, apesar de a rotina oferecer orientação, estabilidade e segurança à criança, é importante que, segundo a educadora cooperante (PCS, 2018-2019), esta seja flexível, adaptando-se sempre às necessidades do grupo em questão.

De acordo com o PCS (2018-2019), a instituição selecionou alguns instrumentos de pilotagem para organizar e regular a ação educativa. Os instrumentos selecionados são: o quadro de presenças, o de tarefas, o de atividades, o de aniversários, o das idades e o plano do dia.

O quadro de presenças é preenchido pelos dois chefes responsáveis do dia em questão. Aqui, marcam-se as presenças de todas as crianças que vieram à escola nesse dia, “datas de acontecimentos para aquele mês, como é o caso dos aniversários, visitas, festas ou apresentações” (PCS, 2018-2019, p. 27).

O quadro de tarefas é utilizado para definir as crianças responsáveis por uma certa tarefa naquele dia. Existem diversas tarefas: responsáveis do dia (chefe de fila e cerra-fila), pôr a mesa, ir buscar os chapéus, arrumar a sala, alimentar o peixe, ir buscar a fruta e regar as plantas.

O quadro de atividades “gere todo o funcionamento da sala” (PCS, 2018-2019, p. 27) e é onde a criança escolhe o que vai fazer dentro da mesma nesse momento. Cada criança tem um cartão com a sua imagem e nome que coloca na área para onde quer ir, sendo que só pode ir para essa se não estiver ainda completa, uma vez que cada área tem um limite máximo de crianças.

O quadro dos aniversários está dividido por meses e estações, com os dias do mês e respetivas fotografias de cada criança no seu dia de aniversário. Existe, ainda, uma seta que indica o mês em que estamos.

O quadro das idades consiste num quadro com quatro colunas (3 anos, 4 anos, 5 anos e 6 anos) e com fotografias de cada criança na respetiva coluna, tendo em conta a sua idade. Sempre que uma criança faz anos a sua fotografia avança para a coluna seguinte.

Todos os dias de manhã, na reunião, é elaborado o plano do dia, em que todos, em conjunto, decidem o que vão realizar durante o dia. Existe uma participação e envolvimento das crianças na tomada de decisões.

2.5. Família das crianças³

A família é o espaço social que influencia a criança através das condições sociais, culturais e económicas e que, por essa razão, permite que a criança tenha uma bagagem de experiências sociais, possibilitando o desenvolvimento e criação da sua individualidade e identidade. Assim, para verdadeiramente compreender as crianças, torna-se fundamental caracterizar os diversos contextos familiares, tendo sempre em conta que cada criança é portadora de uma cultura (Ferreira, 2004).

De acordo com informações gerais fornecidas pela educadora cooperante, a instituição acolhe famílias que pertencem à classe média e as famílias da sala em que estive integrada, sala dos 5 anos, inserem-se na mesma. No que diz respeito às áreas profissionais dos pais, apesar de serem diversificadas, grande parte está ligada à área de gestão e consultoria financeira. Existem ainda pais que são enfermeiros, professores de múltiplos anos de ensino, jornalistas, empregados de comércio, militares, farmacêuticos, engenheiros e, ainda, um desempregado.

Grande parte das crianças do grupo em questão apresentam “redes de sociabilidade alargada, assentes em vínculos de consanguinidade” (Ferreira, 2004, p.73), uma vez que algumas famílias, com por exemplo a do AG e a da LA, têm família – avós ou tios – que os vêm buscar quando é necessário. No entanto, existem crianças que não apresentam estas redes, como o VT, em que é a mãe a vir buscá-lo.

No que diz respeito às faixas etárias das famílias, denota-se alguma variabilidade, sendo que as idades variam entre os 28 e os 54 anos. No grupo, a maior parte das crianças faz parte de uma família que o número de elementos do seu agregado varia entre 4 a 6 pessoas, no entanto há três crianças com um total de 3 elementos no agregado familiar.

³ Dados recolhidos a partir de informações gerais (apenas relativas às idades e cargos das famílias) que a educadora cooperante disponibilizou, nunca especificando os familiares de cada criança.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), “a participação dos pais cria oportunidades importantes para a aprendizagem [das crianças] e para a aprendizagem dos pais” (p. 21), dado que, ao participarem na vida de escola, estão a possibilitar um olhar mais atento e rigoroso sobre as aprendizagens dos seus filhos.

A comunicação entre a escola e as famílias é realizada de diversas formas: partilhas trazidas pelas famílias para a sala, partilhas das múltiplas vivências que decorrem dentro da sala, projetos com envolvimento das famílias e a criação de espaços de diálogos.

Relativamente às partilhas trazidas pelas famílias para a sala, as crianças, em conjunto com estas, trazem brinquedos, bolachas, livros e notícias com o objetivo de partilhar com as restantes crianças da sala, como a “LA foi ao Dinopark durante o fim de semana e trouxe umas imagens e os bonecos que escavou lá para partilhar com o grupo” (Anexo A, registo diário nº11, p. 136). Por sua vez, estas partilhas realizadas dentro da sala fazem com que as restantes crianças vão para casa e partilhem o que aconteceu na sala nesse dia, criando, assim, uma rede não só entre escola-família, mas, também, entre famílias.

Existe, também, uma partilha das múltiplas vivências na sala através dos placares expostos no exterior da sala, dos cadernos de notícias que vão para casa e por email. Estes momentos, segundo o PCS (2018-2019), promovem o contacto entre escola-família, uma vez que possibilitam o conhecimento e trazem uma maior aproximação da família ao dia-a-dia do JI.

O envolvimento das famílias no dia-a-dia do JI é uma das grandes preocupações da educadora e da instituição e, por essa razão, existe um projeto de leitura a par, em que todas as semanas a criança leva um livro para casa e esse é “lido e trabalhado em família” (PCS, 2018-2019, p. 34).

Por fim, no que toca à criação de espaços de diálogo, é através da partilha de informações em conversas informais nos momentos de acolhimento, despedida e reuniões, previamente combinadas com a educadora, que estes decorrem. No início do dia, apesar de ser um momento de entrega das crianças, é possível verificar que é um momento em que a equipa de sala se mostra aberta e disponível para as famílias, criando, assim, momentos de grande proximidade entre escola-família onde espaços de diálogo são criados, “o avô do AG veio buscá-lo e avisou que ia aparecer na televisão a contar uma história. Após esta partilha do avô, a educadora convida o avô a vir contar a história à sala” (Anexo A, registo diário nº8, p. 131).

2.6. Grupo de crianças

O grupo de crianças que frequenta a sala em que realizei a PPS é um grupo com 24 crianças, sendo que 13 crianças são do sexo feminino e 11 crianças do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 anos e os 5 anos, existindo, apenas, uma criança com 3 anos (uma vez que a sala dos 5 anos era única que tinha vagas por preencher), sendo que até ao final de dezembro as restantes terão completado os 5 anos de idade. A educadora acompanha o grupo desde a sua saída da creche e a auxiliar desde os 4 anos.

A criança com 3 anos teve uma boa adaptação e mostra orientar-se bem em toda a instituição, percebendo o funcionamento da mesma. Neste sentido, todo o grupo recebeu bem a LR, apoiando-a na apropriação dos espaços, materiais e funcionamento da sala.

Existem, neste grupo, crianças que têm até dois anos de diferença. Com esta diferença de idades, em que os estádios de desenvolvimento podem divergir, é fundamental que a equipa educativa consiga adequar a sua prática às necessidades de cada uma das crianças. Segundo Ferreira (2004), a idade de uma criança não reflete “o desenvolvimento biológico, psicológico e social nem permite estabelecer uma correspondência coerente entre tamanho, idade e competências” (p. 76), uma vez que, de acordo com Hauser-Cram, Nugent, Thies e Travers (2014), os marcos de desenvolvimento adquiridos ao longo do tempo são desenvolvidos por cada criança ao seu próprio ritmo, onde algumas progredem mais rápido numa área do que outras, sendo que esse progresso numa área não significa necessariamente progresso noutra.

Deste modo, na sala dos 5 anos, mesmo antes da entrada de uma criança de 3 anos, era evidente que os ritmos de desenvolvimento e aprendizagem eram mais particulares e específicos de cada criança, fazendo com que não exista uma ligação entre a aquisição de determinadas competências e a sua faixa etária.

No grupo, em geral, existe grande autonomia, quer seja dentro da sala, ou mesmo dentro da instituição no que toca a diversos espaços. As crianças orientam-se bem no seu interior, fazem recados quando é necessário - “estava a subir a escadas em direção à sala e vi a FA ao pé da receção. A educadora pediu à FA para ir buscar umas fotocópias à receção da escola para não deixar as crianças sozinhas na sala” (Anexo A, registo nº51, p. 188) -, vão guardar os seus casacos nos cabides no piso de baixo, vão buscar a fruta e, também, no momento da refeição todos põem a mesa, levantam o seu prato de sopa e vão buscar o segundo prato.

Relativamente aos conflitos entre pares verifica-se uma ocorrência destes, em especial, nos momentos de partilha de brinquedos e momentos de discórdia, em que as crianças não concordam com o que a outra está a fazer ou quando esta a incomoda direta ou indiretamente⁴.

Nesta sala, as relações estabelecidas entre os elementos da equipa educativa e as crianças são caracterizadas pelo respeito, proximidade, confiança e afetividade. De acordo com o PCS (2018-2019), existe uma preocupação por parte da equipa para que estas sejam as características predominantes na sua relação, uma vez que na presença destas características as crianças sentem-se confortáveis para se expressarem, partilharem sentimentos, opiniões e, ainda, para ampliarem o seu sentido crítico e capacidade de tomar de decisões.

Tal como já referido, este grupo mostra muito interesse nos momentos passados no exterior, nos jardins da instituição. Durante estes momentos, no jardim, (que tem uma grande estrutura no centro), as crianças privilegiam brincadeiras em grupo e normalmente grande parte dos rapazes passam estes momentos a jogar futebol⁵ e as raparigas nas casinhas, estruturas ou escorregas. No que diz respeito ao jardim dos triciclos e carrinhos, as crianças, tanto rapazes como raparigas, mostram muito interesse por estes⁶, onde passam grande parte do tempo.

Dentro da sala, o grupo mostra maior interesse pela área do faz-de-conta/imaginação e pela área das construções. A apropriação dos diferentes espaços da sala pelo grupo é livre, sendo que a equipa lhes dá total liberdade de escolha relativamente à área para qual querem ir. No entanto, por vezes, a equipa acaba por limitar e ajudar as crianças que repetem frequentemente certas áreas, incentivando-as a escolher outras áreas também. As áreas menos frequentadas e que evidenciam menos entusiasmo são a área da matemática e da escrita, sendo que, no geral, apenas recorrem a estas áreas quando existe algum desafio em que seja necessária uma delas.

Todas as crianças trazem constantemente partilhas de casa, relacionadas ou não com o que está a decorrer dentro da sala, e mostram interesse nas suas partilhas e nas partilhas dos outros.

⁴ como por exemplo quando a “H passa à frente do DI porque a educadora a chamou, mas como o DI não ouviu a educadora achou que a H só o está a passar porque queria estar mais à frente na fila” (Anexo A, registo diário nº52, p. 190).

⁵ “O FO chegou ao recreio e perguntou à auxiliar se podia ir buscar a bola ao armário para ir jogar à bola no recreio” (Anexo A, registo diário nº6, p. 129).

⁶ “A RI chegou ao recreio e foi logo a correr para o triciclo de três lugares e convidou o DI e a I a irem para o seu triciclo” (Anexo A, registo diário nº6, 129).

Concluindo, no geral, este é um grupo entusiasmado e com grande vontade de participar nos diversos momentos do dia, em atividades e projetos. Interessa-se por descobrir novas coisas, envolver-se em projetos e partilhar tudo o que descobriu e que se passou na escola e em casa.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

3.1. Intenções para a ação

No decorrer da PPS II considerei a observação e a caracterização de todo o contexto socioeducativo fundamental para definir as linhas orientadoras da minha prática, de forma a desenvolver práticas pedagógicas de qualidade (Portugal, 2012).

É essencial caracterizar não só o grupo em questão, mas, também, compreender o contexto envolvente para que seja possível adequar a intervenção e intenções ao grupo e às suas famílias (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Foi a partir desta caracterização que me foi possível definir as minhas intenções pedagógicas para a ação, uma vez que só a partir desta constante análise reflexiva continua é possível adequar as práticas pedagógicas, ajustando ao contexto em questão, de maneira a fomentar as aprendizagens das crianças.

Deste modo, defini as minhas intenções para com o grupo de crianças, para com a equipa educativa e para com as famílias através da observação e reflexão, anteriormente mencionadas, em que compreendi as fragilidades, necessidades e potencialidades de cada uma.

De seguida apresentarei as minhas intenções definidas para a ação com as crianças, a equipa educativa e as famílias (Tabela 1).

Tabela 1.

Intenções para a ação

Intenções para a ação com as crianças
- Promover propostas pedagógicas adequadas, momentos ricos em experiências significativas e relevantes para o grupo, de modo a estimular o desenvolvimento de competências de autonomia e potenciar o desenvolvimento das crianças nos seus diferentes domínios (cognitivo, social, físico e emocional).

<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar as diferentes formas de participação das crianças envolvendo-as, assim, na sua aprendizagem e desenvolvimento e tomando como ponto de partida os seus interesses e motivações. - Privilegiar uma relação afetiva na ação pedagógica.
Intenções para a ação com a equipa educativa
<ul style="list-style-type: none"> - Assumir uma postura de constante respeito e de apoio. - Estabelecer com a equipa educativa uma relação de confiança, de diálogo, de partilha e de cooperação.
Intenções para a ação com as famílias
<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir e acolher as famílias com disponibilidade e amabilidade. - Promover uma relação colaborativa baseada no diálogo e nos contactos diários e informais, partilhando experiências e acontecimentos do quotidiano.

3.1.1. . . . com o grupo de crianças

No decorrer da PPS II considerei imprescindível **promover propostas pedagógicas adequadas, momentos ricos em experiências significativas e relevantes para o grupo, de modo a estimular o desenvolvimento de competências de autonomia e potenciar o desenvolvimento das crianças nos seus diferentes domínios (cognitivo, social, físico e emocional)**. Procurei, ainda, dar espaço e liberdade às crianças para decidirem quando queriam ou não participar, não impondo desta forma a sua participação. Esta preocupação traduziu-se num respeito pela individualidade de cada criança, pois acredito que só assim as aprendizagens podem ser significativas para as mesmas.

Procurei **valorizar as diferentes formas de participação das crianças, envolvendo-as, assim, na sua aprendizagem e desenvolvimento e tomando como ponto de partida os seus interesses e motivações**. De acordo com Vasconcelos (2009), a criança é “um ser capaz de construir significados sobre o mundo a partir das suas próprias experiências” (p. 39) e considero que as explorações que se planeiam devem partir das capacidades, necessidades e interesses do grupo, uma vez que encaro a criança como sujeito da sua ação pedagógica. Procurei assim proporcionar oportunidades para que a criança tivesse voz e meios para conseguir alcançar o que deseja.

Desde o início do estágio pretendi **privilegiar uma relação afetiva na ação pedagógica**, uma vez que apenas a partir da instituição de relações de afeto e proximidade é possível conhecer e caracterizar as particularidades do grupo e de cada uma das crianças.

“Toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam” (Brazelton & Greenspan, 2009, p.188). A afetividade é um princípio fundamental a ter em conta, uma vez que ser responsável por um grupo requer uma grande preocupação pelas relações que se estabelecem, entre a criança e o educador, bem como entre criança e criança.

Uma relação afetiva com as crianças promove a confiança e tem um grande papel nas aprendizagens e nos comportamentos, pois possibilita um crescimento no que toca à preocupação, atenção e cuidado para com o outro. Deste modo, estar numa relação sólida e afetiva faz com que a criança se sinta confortável e predisposta a comunicar os seus sentimentos, pensar sobre os seus desejos, promovendo, assim, um relacionamento com os outros (Brazelton & Greenspan, 2002).

3.1.2. . . . com a equipa educativa

Relativamente à equipa educativa, considereei primordial **assumir uma postura de constante respeito e de apoio**, uma vez que acredito que antes de haver a integração de um novo elemento numa equipa é fundamental que este crie um ambiente positivo, baseado no respeito e numa postura de observação.

Deste modo, nas primeiras semanas, pretendi conhecer os profissionais da sala e da instituição, de modo a que, gradualmente, me conseguisse integrar nas dinâmicas da equipa educativa e rotinas da sala.

Em particular, para o MEM, é importante que a relação da equipa seja próxima, e que a partilha de saberes informais e formais, necessidades, conceções, problemas e conquistas seja um objetivo principal. Creio que através destes “circuitos de comunicação entre os adultos” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 20) seja possível a criação de um ambiente de aprendizagem seguro, adequado e centrado na criança.

Assim, procurei **estabelecer com a equipa educativa uma relação de confiança, de diálogo, de partilha e de cooperação**, mostrando disponibilidade para todo o trabalho em equipa e tendo a preocupação de envolver educadora e auxiliar em toda a minha prática. Para o efeito, envolvi a equipa no planeamento e dinamização das atividades, partilhei com a mesma as informações transmitidas pelas famílias, as dificuldades e experiências que vivenciei, os conhecimentos que adquiri e refleti ainda com as mesmas sobre os interesses e necessidades das crianças observadas. Santana (2007) salienta que há um enriquecimento profissional quando existe a troca de conhecimentos, dúvidas e experiências e a construção de finalidades e orientações em conjunto com outros profissionais.

Considero que só é possível que as equipas partilhem o espaço, ideias, preocupações e observações se todos os elementos da equipa confiarem e apoiarem-se uns nos outros. Para isso, reforçando a ideia anterior, no decorrer da prática reconheci que a equipa tem de ser sustentada através do diálogo, da constante reflexão conjunta e partilha de vivências e pontos de vista, tendo sempre o respeito como base.

3.1.3. . . . com a família

A família deve ser vista como parceira e “perita na educação dos filhos” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 21) e não como “aprendizes” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 21), uma vez que, segundo Post e Hohmann (2011), só assim se pode construir uma parceria e uma relação moderada entre a escola e a família.

De acordo com Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), momentos de interação entre família e escola são importantes para o conhecimento mútuo, isto é, proporcionam ligações e uma melhor comunicação entre o mundo da escola e o mundo familiar da criança, capazes de “ampliar as [suas] aprendizagens” (p. 21). Tendo em conta que estes momentos são fundamentais, pretendi **promover uma relação colaborativa baseada no diálogo e nos contactos diários e informais, partilhando experiências e acontecimentos do quotidiano**.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) afirmam que para conseguirmos desenvolver uma prática de qualidade é fundamental que exista comunicação entre os profissionais e as famílias. O contacto mais recorrente com as famílias nesta instituição dava-se nos momentos de acolhimento e despedida e, por essa razão, pretendi aproveitar os mesmos para **ouvir e acolher as famílias com disponibilidade e amabilidade**, de

modo a proporcionar um espaço de comunicação e uma aproximação entre escola-família.

Assim, para que esta ampliação fosse possível procurei proporcionar às famílias um ambiente confortável, positivo e convidativo, de maneira a promover a partilha e, ainda, de maneira a motivar os pais a envolverem-se na vida de escola dos seus filhos.

3.2. Processo de Intervenção

Neste ponto apresento uma explicitação do processo de intervenção ao longo da PPS II em JI, demonstrando de que forma planifiquei, intervim e avaliei.

Nas rotinas diárias, procurei integrar-me de forma consistente e em conformidade com a restante equipa de sala, organizada e não-rígida, isto é, na rotina flexível existente ao longo dos momentos do dia na sala que teve sempre como prioridades as necessidades básicas individuais e personalizadas de cada criança. Desta forma, ao fomentar e dar continuidade às rotinas diárias já anteriormente estruturadas, permiti às crianças antecipar acontecimentos, dando confiança e segurança sob um espaço-tempo.

De um modo geral, relativamente ao espaço-tempo, consegui adaptar-me à rotina diária da sala e, gradualmente, fui-me integrando na mesma. Inicialmente, segui uma abordagem mais de observadora e, posteriormente, passei a interveniente nos tempos do grupo, como os momentos de refeição, reuniões, trabalho autónomo nas áreas, desenvolvimento de projetos, atividades orientadas (em pequeno grupo) e higiene. Esta integração na rotina proporcionou-me uma melhor análise reflexiva de um contexto de JI e uma maior facilidade na caracterização do contexto em questão.

Relativamente à planificação, autores como Vasconcelos (2009) afirmam que a criança é “um ser capaz de construir significados sobre o mundo a partir das suas próprias experiências” (p. 39) e, por isso, considero que os momentos e atividades deviam partir ao máximo das capacidades, necessidades e interesses do grupo. Ao longo do estágio encarei a criança como agente da sua ação pedagógica e procurei proporcionar oportunidades para que a criança tivesse voz e meios para conseguir alcançar o que desejava. Assim, em momentos como a construção do jogo do mauzão (Anexo A, planificação nº1 e nº2, p. 200-203), intentei reconhecer e compreender as crianças como “actores sociais plenos, competentes, activos e com «voz»” (Tomás, 2007, p. 45), envolvendo-os no processo de decisão e construção.

Relativamente à planificação com a equipa, procurei sempre aferir atempadamente com a equipa o que pretendia dinamizar. Esta atitude teve como intenção fomentar a comunicação, planificando em conjunto, enriquecendo as minhas planificações com as opiniões das restantes profissionais, aceitando novas ideias e considerando diferentes pontos de vista. Fruto desta partilha, foi possível elaborar planificações mais complexas, tendo por base a minha avaliação das crianças, assim como a da equipa educativa.

Deste modo, gostaria, ainda, de destacar que ao longo das minhas propostas de intervenção, a procura e escolha de materiais foi sempre partilhada e refletida tanto com o grupo, durante as reuniões ou antes de iniciar as atividades, como com a educadora cooperante e a auxiliar da sala, de forma a que este fosse o mais adequado e pertinente.

Como referi anteriormente, após as dinamizações, procurei refletir e avaliar os diferentes momentos, não só através das reflexões diárias e semanais, de forma a verificar se fui ao encontro das intenções previamente estabelecidas, mas, também, em conjunto com toda a equipa de sala, de maneira a promover o diálogo e desenvolver um trabalho cooperativo, uma vez que esta entreaajuda, partilha e reflexão possibilitaria melhorias ao nível das planificações e dinamização das atividades.

No contexto de PPS II, em todas as salas, cada criança tem um portefólio que é construído desde que entram na instituição até saírem, sendo que a avaliação vai sendo entregue às famílias. Aqui, constam alguns momentos importantes da vida de JI e de família da criança.

Durante a prática realizei um portefólio com uma criança (anexo A, pp. 260-286). De acordo com Carvalho e Portugal (2017), a avaliação de uma criança na educação de infância baseia-se num processo que tem como objetivo regular e aperfeiçoar a intervenção do educador. Deste modo, através da observação do comportamento das crianças a prática do educador deve ir ao encontro das necessidades e interesses das mesmas. O portefólio, conforme De Fina (citado por Parente, 2004), baseia-se numa reunião de evidências que têm como finalidade demonstrar a aprendizagem e os processos realizados no decorrer do tempo.

A educadora cooperante sugeriu que eu fizesse um portefólio à parte do que é realizado na escola, dando-me liberdade para escolher outro formato se assim o entendesse. Assim, para criar um portefólio selecionei uma criança com quem tivesse um contacto maior com a sua família, de modo a facilitar a comunicação com a mesma relativamente aos aspetos necessários para a sua construção. Por essa razão contruí o

portefólio do AG (Anexo A, pp. 260-286). Para tal, conversei com a sua família e explicitarei os objetivos da construção do portefólio. Solicitei a participação da mesma nessa construção e elaborei um pedido de autorização relativo a este.

O portefólio centra-se na descrição da sua aprendizagem e no registo do processo, com o uso de fotografias, comentários relativos ao que se observa nas fotografias tiradas e comentários da criança relativamente às suas produções.

A avaliação de cada criança deve ter em conta a própria e a comparação consigo mesma e não a comparação entre as restantes crianças do grupo, uma vez que a avaliação de uma criança é um processo que mostra a evolução do seu desenvolvimento e aprendizagem ao longo do tempo.

3.3. Avaliação das intenções

No fim de todo o percurso realizado considero importante refletir e avaliar sobre a prática desenvolvida. Para tal, é fundamental verificar de que maneira foram ou não concretizadas as intenções previamente definidas no início da PPS II.

Promover propostas pedagógicas adequadas, momentos ricos em experiências significativas e relevantes para o grupo, de modo a estimular o desenvolvimento de competências de autonomia e potenciar o desenvolvimento das crianças nos seus diferentes domínios (cognitivo, social, físico e emocional):

Considero que a concretização desta intenção esteve diretamente relacionada com o facto de disponibilizar ao grupo materiais diversificados, significantes e desafiantes. Assim, destaco propostas como a construção de um jogo relativo ao projeto dos países (Anexo A, planificação nº2, pp. 201-203), a mudança de material da caixa sensorial (Anexo A, planificação nº14, pp.237-239), a sessão de educação física relacionada com o projeto da baleia (Anexo A, planificação nº15, pp. 239-242) e a construção da baleia de 30 metros (Anexo A, planificação nº11, pp.226-230), uma vez que acredito que ao promover o contacto com este tipo de materiais e novas experiências estou a ir ao encontro da intenção previamente definida.

As atividades que mencionei anteriormente ajudaram a promover o desenvolvimento integral das crianças, tanto a nível cognitivo, como a nível social, físico e emocional.

Valorizar as diferentes formas de participação das crianças envolvendo-as, assim, na sua aprendizagem e desenvolvimento e tomando como ponto de partida os seus interesses e motivações:

Para a concretização desta intenção foi, desde cedo, realizada uma observação mais focada no grupo, nas atividades realizadas e áreas escolhidas, em que pude compreender melhor os seus interesses e necessidades. Através da gradual planificação semanal realizada pude envolver as crianças na sua aprendizagem e desenvolvimento, na medida em que passei a compreender realmente como pegar não só nas suas necessidades, mas, também, nos seus interesses de forma a proporcionar os melhores materiais e ambiente para o grupo em questão.

Deste modo, procurei dinamizar momentos que surgissem do seu interesse, como por exemplo a medição de uma baleia azul (Anexo A, planificação nº10, pp. 225-226) que emergiu a partir de uma dúvida de uma criança da sala – “*uma baleia azul cabe no jardim?*” e incluir as crianças no processo de discussão e construção,

Após ter apresentado as ideias com a ajuda das crianças que as tiveram disse que para escolhermos qual seria o jogo que iríamos fazer era importante fazermos uma votação. [Perguntei] a cada um em qual queria votar. . . [registre] no meu caderno a contagem para que todos vissem. No fim, mostrei e contei em voz alta os resultados. O jogo do mauzão ganhou (Anexo A, registo diário nº14, p. 142).

Privilegiar uma relação afetiva na ação pedagógica:

A maior evidência da concretização desta intenção prende-se com o facto de ter entrado na sala com uma atitude não intrusiva e na forma como me relacionei e aproximei de todas as crianças do grupo.

Penso que a minha postura foi evoluindo ao longo do tempo. Procurei criar uma relação afetiva com cada uma das crianças. Para tal, tive como princípio a valorização da individualidade de cada uma das crianças, sendo que esta relação foi estabelecida quando e onde fosse mais confortável para cada uma, de modo a que esta interação não fosse forçada, mas, sim, solicitada por eles

Neste sentido, segui uma abordagem em que fui passando de observadora a interveniente, progressivamente e sem pressas, com o intuito de me ir tornando numa adulta não estranha e de referência dentro da sala, uma vez que acredito que a construção de uma relação só pode ir evoluindo se for construída progressivamente.

Assumir uma postura de constante respeito e de apoio e estabelecer com a equipa educativa uma relação de confiança, de diálogo, de partilha e de cooperação:

Esta intenção foi concretizada na medida em que ao longo do estágio procurei que a relação da equipa educativa fosse sustentada através do diálogo, da reflexão conjunta e constante partilha de vivências e pontos de vista, tendo sempre por base o respeito por todos os elementos da equipa educativa. Assim, apenas através deste trabalho de equipa é possível proporcionar um projeto educativo coeso que permita a aprendizagem e o desenvolvimento da criança num certo sentido (Bassedas, Huguet & Solé, 1999).

Por estas razões, tinha sempre conversas com toda a equipa educativa relativamente ao que estava a decorrer dentro da sala, atividades propostas pela educadora e atividades que eu iria dinamizar. Aqui, partilhava a minha futura proposta, as intenções e objetivos, os materiais que iria utilizar, como planeava implementar e como estaria o espaço e o grupo organizados.

No dia anterior tinha falado com a educadora e com a auxiliar relativamente a esta sessão de educação física. Como tinha havido grande interesse na sessão de dança, perguntei à restante equipa educativa o que achavam se na sessão de educação física fosse uma sessão de dança. Toda a equipa concordou e deram a ideia de umas músicas que uma educadora de creche tinha. Assim, fui falar com a educadora da creche C e pedi-lhe se nos emprestava a música, disse que sim. Durante a sessão a educadora, a auxiliar e eu dinamizamos os diversos momentos da sessão tendo em conta a música que aparecia. (Anexo A, registo diário nº61, 11 de janeiro, p. 195)

No decorrer do período de estágio tive a preocupação de cooperar e apoiar não só nos momentos em que me pediam, mas, também, em momentos que achava pertinentes e que a equipa educativa e o grupo beneficiavam.

Promover uma relação colaborativa baseada no diálogo e nos contactos diários e informais, partilhando experiências e acontecimentos do quotidiano e ouvir e acolher as famílias com disponibilidade e amabilidade:

Considero que esta intenção foi posta em prática especialmente nos momentos de acolhimento e de despedida. Inicialmente, intentei ouvi-las e acolhê-las sem me impor, mostrando disponibilidade e amabilidade em todos os momentos.

Deste modo, procurei criar e aproveitar momentos que possibilitassem a construção de uma relação de confiança progressiva através de espaços de diálogo

positivos com todas as famílias, partilhando as atividades que foram dinamizadas e evidenciando, quando era propício e adequado, aspetos relacionados com os seus filhos durante certos momentos do dia ou atividades

Estava a chegar à sala e deparei-me com a I e a sua mãe a verem o que estava exposto na teia sobre o que tínhamos descoberto recentemente. Perguntei à mãe se a IS já lhe tinha contado a história que construiu com os amigos no dia anterior. A mãe disse que ainda não, mas que a I já lhe tinha mostrado a baleia de 30 metros que construíram e estava muito surpreendida com o seu tamanho, pois nunca tinha pensado que uma baleia azul fosse deste tamanho e coubesse dentro da escola (Anexo A, registo diário nº50, p. 185).

Reconheço que este momento de partilha com as famílias relativamente a um acontecimento em que, de certa forma, caracteriza o seu filho, acabava por me aproximar das mesmas, uma vez que estas entendiam que efetivamente eu estava atenta e presente no dia-a-dia do educando.

Por não sentir que o contacto com a família fosse suficiente, procurei expor, constantemente, no exterior da sala o que era realizado com o grupo, para que as famílias pudessem conhecer o que se passa dentro da sala. Para tal, “a MG ajudou-me a escrever um pequeno texto numa cartolina para explicarmos às famílias que fizemos uma nova história sobre a baleia . . . pendurámos a história construída na cartolina com molas e colocámos no exterior da sala” (Anexo A, registo diário nº35, p. 171).

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

4.1. Identificação e Fundamentação da Problemática Emergente

Dar início a um processo investigativo, implica definir o objetivo da pesquisa em questão, tornando-se essencial não só compreender como surgiu o interesse pela temática e emergiu a problemática como, também, definir como se vai desenrolar a investigação (Duarte, 2002).

Investigar é uma ação extremamente relevante para todos que se encontram num processo formativo. De acordo com Ponte (2008), ela torna-se cada vez mais essencial nas “esferas da actividade social” (p.155).

Nesta prática surgiu o interesse em estudar o que caracteriza um trabalho em equipa baseado na cooperação numa equipa educativa de sala e qual a sua importância para o funcionamento do grupo.

No decorrer da PPS II, após ter observado a equipa educativa de sala, apercebi-me que existia um trabalho em equipa constante que, para além de assentar numa perspectiva colaborativa, privilegiava sobretudo uma perspectiva cooperativa, isto é, a educadora e auxiliar trabalhavam conjuntamente na observação, planificação e reflexão e avaliação, “educadora e auxiliar avisaram que iam juntas ao intervalo da manhã e aproveitar para terem ideias e discutirem sobre o que se iria realizar no natal” (Anexo A, registo diário nº37, p. 173).

A escolha da problemática teve na base diferentes motivações. Por um lado, as características do próprio contexto, designadamente, o facto de estar inserida numa sala onde se tornava evidente, como já referido, a cultura de trabalho cooperativo existente por parte da equipa de sala; por outro lado, o facto de ser um tema que nos últimos anos me vinha a despertar especial interesse em face das experiências de natureza profissional que fui vivenciando ao longo do meu processo formativo.

Partindo da problemática identificada, definiram-se os seguintes objetivos para a investigação: *i)* conhecer estratégias para um trabalho em equipa baseado na cooperação, *ii)* conhecer as conceções da equipa educativa sobre trabalho em equipa, *iii)* identificar fatores que condicionam o trabalho em equipa e *iv)* identificar os contributos do trabalho em equipa para o grupo de crianças, para as famílias e para a própria equipa.

Mesquita, Formosinho e Machado (2009) afirmam que na escola não deve haver apenas ação individual, mas, também, uma ação coletiva e uma forma de pensar na ação em conjunto, “a educadora e auxiliar conversam sobre como vai ser o espetáculo de natal. A educadora partilha o que foi discutido na reunião entre educadoras e direção. Juntas combinam como se vai organizar a preparação do espetáculo de natal que vai ter lugar na sala” (Anexo A, registo diário nº52, p.190). Assim, apenas através deste trabalho de equipa é possível proporcionar um projeto educativo coeso que permita a aprendizagem e o desenvolvimento da criança num certo sentido (Bassedas, Huguet & Solé, 1999).

Este trabalho em equipa baseado na cooperação entre os elementos pertencentes à equipa da sala (educadora e auxiliar de ação educativa), de acordo com Jesus (2002), “pode ser o caminho (ou obstáculo, se não existir) para o bem-estar” (p. 42) dos diversos elementos da equipa e, ainda, para a inovação e qualidade da ação. Neste sentido, Jesus (2002) refere ainda que se houver conflitos e má comunicação entre elementos da equipa pode haver stress provocado na mesma e, por consequentemente, um aumento da desmotivação para o trabalho.

Todos os educadores deveriam privilegiar uma constante reflexão relativa à sua ação e, ainda, preocupar-se para que esta reflexão fosse partilhada com outros elementos da equipa educativa, de forma melhorar e a proporcionarem melhores condições para as crianças no futuro (Guerra, 2000).

Segundo Santana (2007), a cooperação entre elementos da equipa pressupõe uma construção de orientações, finalidades e sentidos, enquanto equipa, em conjunto, para o grupo em questão. Neste sentido, procura-se trabalhar em grupo para conseguir alcançar um certo objetivo anteriormente delineado, privilegiando a “necessidade de trocar experiências e saberes, de colocar dúvidas, atenuar inquietações e ultrapassar dilemas” (p. 33).

4.2. Revisão da literatura

4.2.1. Trabalho em equipa – “A equipa como um todo”

Independentemente do contexto em que o educador de infância desenvolva a sua prática, será sempre obrigado a partilhar o espaço da sala com outros profissionais, no caso português, principalmente auxiliares de ação educativa (AAE).

Segundo Jesus (2000; 2002), esta relação carece de preocupação por parte dos profissionais, de modo a que estes desenvolvam um trabalho em equipa eficaz e de qualidade. Para tal, importa começar por clarificar este conceito.

Trabalho de equipa entre profissionais da educação consiste na relação e interação entre duas ou mais pessoas reunidas para a realização da mesma tarefa, onde existe apoio, respeito mútuo e uma intenção de resolução de problemas comuns (Jesus, 2000; Hohmann & Weikart, 1995).

De acordo com diversos autores, para que este trabalho em equipa seja possível é necessário que um conjunto de condições esteja reunido, tais como:

a) desenvolverem-se competências de paciência, ajuda mútua, capacidade de escutar o outro e comunicar, mediação e resolução de problemas, o que requer disponibilidade de todos os elementos da equipa; b) partilhar necessidades, preocupações, problemas pessoais e profissionais; troca mútua de ajudas, ideias e saberes, o que contribui para o crescimento e eficiência de cada elemento e da equipa em geral; c) sujeitar a equipa a um processo de constante análise e reflexão, que lhe permita uma evolução constante e gradual. (Buckeitner, Freeman e Greene, 1991, citado por Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 2006, p. 86)

Descodificando o primeiro ponto (a), os autores sugerem que os diferentes elementos da equipa demonstrem disponibilidade para a criação de uma relação com o outro profissional. Para tal, existem competências essenciais a serem desenvolvidas, como a empatia, de forma a que cada profissional se consiga colocar no lugar do outro, e assim estabelecer uma relação de respeito, paciência, e ajuda mútua. Respeitar as diferenças individuais desamarrá os profissionais do receio de serem julgados e reprovados, colocando as energias de equipa nas crianças do seu grupo. Por outro lado, esta relação depende da eficácia de uma comunicação de qualidade baseada na honestidade e abertura por parte de todos os elementos da equipa educativa de sala (Hohmann & Weikart, 1995).

Relativamente ao segundo ponto (b), a partilha de diversos aspetos como problemas, saberes, experiências e ideias possibilita aos profissionais fortalecerem a sua relação entre equipa educativa de sala. Ainda, com esta partilha, para além de

aprimorarem a sua relação com os colegas, também “aprendem com o conhecimento da experiência de colegas de trabalho” (Jesus, 2000, p. 47).

Por último, no que concerne ao ponto (c), é importante que a equipa ao longo da sua ação tenha uma prática que inclua momentos de análise e reflexão conjunta de forma a enriquecer as suas práticas, procurando tendo em vista a qualidade. Guerra (2000) afirma que a escola deve questionar-se constantemente, uma vez que as incertezas e dúvidas da prática exercida são essenciais para que haja mudanças efetivas na prática dos profissionais. Esta procura de qualidade da equipa educativa tem em vista o bem-estar e desenvolvimento das crianças

4.2.2. Da colaboração à cooperação: a importância do trabalho cooperativo nas equipas educativas

Trabalho colaborativo dentro da sala pressupõe uma interação entre duas pessoas, interação que permite a existência de ajuda, uma forma “mais solidária e menos competitiva de trabalhar” (p. 25), em que existe relacionamento e ambos os elementos procuram ter disponibilidade para o outro, procurando, também, pensar em conjunto (Roldão, 2007).

Hargreaves (1998) diz que no trabalho colaborativo os profissionais devem trocar ideias e compará-las de forma a que não só beneficiem os adultos da equipa educativa ao crescer e melhorar a sua prática, mas, também, as crianças do grupo em questão ao ter uma educação mais eficaz.

Deste modo, a colaboração, de acordo com Roldão (2007), consiste na definição de uma finalidade comum, entre membros da equipa educativa, que tem como intuito atingir os melhores resultados para que a prática tenha mais qualidade e seja adequada ao grupo de crianças. O mesmo autor afirma que este trabalho colaborativo não é obrigatório ser um trabalho coletivo, uma vez que apenas pressupõe que a tarefa que está a ser realizada pelos profissionais contribua para o mesmo propósito, no entanto, essa tarefa pode ser realizada de forma individual.

Moonlenaar e Slegers, citado por Lima e Fialho (2015), afirmam que, baseado no seu estudo, as escolas que mostravam maior contacto entre profissionais, eram as escolas com ambientes mais propícios à inovação.

Roldão (2007) refere que a cooperação vai mais além do que o trabalho colaborativo, apesar de ambos contrariarem a ideia de trabalho competitivo e individual dentro da escola.

Segundo Santana (2007), a cooperação entre elementos da equipa pressupõe uma construção de orientações, finalidades e sentidos, enquanto equipa, em conjunto, para o grupo em questão. Neste sentido, aqui, procura-se trabalhar em grupo para conseguir alcançar um certo objetivo anteriormente delineado, privilegiando a “necessidade de trocar experiências e saberes, de colocar dúvidas, atenuar inquietações e ultrapassar dilemas” (p. 33), de forma a haver um enriquecimento profissional.

Para Maçada e Tijiboy (citado por Soto, Mayrink e Gregolin, 2009), a cooperação vai além das interações de ajuda, apoio mútuo e da colaboração, visto que se baseia na construção de objetivos comuns tendo em conta o mesmo fim, atividades e atitudes conjuntas e planeadas pelos diversos membros de uma equipa educativa.

Existem diversas definições de colaboração e cooperação. Autores como Hohmann e Weikart (1995) e Post e Hohmann (2000) definem a colaboração como

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, 2000, p. 309)

Por outro lado, Santana (2007), Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), Roldão (2007) e Maçada e Tijiboy (citado por Soto, Mayrink e Gregolin, 2009), defendem que estes aspetos – observação, planificação, reflexão e avaliação conjunta – são dimensões pertencentes à cooperação. Roldão (2007) diferencia cooperação de colaboração, na medida em que colaboração apenas se resume ao apoio mútuo, partilha constante e definição de objetivo comum. Desta forma, no decorrer deste relatório, irei orientar-me pelos autores anteriormente mencionados.

Estes autores evidenciam que os aspetos que normalmente um profissional faria sozinho – como a observação, a planificação e a reflexão e avaliação – podem e devem ser realizados em conjunto. Este conjunto de etapas, conforme Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), deve contar com a participação de diferentes intervenientes de forma a assegurar a coesão do currículo e ter outras perspetivas relativas à aprendizagem das crianças. Por sua vez, esta participação de diversos intervenientes possibilita que haja

um “meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas” (p. 19).

4.2.3. Fatores condicionantes do trabalho em equipa

Inúmeros autores evidenciam que existem diversos fatores que influenciam positivamente e negativamente o trabalho em equipa. Numa equipa educativa há certas condições que promovem e proporcionam um melhor trabalho em equipa, no entanto também existem certas dificuldades que causam entraves a este trabalho e, por sua vez, prejudicam uma prática de qualidade.

Dentro da equipa educativa, partilhar ideias, opiniões e experiências ou refletir e debater sobre a prática exercida pode significar não só uma mais-valia para a construção de um percurso profissional crescente e uma prática mais adequada, como, também, uma ação que promove o bem-estar de cada profissional e motiva os mesmos para toda a sua prática (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016; Jesus, 2002).

Jesus (2002) afirma que a qualidade da educação requer o bem-estar dos profissionais. Ryff, 1989; Ryff e Keyes, 1995; Ryff e Singer (citados por Machado e Bandeira, 2012) referem que o bem-estar que é constituído por um conjunto de dimensões, a autoaceitação, a autonomia, o estabelecimento e construção de relações positivas com outros profissionais, o controlo do ambiente, o propósito na vida e o crescimento pessoal. Deste modo, o bem-estar dos profissionais está dependente da resiliência, isto é, a capacidade de cada um para enfrentar os constantes desafios que lhes são propostos de forma decidida e firme (Jesus, 2002).

Segundo Guerra (2002), se os profissionais não se sentirem motivados poderão não ter força e vontade para se empenharem na procura e tentativa de uma prática de qualidade. Ao trabalhar em equipa, comunicando, apoiando-se, respeitando-se e motivando-se uns aos outros “desfrutarão da sua profissão e sentir-se-ão mais motivados para a aperfeiçoar” (p. 71). A motivação, de acordo com Jesus (2000), advém do facto de os vários profissionais de uma equipa estarem verdadeiramente inseridos no processo, isto é, a participação de todos os elementos num processo, em conjunto, para um fim comum.

Assim, uma equipa onde exista a partilha, respeito e bem-estar promove a motivação para fazer parte de uma equipa e torna mais fácil alcançar os objetivos delineados.

Se o bem-estar é considerado como essencial para uma prática de qualidade, o stress, o desgaste, a insatisfação e o isolamento levam ao mal-estar e à desmotivação dos profissionais, sendo estes aspetos considerados uns dos seus maiores obstáculos.

Jesus (2002) afirma que o stress é um dos principais fatores do mal-estar dos docentes. O stress, o desgaste e a insatisfação resultam no mal-estar e pode verificar-se quando as estratégias de resiliência do profissional não estão a ser implementadas de forma correta e efetiva ou mesmo quando não se estabelece uma relação positiva com os colegas de equipa.

O individualismo e o isolamento, conforme Hargreaves (1998), constitui uma contradição à mudança na educação, na medida em que se torna um obstáculo na comunicação entre profissionais. Este obstáculo que contraria a ideia de trabalho em equipa faz com que os profissionais não recebam e não partilhem ideias, incertezas, opiniões, problemas e experiências devido ao receio de falharem e serem julgados e criticados por outros.

Por vezes, este individualismo cresce devido a constrangimentos a nível da instituição onde se inserem. Estes constrangimentos devem-se ao facto de a instituição não proporcionar momentos de partilha e reflexão conjunta, fazendo com que exista uma maior dificuldade por parte da equipa educativa de sala para encontrar momentos propícios para tal (Hargreaves, 1998).

Como anteriormente foi mencionado, ao não terem condições estimulantes na sua instituição ou na equipa educativa, não se irá sentir motivado nem apto para proporcionar um ambiente de qualidade. Jesus (2000) refere que a desmotivação faz com que os profissionais apenas realizem o mínimo possível, influenciando a qualidade da prática.

Para que uma equipa educativa de sala consiga decidir e construir como uma equipa, em conjunto, de forma a combater as dificuldades apresentadas anteriormente, é imprescindível que exista um conjunto de atitudes por parte dos diversos elementos da equipa que o possibilitem. A criação de momentos de diálogo como reuniões baseadas no respeito e, ainda, o constante apoio mútuo, não só na implementação de uma estratégia, como, também, na resolução de problemas (Bassedas, Huguet & Solé, 1999; Jesus, 2000).

4.2.4. As funções da equipa educativa

Considerando os objetivos traçados, afigura-se-me pertinente identificar as funções de cada membro da equipa educativa (constituída por um educador de infância e por, pelo menos, um auxiliar de ação educativa, em creche e JI), previstas no quadro legal português e compreender o que documentos oficiais como a Declaração da Internacional de Educação sobre a Ética Profissional de 2004 (Monteiro, 2005) e a Carta de Princípios para uma Ética Profissional (2011) afirmam relativamente aos deveres dos profissionais de educação perante os elementos da sua equipa educativa.

O Decreto-Lei 184/2004 de 29 de julho apresenta as funções de auxiliar de ação educativa, evidenciando o seu dever de apoio geral que abrange funções de telefonista e apoio na reprografia, tendo por base o respeito pela instituição onde está inserido e pelo trabalho desenvolvido. Deste modo, o auxiliar de ação educativa deve:

- a)** Participar com os docentes no acompanhamento das crianças e dos jovens durante o período de funcionamento da escola, com vista a assegurar um bom ambiente educativo;
- b)** Exercer tarefas de atendimento e encaminhamento de utilizadores da escola e controlar entradas e saídas da escola;
- c)** Cooperar nas actividades que visem a segurança de crianças e jovens na escola;
- d)** Providenciar a limpeza, arrumação, conservação e boa utilização das instalações, bem como do material e equipamento didáctico e informático necessário ao desenvolvimento do processo educativo;
- e)** Exercer tarefas de apoio aos serviços de acção social escolar;
- f)** Prestar apoio e assistência em situações de primeiros socorros e, em caso de necessidade, acompanhar a criança ou o aluno a unidades de prestação de cuidados de saúde;
- g)** Estabelecer ligações telefónicas e prestar informações;
- h)** Receber e transmitir mensagens;
- i)** Zelar pela conservação dos equipamentos de comunicação;
- j)** Reproduzir documentos com utilização de equipamento próprio, assegurando a limpeza e manutenção do mesmo e efectuando pequenas reparações ou comunicando as avarias verificadas;
- l)** Assegurar o controlo de gestão de stocks necessários ao funcionamento da reprografia;
- m)** Efectuar, no interior e exterior, tarefas indispensáveis ao funcionamento dos serviços;
- n)** Exercer, quando necessário, tarefas de apoio de modo a permitir o normal funcionamento de laboratórios e bibliotecas escolares (anexo III, p. 4912).

O Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto afirma que o educador deve observar atentamente para adequar as suas práticas ao grupo em questão, tendo por base as suas competências e visando uma planificação integrada e flexível com objetivos abrangentes e transversais. O Decreto-Lei reforça que o educador deve privilegiar a necessária segurança afetiva, fomentar a autonomia, o desenvolvimento afetivo, social e emocional e, ainda, promover o envolvimento das crianças em atividades e a cooperação entre crianças, de forma a que todas se sintam integradas e valorizadas.

De acordo com o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário apresenta os deveres para com a escola e os outros docentes:

- a)** Colaborar na organização da escola, cooperando com os órgãos de direcção executiva e as estruturas de gestão pedagógica e com o restante pessoal docente e não docente tendo em vista o seu bom funcionamento;
- b)** Cumprir os regulamentos, desenvolver e executar os projectos educativos e planos de actividades e observar as orientações dos órgãos de direcção executiva e das estruturas de gestão pedagógica da escola;
- c)** Co-responsabilizar-se pela preservação e uso adequado das instalações e equipamentos e propor medidas de melhoramento e remodelação;
- d)** Promover o bom relacionamento e a cooperação entre todos os docentes, dando especial atenção aos que se encontram em início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional;
- e)** Partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didácticos e os métodos pedagógicos, no sentido de difundir as boas práticas e de aconselhar aqueles que se encontrem em início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional;
- f)** Reflectir, nas várias estruturas pedagógicas, sobre o trabalho realizado individual e colectivamente, tendo em vista melhorar as práticas e contribuir para o sucesso educativo dos alunos;
- g)** Cooperar com os outros docentes na avaliação do seu desempenho;
- h)** Defender e promover o bem-estar de todos os docentes, protegendo-os de quaisquer situações de violência física ou psicológica, se necessário solicitando a intervenção de pessoas e entidades alheias à instituição escolar (Artigo 10.º - B).

A Declaração da Internacional de Educação sobre a Ética Profissional de 2004 (Monteiro, 2005) e a Carta de Princípios para uma Ética Profissional, apresentada em 2011 pela APEI, apresentam alguns deveres que todos os profissionais devem ter em conta e valorizar para com os elementos da sua equipa educativa, como: respeitar as formas de trabalho dos colegas, as suas capacidades e as suas ideias e opiniões e colaborar com todos, procurando o bem-estar e desenvolvimento das crianças; mostrar disponibilidade perante dúvidas e inquietações de outros elementos, apelando a uma comunicação aberta e honesta e revelando sempre a sua opinião de forma a contribuir para que o outro melhore a sua prática e continue a crescer profissionalmente; não expressar opiniões negativas e não fazer juízos de valor dos colegas e respetivas atitudes perante as crianças e as suas famílias; e, por último, ser solidário e apoiar o outro nas decisões tomadas em equipa.

4.3. Quadro metodológico e roteiro ético

Após a decisão do tema de investigação e da respetiva problemática, considerei essencial redirecionar os meus registos diários, de modo a obter dados que permitissem analisar a problemática em estudo. Em seguida, faz-se uma apresentação das opções metodológicas e dos princípios éticos que orientaram o estudo realizado.

Importa referir que para realizar um estudo torna-se fundamental reunir e consultar informações relativas ao contexto, conhecer o grupo de crianças que se vai acompanhar, bem como a equipa educativa circundante e o meio familiar de cada uma, visto que “um projeto só adquire sentido quando situado num determinado contexto físico, social e temporal” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.4).

Considerando os propósitos do estudo, optei pela realização de um estudo de caso, uma vez que, de acordo com Merriam (citado por Bogdan e Biklen, 1994), trata-se no estudo preciso de uma pessoa, contexto específico ou acontecimento particular. Yin (2001), afirma que o estudo caso consiste na compreensão e no aprofundamento das especificidades e singularidades de um caso particular ou de um fenómeno contemporâneo, ou seja, baseia-se numa “investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32), mantendo sempre as suas características significativas e integrais.

Relativamente à natureza da investigação, optei por uma abordagem de natureza qualitativa ou interpretativa, que se baseia num estudo em que o investigador está em contacto direto com o contexto em questão e com o que está a ser investigado (Ludke & André, 1986).

A realização de um estudo implica refletir sobre as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados. Com efeito, para a recolha de dados recorri a diferentes técnicas: observação direta participante; entrevistas semi-diretivas; e conversas informais.

De acordo com Aires (2011), a observação baseia-se na recolha de informação através do contacto direto com momentos específicos de um modo sistemático. De Ketele (citado por De Ketele e Roegiers, 1993), afirma que “observar é um processo que inclui atenção voluntária e a inteligência, orientada por um objectivo final ou organizador e dirigido a um objecto para recolher informações dele.” (p. 27) e, por isso, considero a observação direta um dos processos de recolha de informação mais importantes para a presente investigação, pois é através da mesma que podemos conhecer melhor a equipa educativa de sala.

A partir do momento em que defini o tema da investigação procurei direccionar, recolher e registar os dados relevantes para a mesma, de modo a ir ao encontro de respostas para conseguir chegar aos objetivos previamente definidos tendo em conta o tema em questão. Para tal, utilizei notas de campo em forma de registos diários que eram recolhidos e posteriormente analisados e, ainda, recorri a reflexões semanais devido ao facto de me terem possibilitado uma reflexão significativa para a temática em questão.

Para além da observação direta, recorri a técnicas de observação indireta, designadamente: entrevistas semi-diretivas e conversas informais com a educadora cooperante e auxiliar de ação educativa da respetiva sala e entrevista semi-diretiva com a coordenadora pedagógica da instituição. Importa referir que para a realização das entrevistas semi-diretivas construí um guião (Anexo D e Anexo F) com o objetivo de focar a temática de estudo, de forma a perceber as conceções e interpretações da educadora, da auxiliar e da coordenadora pedagógica sobre a mesma. Fui ainda recolhendo dados através de conversas informais com os elementos da equipa educativa de sala. Considero que o “objectivo básico consiste na recolha e aprofundamento de informação sobre acontecimentos, dinâmicas, concepções detectadas, ou não, durante a observação” (Aires, 2011, p. 28).

Para a análise de dados recorreu-se à técnica de análise de conteúdo que, de acordo com Silva, Gobbi e Simão (2005), constitui-se numa técnica para entender as concepções expressadas pelos indivíduos em questão. Deste modo, segundo Bardin (1977), procede-se à categorização através de uma separação de um conjunto de elementos, neste caso provenientes da transcrição das entrevistas (Anexo D) e do registo das notas de campo (Anexo A), e realiza-se um reagrupamento de acordo com diversos critérios, tal como se pode observar nas tabelas de análise categorial construídas – anexo E e C.

Por fim, considero fundamental referir os princípios éticos que nortearam a minha ação ao longo destes meses. Estes princípios serão apresentados no roteiro ético (Anexo B) elaborado baseado nos “princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças” apresentados por Tomás (2011) e na Carta de Princípios para uma Ética Profissional, apresentada em 2011 pela Associação Profissional de Educadores de Infância (APEI).

Na tabela em anexo, (Anexo B), destaco os princípios que delinearão o roteiro ético da investigação – “partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”; “garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” e “garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (APEI, 2012, p. 2).

O primeiro princípio é referente à partilha de objetivos da investigação, à partilha das conclusões realizadas e ao consentimento informado (Tomás, 2011). Neste sentido, procurei partilhar com a equipa educativa o meu papel na investigação, os seus objetivos e formas de recolha de dados; partilhar as evidências registadas e pedir o consentimento à equipa para a realização de entrevistas.

O segundo princípio está relacionado com os *custos e benefícios* e o *possível impacto nas crianças* (Tomás, 2011). Procurei, que, mesmo desenvolvendo uma investigação, manter uma atitude responsável e disponível para com as crianças, de forma a evitar o impacto que esta pudesse causar nas mesmas. Pelo que nunca coloquei a investigação à frente das necessidades e interesses das crianças, agindo eticamente, de modo a prevalecer os seus interesses.

Ao terceiro e último princípio associei o *respeito pela privacidade e confidencialidade* (Tomás, 2011). No decorrer da investigação, tanto nos registos diários e reflexões semanais, como nas entrevistas, procurei salvaguardar a identidade das crianças, famílias e equipa envolvidas. Para tal, ao mencionar os seus nomes utilizei

siglas, de forma a que não existam informações que possam quebrar o sigilo de qualquer membro da comunidade educativa.

4.4. Apresentação e discussão de dados

Para iniciar a investigação torna-se essencial reunir todos os dados recolhidos, de forma a analisá-los e, posteriormente, confrontá-los com a literatura consultada. É importante referir que para a análise dos dados foi crucial a literatura consultada, na medida em que da mesma retirei algumas pistas para a organização e categorização da informação reunida.

Os dados foram recolhidos e categorizados em tabelas e introduzidos em anexo no presente documento – os registos das notas de campo (Anexo A), as entrevistas à educadora cooperante e à auxiliar (Anexo D), a tabela de categorização dos registos diários (Anexo C) e a tabela de categorização das entrevistas realizadas à educadora cooperante e à auxiliar (Anexo E).

A tabela de categorização, relativa às entrevistas realizadas à educadora cooperante e à auxiliar de ação educativa, foi subdivida em sete categorias principais, cada uma com subcategorias específicas: i) funções da equipa; ii) importância atribuída à auxiliar; iii) importância do trabalho em equipa; iv) entraves ao trabalho de equipa; v) estratégias; vi) fatores condicionantes do trabalho em equipa; vii) pressupostos inerentes ao trabalho colaborativo; viii) pressupostos inerentes ao trabalho cooperativo.

Na tabela seguinte (Tabela 2), apresenta-se a matriz construída, sem as unidades de registo, que, como referido anteriormente, se encontram no Anexo E.

Tabela 2.

Matriz categorial

Matriz categorial		
Categoria	Subcategoria	Indicadores
Funções da equipa	Funções da auxiliar	Apoio em momentos do dia
		Manutenção dos materiais da sala
		Participação nos momentos do dia
		Dar continuidade ao trabalho da educadora
	Funções da educadora	Planear e gerir
		Partilhar informações com os colegas
		Não hierárquica
		Planear e avaliar
Importância atribuída ao auxiliar	Visão da educadora	Apoio fundamental
		Tem variadas funções dentro da sala
		Traz novas ideias

Importância do trabalho em equipa	Para as crianças do grupo em questão	Diversidade de profissionais numa equipa de sala
		Relação entre a equipa como espelho para o grupo
		Trabalho em equipa traz benefícios para as crianças
	Para as famílias	Maior proximidade entre famílias e equipa
		Boas práticas influenciam as famílias
	Para a equipa educativa de sala	Podem apoiar-se no colega
		Motivação para o trabalho
		Abertura para partilhar ideias e opiniões
		Sentem-se bem no trabalho
	A nível pessoal	Combate o isolamento
		Maior capacidade de superação
		Maior confiança nas suas capacidades
Maior conforto no trabalho		
Entraves ao trabalho em equipa	Má comunicação ou falta de comunicação	Falta de tempo para reunir
	Julgamento e críticas	Não conhecer as capacidades das pessoas
	Isolamento	Pressão de ser julgado
Estratégias	Comunicação	Não partilhar aspetos
		Dar-nos a conhecer ao outro
		Procurar sempre transmitir informações
	Respeito	Disponibilidade para ouvir as ideias do outro
		Respeitar o outro
Apoio	Respeitar as opiniões e sugestões dos outros	
Fatores condicionantes do trabalho em equipa	Fatores institucionais	Mostrar apoio perante o outro
		Se defende ou não o trabalho de equipa
	Fatores humanos	Caraterísticas das pessoas
		Adaptação às características da outra pessoa
Pressupostos inerentes ao trabalho colaborativo	Ajuda/apoio	Isolamento e o individualismo
		Não hierárquica
	Partilha	Apoio mútuo
		Partilha de ideias e opiniões
	Objetivo comum	Partilha de informações
		Confiança que o outro está em busca do mesmo objetivo
Pressupostos inerentes ao trabalho cooperativo	Observação	Participar para chegar ao objetivo delineado
	Planificação	Partilha do que se observa
		Planificação conjunta

Após a análise de dados é essencial a triangulação dos dados obtidos, mencionados anteriormente, de forma a que a reflexão seja extremamente pormenorizada. Guion (citado por Ollaik e Ziller, 2012) afirma que na triangulação de dados os investigadores recorrem a diversas fontes de dados para atingir o mesmo resultado, “tornando[-o] . . . profundo, rico e rigoroso” (Chueke & Lima, 2012, p. 67).

Neste capítulo, irei apresentar e discutir os dados, confrontando-os e triangulando-os, orientando essa apresentação a partir dos objetivos traçados.

Ao longo desta análise e discussão irei responder a questões, procurando triangular todos os dados recolhidos, e confrontar os mesmos com os referenciais teóricos e normativos considerados. Inicialmente, irei começar por compreender as conceções da educadora e da auxiliar, acompanhadas na PPSII relativamente à cooperação entre uma equipa de sala. De seguida, irei evidenciar o que efetivamente influencia a cooperação dentro da sala entre uma equipa e, por fim, destacar os benefícios da cooperação entre uma equipa de sala para a própria equipa, para as crianças, para as famílias e a nível pessoal.

4.4.1. Conceções sobre o trabalho em equipa

Quanto à conceção da equipa de sala sobre o que representa trabalhar em equipa, a auxiliar e a educadora afirmam que o mesmo assenta em alguns pressupostos, tais como, a ajuda/apoio, a construção de um objetivo comum e a partilha.

As mesmas, em concordância com a coordenadora pedagógica afirmam que deve existir a ajuda e o apoio mútuo em diversos momentos entre os elementos pertencentes a uma equipa de sala. Para além de o afirmarem, a educadora e auxiliar de sala, poem-no, efetivamente, em prática (Anexo E), em momentos como: a descobrir informações necessárias que o outro precisa; a preparar a sala num tempo livre que tem de forma a agilizar um momento que vai acontecer com o outro e as crianças; e a apoiar uma conversa mais difícil tida com uma família.

Esta equipa salienta que a construção de um objetivo em comum baseia-se na participação de ambos para que cheguem ao objetivo delineado e na confiança em que o colega está em busca do mesmo objetivo, “tenho de confiar na auxiliar para saber como correu e ela própria sabe o que é importante dizer” (Transcrição da entrevista à educadora, Anexo D)

A partilha é um dos aspetos mais significativos para a equipa em questão, visto que foi a subcategoria, relativa à colaboração, mais salientada pela mesma.

Tabela 3.

Excerto do Anexo E – Partilha como pressupostos inerentes ao trabalho colaborativo.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Freq.	U. E.
-----------	--------------	-------------	---------------------	-------	-------

Pressupostos inerentes ao trabalho colaborativo	Partilha	Partilha de ideias e opiniões	“como passar . . . ideias” (ed) “são sempre partilhadas e refletidas” (ed) “Sinto-me enriquecida no trabalho, porque tenho uma pessoa que me dá novas ideias” (ed) “Sim, quando a educadora propõe alguma coisa eu também tento dar as minhas ideias e ela também as aceita” (aux)	4	2
		Partilha de informações	“As informações são sempre passadas e não guardadas” (ed)	1	1

A equipa de sala e a coordenadora pedagógica evidenciam ser importante, não só a partilha de informações, como também a partilha de ideias e opiniões (Tabela 3). Nesta sala, a partilha de ideias e opiniões é realizada por ambos os elementos na criação de algo para o grupo e no aperfeiçoamento de algum aspeto, como atividades e momentos. Relativamente à partilha de informações, esta dá-se: na transmissão e receção de recados e informações provenientes das famílias; na transmissão de medidas e decisões tomadas em reuniões de educadoras; e na transmissão de aspetos positivos e negativos abordados nas reuniões dos auxiliares. Neste sentido, a coordenadora pedagógica afirma que por a instituição acreditar na importância da partilha “existem momentos de avaliação/reflexão em que as educadoras e auxiliares são convidadas a partilhar ideias e opiniões” (Transcrição da entrevista à coordenadora pedagógica, Anexo F).

As conceções de colaboração da educadora e da auxiliar estão em conformidade com o que Hargreaves (1998) e Roldão (2007) defendem, na medida em que estes autores afirmam que a colaboração se constitui numa troca de ideias e opiniões e numa definição de uma finalidade comum.

De acordo com a educadora e a auxiliar, a cooperação baseia-se num trabalho em conjunto entre os elementos da equipa de sala que, para além do apoio, de um objetivo em comum e da partilha de ideias e informações, “é tentar fazer e superar em conjunto” (Transcrição da entrevista à auxiliar, Anexo D), fazendo “tudo em conjunto, a observação, a planificação, a reflexão e avaliação” (Transcrição da entrevista à educadora, anexo D).

Ambos os elementos da equipa de sala evidenciam que a observação é uma noção pertencente à cooperação e mencionam que esta tem por base a partilha do que se observa entre profissionais. Assim, através destes momentos de observação, é possível verificar pormenores não vistos pelos colegas e, caso seja necessário, ter um novo olhar sobre uma situação e apoiar o colega a decifrá-la, “ porque há momentos em

que a educadora não está e pode haver dúvidas que ela possa ter e me pergunta e do que eu observo. Eu acabo por completar” (Transcrição da entrevista à auxiliar, Anexo D).

A planificação é também um dos aspetos inerentes à cooperação. Nesta sala, a planificação é realizada em conjunto, sendo justamente uma das vertentes que mais sobressaiu nos registos. “A educadora e a auxiliar decidiram quando se iria pôr o doce que a M trouxe. Juntas decidiram que seria mais tarde ou mesmo amanhã” (Anexo A, registo diário nº59, p. 194). Aqui, existe uma constante troca de ideias seguida de uma decisão conjunta.

Relativamente à reflexão e avaliação, a equipa e a coordenadora pedagógica afirmam que esta baseia-se num processo realizado em conjunto. A educadora e auxiliar refletem sobre a prática exercida, partilham as suas opiniões e procuraram uma forma de melhorar a prática no futuro, dando sugestões e soluções.

Os pressupostos relativos à cooperação dos elementos da equipa de sala em questão correspondem à conceção de autores como Soto, Mayrink e Gregolin (2009) e Silva, Marques, Mata e Rosa (2016). Para estes, a cooperação vai para além da colaboração e consubstancia-se em atitudes e momentos dinamizados em conjunto, planeados por todos os elementos de uma equipa educativa e, posteriormente, refletidos e avaliados em conjunto, incentivando, assim, novas perspetivas para proporcionar uma harmonia do currículo.

Após estas constatações, é possível afirmar que a função da auxiliar de ação educativa nesta sala ultrapassa o que está estipulado pela legislação, especificamente no Decreto-Lei 184/2004 de 29 de julho. Nesta sala, as funções da auxiliar passam por: como mencionado neste ponto, construir um objetivo em comum com a educadora e observar, refletir e planificar em conjunto – “a auxiliar partilhou a sua opinião e juntas decidiram o que iriam fazer para melhorar este momento” (Anexo A, registo diário nº53, p. 190); e, como evidenciado na análise dos registos diários (Anexo C), gerir e dinamizar momentos sozinha – “a auxiliar arranhou os materiais necessários para fazer a sopa e preparou o espaço. De seguida, explicou ao grupo como se iria processar o momento. Dinamizou-o, preocupando-se com a participação de todas as crianças” (Anexo A, Registo diário nº20, p.152).

4.4.2. Fatores condicionantes do trabalho em equipa

A educadora e a auxiliar consideram que um dos maiores fatores que influenciam um trabalho de equipa baseado na cooperação são os fatores humanos, como as

caraterísticas dos colegas de trabalho e a capacidade de nos adaptarmos a essas caraterísticas (Tabela 4).

Tabela 4.

Excerto do Anexo E – Fatores humanos como condicionantes do trabalho em equipa.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Freq.	U. E.
Fatores condicionantes do trabalho em equipa	Fatores humanos	Características das pessoas	“O trabalho em si não é difícil, mas o ter que lidar com pessoas diferentes de nós é” (ed) “Por muito profissionais que queiramos ser, somos seres relacionais, há sempre uma parte da relação humana que é um bocadinho subjetiva e não é igual todos os dias” (ed)	2	1
		Adaptação às características da outra pessoa	“Adaptarmo-nos às personalidades das pessoas e elas a nós é um processo” (ed) “A capacidade de nos moldarmos um bocadinho e aceitar a outra pessoa” (aux) “Tentar conhecê-la e compreender e ajustarmo-nos” (aux)	3	2
		Isolamento e individualismo	“pode gostar mais de trabalhar sozinha, de fazer as coisas sozinhas e planear sozinha sem ouvir a opinião dos outros. Isso é também uma dificuldade que pode prejudicar o trabalho em equipa e a cooperação” (ed)	1	1

A educadora evidencia que os profissionais são “seres relacionais, . . . [havendo] sempre uma parte da relação humana que é um bocadinho subjetiva” (Transcrição da entrevista à educadora, Anexo D), isto é, um profissional pode considerar o seu colega uma pessoa acessível, mas um outro profissional pode não sentir o mesmo perante o mesmo colega. Isto dá-se, ou não, dependendo da capacidade de adaptação às caraterísticas dos outros profissionais.

A educadora evidencia ainda o facto de o individualismo e o isolamento serem entraves “que pode[m] prejudicar o trabalho em equipa e a cooperação” (Anexo E). Um profissional pode apreciar, observar, planear, refletir e avaliar sozinho sem o consentimento e opinião dada por outro colega, no entanto, essa atitude de privilegiamento de um trabalho individual invalida o trabalho em equipa cooperativo, uma vez que elimina os aspetos essenciais a esse trabalho, tais como: a definição em conjunto de um objetivo comum, a partilha de opiniões, ideias e observações e uma planificação, reflexão e avaliação conjunta. Hargreaves (1998) realça este aspeto, referindo que o isolamento e individualismo contrariam a ideia de trabalho em equipa, pois faz com que não haja qualquer tipo de partilha entre profissionais.

Autores como Jesus (2002), para além de mencionarem estes aspetos evidenciados pela equipa educativa, também afirmam que o facto de não se estabelecer

uma relação positiva entre profissionais pode causar mal-estar e desmotivação perante o trabalho.

Outro fator que condiciona o trabalho em equipa cooperativo é mencionado pela auxiliar e baseia-se nos fatores institucionais. Esta profissional afirma que o trabalho entre colegas pode ser influenciado pela instituição em questão, uma vez que esta pode ou não considerar este aspeto relevante, se “a instituição [o] defende” (Anexo E). Se a instituição o considerar importante pode promover e incentivar este trabalho criando mais espaços e tempos de diálogo entre profissionais. De acordo com Hargreaves (1998), o individualismo, anteriormente abordado, pode crescer devido à instituição em questão caso esta não proporcione espaços e momentos de reflexão e partilha conjunta.

Neste sentido, a auxiliar, educadora e coordenadora pedagógica referem um conjunto de estratégias que podem ter um impacto positivo no trabalho em equipa. A educadora, a auxiliar e coordenadora pedagógica evidenciam a comunicação, respeito e apoio como estratégias.

Relativamente à comunicação são identificadas três estratégias - os profissionais devem dar-se a conhecer, mostrar disponibilidade para ouvir o outro e procurar transmitir informações (Tabela 5). Quanto ao respeito, a educadora sugere que devem respeitar os outros, bem como as suas opiniões e sugestões e, por último, evidencia o apoio que devem mostrar perante o outro profissional.

Tabela 5.

Excerto do Anexo E – Estratégias de comunicação.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Freq.	U. E..
Estratégias	Comunicação	Darmo-nos a conhecer	“darmo-nos a conhecer” (ed) “temos de dar um bocadinho de nós” (Ed) “conversas informais no dia-a-dia” (ed)	3	1
		Procurar sempre transmitir informações	“Mesmo que haja falta de tempo formal, tentamos transmitir as coisas uma a outra” (ed)	1	1
		Disponibilidade para ouvir as ideias dos outros	“Mas as ideias vão surgindo ou a educadora já vem com alguma ideia e, na altura, ou fazemos ou modificamos alguma coisa na hora” (aux)	1	1

A instituição em questão, de acordo com a coordenadora pedagógica, afirma que é importante que “estejam imbuídos no espírito da solidariedade, partilha, interajuda e colaboração” (Anexo F) e como estratégia criou “momentos de avaliação/reunião em que educadoras e auxiliares são convidadas a partilhar ideias e opiniões” (Anexo F).

As estratégias mencionadas pela equipa educativa e pela coordenadora pedagógica estão em conformidade com Guerra (2002). Para este, os profissionais, ao trabalhar em equipa, apoiando-se, respeitando-se e comunicando, “desfrutarão da sua profissão e sentir-se-ão mais motivados para a aperfeiçoar” (p. 71).

4.4.3. Os contributos do trabalho em equipa baseado na cooperação

No que diz respeito à importância do trabalho em equipa cooperativo de uma equipa de sala, diversos autores, bem como a educadora e a auxiliar, afirmam existir benefícios para o grupo de crianças em questão, para as famílias das crianças, para as próprias equipas educativas e a nível pessoal.

A equipa de sala destaca que o trabalho em equipa é extremamente importante para as crianças e traduz-se: na diversidade de profissionais numa equipa de sala que brinda o grupo de crianças com múltiplas oportunidades, “enriquecendo a prática pedagógica” (Transcrição da entrevista à educadora, Anexo D) em vários aspetos; na relação entre a equipa como espelho para o grupo, uma vez que o facto de a educadora e da auxiliar trabalharem em equipa à frente do mesmo irão espelhar valores de apoio, ajuda e respeito essenciais ao trabalho em equipa; e numa prática melhor que beneficia diretamente o grupo em questão.

Para esta equipa de sala, para além do trabalho de equipa se revelar importante para o grupo de crianças, revela-se também importante para si próprias. Na prática desta equipa foi claro e abundante o trabalho em equipa realizado para este fim. Momentos como:

a educadora pergunta à auxiliar a sua opinião relativamente a um momento do espetáculo em que as crianças seguiam uma certa rota no palco. A auxiliar partilhou a sua opinião e juntas decidiram o que iriam fazer para melhorar este momento. (Anexo A, registo diário nº53, p. 190)

evidenciam a observação, planificação, reflexão e avaliação conjunta que decorre nesta sala em procura de melhor prática futura.

De acordo com a educadora e a auxiliar, o trabalho em equipa cooperativo é importante para as famílias na medida em que conduz uma maior proximidade da equipa às famílias, aperfeiçoa as práticas e, como consequência, afeta-as positivamente. A

educadora afirma que o facto de haver um trabalho em equipa positivo faz com que se consiga chegar “aos pais mais facilmente” (Transcrição da entrevista à educadora, Anexo D), quer seja na construção de uma relação mais firme, quer seja na transmissão de recados e informações mais eficaz.

a educadora não estava no momento em que o pai do AM chegou e a auxiliar foi receber o AM e o seu pai e receber um recado do pai. Após a educadora ter chegado, a auxiliar partilhou a informação que o pai do AM lhe tinha transmitido” (Anexo A, registo diário nº12, p. 138)

Para Hargreaves (1998), este trabalho beneficia os membros da equipa educativa, uma vez que traz crescimento e melhorias para a prática exercida que, por sua vez, influencia diretamente as crianças do grupo e as suas famílias.

O trabalho em equipa positivo é destacado como relevante para a equipa educativa de sala, pois faz com que exista apoio mútuo constante, uma maior abertura para novas ideias (Tabela 6) e opiniões que enriquecem a prática e um maior bem-estar, que leva a uma maior motivação e empenho no trabalho.

Tabela 6.

Excerto do Anexo E –A importância do trabalho em equipa para a equipa educativa de sala.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Freq.	U. E.
Importância do trabalho em equipa	Para a equipa educativa de sala	Abertura para partilhar ideias e opiniões	<p>“Se eu planificar, avaliar e reformular tudo com a minha auxiliar vou ter a certeza que ela vai ser muito mais participativa e eu vou conseguir resultados muito melhores no trabalho” (ed)</p> <p>“Eu sei que posso contar com ela para enriquecer o meu trabalho” (ed)</p> <p>“Torna-nos mais ricas” (ed)</p>	3	1

Este trabalho positivo entre equipa é comprovado pela ação da mesma, tendo sido observado o apoio dado, quer seja por parte da educadora para com a auxiliar ou vice-versa, tal como acontece no seguinte exemplo:

a educadora mostra o email que vai mandar aos pais à auxiliar para ela ver o que acha e dar opinião. Aproveita, também, para ver se a educadora não se esqueceu de mencionar algum aspeto relevante. A auxiliar leu o email e disse que achava que estava escrito tudo o que era necessário e, ainda, disse que gostava especialmente de uma parte.” (Anexo A, registo diário nº45, p. 182)

Santana (2007) refere que o trabalho em equipa em que se trocam ideias, opiniões, observações, experiências, dúvidas e inquietações permite ultrapassar as dificuldades e atingir um novo patamar de qualidade.

Diretamente ligado à importância para a equipa educativa está a importância para o próprio profissional. A educadora e a auxiliar acreditam que este trabalho em equipa cooperativo combate o isolamento dos profissionais e o individualismo, aprimora as capacidades de superação de cada um, traz maior confiança nas suas capacidades e, mais uma vez, possibilita maior conforto e bem-estar no trabalho (Tabela 7).

Tabela 7.

Excerto do Anexo E – A Importância do trabalho em equipa a nível pessoal.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Freq.	U. E.
Importância do trabalho em equipa	A nível pessoal	Combate o isolamento	“E também é bom para nós, porque não trabalhamos isoladas” (ed)	1	1
		Maior capacidade de superação	“ganham resiliência para ultrapassar obstáculos e apoiam-se uma na outra” (ed)	1	1
		Maior confiança nas suas capacidades	“E a outra pessoa acho que também se sente mais válida, mais precisa e que está cá para fazer alguma coisa e que serve para alguma coisa” (ed)	1	1
		Maior conforto no trabalho	“E até para nós nos sentirmos bem e aceites no trabalho que realizamos. Para nos sentirmos confortáveis” (aux)	1	1

Segundo Jesus (2002), uma relação positiva com os colegas de trabalho pode diminuir o stress, desgaste e insatisfação no trabalho, fazendo com que se sinta motivado e apto para promover um ambiente de qualidade.

Concluindo, a coordenadora pedagógica da instituição em questão evidencia a importância deste trabalho dizendo que sem este “nada funciona da mesma forma. Não somos ilhas, não existimos sozinhos, somos parte de um todo no qual a cooperação entre todos é o óleo que o faz funcionar bem e com qualidade” (transcrição da entrevista à coordenadora pedagógica, anexo F).

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

No presente capítulo, irei refletir relativamente a todas as experiências, dentro e fora do meu percurso académico, que contribuíram para a construção da minha

identidade enquanto futura educadora de infância, evidenciando os seus pontos fortes e fracos.

Para falar sobre a construção da minha identidade profissional importa pensar nas várias experiências que vivi e os seus contextos, ao longo do percurso que tenho vindo a percorrer, uma vez que de acordo com Sarmiento (2009), esta construção baseia-se num processo contínuo e não solitário, sendo desenvolvido “em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p. 48).

Assim, todas as experiências fora do meu percurso académico, os dois módulos da PPS I e PPS II, os obstáculos ultrapassados, as metas alcançadas e aprendizagens realizadas foram elementos essenciais para que eu pudesse perceber e descobrir quem sou enquanto educadora de infância.

Antes de iniciar a minha reflexão sobre os aspetos anteriormente mencionados, acredito que é importante evidenciar o papel fundamental da reflexão em si. O educador, segundo Perrenoud (2002), é considerado um “inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não se reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência” (p. 13). É essencial que haja uma constante reflexão por parte do educador, em que a verificação e avaliação da prática possibilita um melhoramento da sua ação.

Numa retrospectiva, relativamente à PPS I e PPS II, noto que este foi um processo evolutivo, sendo que no início fui uma educadora/estagiária muito inexperiente, diferenciando-me do que sou hoje, com mais experiência. No entanto, consigo verificar que a minha prática, em ambos os locais de estágio, foi sendo sempre orientada pelos mesmos princípios, quer com as crianças e famílias, como, também, com a comunidade educativa.

Em ambos os estágios, durante o seu período inicial, procurei observar as várias relações e funcionamento em sala e comunidade educativa, de forma a caracteriza o contexto. Nesta reta final, posso afirmar e reconhecer que o período inicial de observação extremamente significativa, pois permite realmente conhecer as características dos contextos e, assim, fazer uma melhor seleção de estratégias para a minha integração no mesmo e também para a própria intervenção.

Relativamente ao contacto inicial com as crianças, procurei criar uma relação afetiva com cada uma das crianças. Para tal, tive como princípio a valorização da

individualidade de cada uma das crianças, sendo que esta relação foi estabelecida quando e onde fosse mais confortável para cada uma, de modo a que esta interação não fosse forçada, mas, sim, solicitada por eles.

No que toca às famílias das crianças, na minha chegada procurei ouvi-las e acolhê-las sem me impor, mostrando disponibilidade e amabilidade em todos os momentos. Procurei, assim, criar momentos que possibilitassem a construção de uma relação de confiança progressiva.

Relativamente à comunidade educativa, inicialmente, procurei compreender o seu funcionamento sem perturbar o mesmo e mostrar-me interessada e disponível para o que fosse necessário. Procurei que a minha relação com a equipa educativa fosse sustentada através do diálogo, da constante reflexão conjunta e da partilha de vivências e pontos de vista, tendo sempre por base o respeito por todos os elementos da equipa educativa.

No geral, segui uma abordagem em que fui passando de observadora a interveniente, progressivamente e sem pressas, com o intuito de me ir tornando numa adulta não estranha e de referência dentro da sala, uma vez que acredito que a construção de uma relação só pode ir evoluindo se for construída progressivamente.

Realizando um balanço de ambos os períodos de prática, considero que houve aspetos em que tive mais dificuldades. Um dos principais desafios em creche foi recear ser demasiado invasiva e questionar demais e, por isso, acabei por necessitar que a educadora solicitasse a minha participação e me permitisse realizar diversas tarefas para eu sentir que não estava a ser demasiado invasiva⁷. Penso que poderia ter sido mais questionadora neste aspeto e não devia ter esperado que me tivesse sido dada a oportunidade pela educadora, uma vez que perguntar não era ser invasiva, mas sim mostrar que era uma estagiária interessada e empenhada em fazer mais. Considero que esta dificuldade sentida no contexto de creche foi superada no estágio em JI, uma vez que aqui procurei que a comunicação entre mim e a restante equipa fosse um aspeto extremamente presente na minha prática.

Na PPS II, em JI, senti dificuldades na gestão do grande grupo, enquanto apoiava outras crianças individualmente, e nas reflexões semanais. Aquando do início da prática, sem antes ter refletido relativamente a este ponto, focava-me no momento

⁷ “Um dos desafios mais sentido foi o facto de não saber quando intervir mais além, isto é, penso que por ter tipo uma má experiência no último estágio fiquei com receio de ser demasiado invasiva e questionar demais e, por isso, acabei por necessitar que a educadora solicitasse” (Portefólio individual, reflexão final, reflexão final) atividades para eu dinamizar.

que estava a desenvolver com uma determinada criança ou com um pequeno grupo. Considerando ser uma mais valia o facto de estar envolvida neste apoio, tornou-se prejudicial abstrair-me do grande grupo, na medida em que é necessário um constante olhar do grupo em geral. Compreendendo esta dificuldade, procurei desenvolver estratégias que a colmatassem, “durante a construção da história procurei colocar-me numa posição que me permitisse ter um ângulo de visão perante toda a sala” (Anexo A, registo diário nº47, p. 185). No que diz respeito às reflexões semanais, apesar de ter um pensamento reflexivo constante, partilhando-o com a minha educadora cooperante e as minhas colegas de estágio, não o transpus com tanta eficácia para a escrita. Desta forma, considero que as reflexões escritas são um ponto da minha prática com espaço para melhorias, uma vez que, ao passar aquilo que penso para texto escrito, estou a organizar melhor as ideias e, assim, existe uma maior possibilidade de fazer com que essa reflexão tenha melhorias efetivas na minha prática educativa.

O facto de a PPS I ter sido numa sala de berçário e a PPS II numa sala de 5 anos foi uma mais valia, pois, para além de ser um desafio que me fez crescer enquanto futura profissional, também me possibilitou comprovar que, efetivamente, a educação é essencial para o desenvolvimento holístico da criança. Em ambas as valências sinto que aprendi, melhorei e adquiri novas competências.

Neste sentido, analisando a PPS I, considero que houve diversos aspetos que tomei como relevantes e essenciais para a minha futura prática, como a importância: do **reforço positivo**; da **afetividade** para construir e manter uma relação de segurança e conforto; da **responsividade** perante as necessidades, interesses e características das crianças; e do **cuidar** lado a lado com o educar.

Refletindo sobre a PPS II, também houve aspetos tomados como fundamentais para a minha futura prática, como a importância: do tempo passado em **espaços exteriores**, uma vez que, de acordo com Bento e Dias (2017) o exterior oferece diversos, interessantes e ricos estímulos para a criança; do **trabalho cooperativo** entre equipa educativa, de forma a proporcionar o bem-estar dos diversos elementos da equipa e, ainda, a inovação e melhoria da qualidade da ação; de olhar para a criança como um **ser capaz** e detentor de **direitos**; da **democracia** dentro da sala, essencial à criação de futuros adultos democraticamente ativos; de uma **gestão de conflitos** entre crianças moderada, vendo e desafiando a criança a gerir os próprios conflitos; e de uma **gestão do grande grupo** constante nos diversos momentos do dia.

Antes de ter realizado os estágios, já tinha alguns aspetos que considerava essenciais à minha prática, tais como: proporcionar ambientes, materiais e momentos significativos e adequados ao grupo em questão. No entanto, sinto que, com ambas as práticas supervisionadas, esses mesmos aspetos reafirmaram-se como imprescindíveis para o desenvolvimento da criança.

Finalmente, considero que o que somos enquanto pessoa nos influencia, diretamente, na prática e, embora haja uma separação entre a vida profissional e a vida pessoal, não acredito que haja uma divisão de valores e princípios seguidos. De acordo com Lopes (citado por Sarmiento, 2009) a construção da identidade profissional “desenvolve-se a partir do cruzamento entre a identidade individual e a identidade coletiva” (p. 49). Assim, considero que, para além de tudo o que fui aprendendo ao longo da licenciatura e do mestrado, também os princípios e valores que me foram sendo transmitidos pela minha família e restantes pessoas com quem convivo, desde muito cedo, influenciaram e continuarão a influenciar a pessoa que sou enquanto profissional de educação.

Na minha perspetiva, para além de ter aprendido bastante com os estágios a nível profissional, estes também me fizeram evoluir a nível pessoal, desafiando-me e fazendo com que saísse da minha zona de conforto. Ao longo dos períodos de prática, a minha postura segura, mas descontraída, positiva e dinâmica foi visível e sinto que me possibilitou estar, aprender e ser na prática.

Concluindo, todos os momentos, experiências, vivências e conhecimentos partilhados ao longo da minha formação em educação básica e pré-escolar contribuíram para a construção da minha identidade enquanto futura educadora de infância.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a conclusão da PPSII, do respetivo relatório e da investigação, considero fundamental fazer um levantamento do que foi apreendido com os mesmos, evidenciando os aspetos mais significativos.

Ao longo deste percurso, tanto de PPS I como de PPS II, fui procurando e encontrando os aspetos que considero que irão mover a minha ação enquanto futura profissional, tendo definido o que defendo como valores e princípios para a minha futura prática. Neste sentido, valorizo: construir relações afetivas, em que as crianças sintam conforto e segurança; associar o cuidar ao educar, atendendo sempre às necessidades e interesses das crianças; dar importância ao tempo passado no exterior; criar um ambiente com espaço para uma democracia; e desenvolver um trabalho em equipa baseado na cooperação com toda a equipa e, em especial, com a minha equipa de sala.

Após estes períodos de prática estou ciente de que a forma como nós olhamos para as crianças e como agimos perante elas são extremamente modeladoras da nossa prática e do que a criança pode vir a ser dentro e fora da escola. Acredito que se considerarmos a criança como uma pessoa capaz, e a tratarmos como tal, vamos possibilitar que a própria se sinta confiante e ciente das suas capacidades, num ambiente securizante propício ao seu desenvolvimento holístico.

A reflexão presente na PPS II possibilitou-me realizar um estudo sobre o trabalho em equipa entre uma equipa de sala, aspeto que, para mim, sempre foi, e sempre será, relevante dentro do mundo da educação. Ao longo dos anos enquanto estudante de educação considerei o trabalho em equipa fundamental para um bom funcionamento da sala e, após esta oportunidade de investigação, tenho agora uma crença mais fundamentada, considerando os referenciais teóricos e os dados obtidos na prática, que evidenciam esta importância.

Os resultados do estudo que realizei apontam no sentido de que um trabalho em equipa baseado na comunicação, partilha, entajuda, respeito e apoio, leva os profissionais a desfrutar “da sua profissão e sentir-se-ão mais motivados” (Guerra, 2002, p. 71); e na observação, planificação e reflexão e avaliação conjunta para proporcionar um “meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 19). Para além disto, esta investigação permitiu-me identificar um conjunto de estratégias para promover a relação entre equipa, de

forma a desenvolver uma prática de maior qualidade, que beneficiará, de certo, os grupos com que trabalhar e toda a comunidade educativa.

Ao longo da prática investigativa percebi que todo o trabalho realizado foi relevante porque trouxe resultados da análise que suportam o valor que tem um bom trabalho em equipa, mas, mais do que isso, fez-me também compreender a importância de uma prática investigativa, em que procuro saber e descobrir mais através de uma observação atenta.

Senti que uma das maiores dificuldades do ponto de vista investigativo se prendeu com o fator tempo. Considero que com mais tempo poderia ter realizado uma investigação mais complexa e aprofundada, dado que teria conseguido realizar um maior número de observações e registos.

Neste momento, olhando para a investigação penso que a partir desta poderiam surgir tópicos que poderiam suscitar outros estudos, como, por exemplo, o trabalho em equipa num nível mais abrangente, isto é, fora de uma sala; o papel da auxiliar como participante fundamental na gestão do currículo.

Reconheço a atividade de investigar como “cada vez mais necessária em muitas esferas da actividade social, e que deve estar presente na vida das escolas, na formação dos alunos e nas práticas profissionais dos professores” (Ponte, 2008, p. 155).

Concluindo, considero que todo este trabalho prático e investigativo foi complexo e, por vezes, árduo, porém acredito que me fez amadurecer a um nível pessoal e profissional que irão certamente contribuir para a minha prática enquanto futura educadora.

REFERÊNCIAS

- Aires, L. (2011). Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional. Consultado em [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20\(1%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada\).pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20(1%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada).pdf).
- André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 95-103.
- APEI. (2011). Carta de princípios para uma ética profissional. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bassedas, E., Huguet, T. & Solé, I. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, II^a(4), p.127-140.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B. (1995). *O grande livro da criança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2002). *As necessidades essenciais das crianças*. Porto: Porto editora.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo*. (6^a Ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. D. (2004). *O método de Brazelton. A criança e o choro*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: crescendo com qualidade*. Porto: Porto editora.

- Danner, F. & Jonyniené, V, Z. (2012). Participation of children in democratic decision making in kindergarten. *Socialinis Darbas*, 11(2), 411-420.
- Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da república nº 201/01 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei nº 184/2004 de 29 de julho. *Diário da república nº 177/04 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.
- De Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dias, I. & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Ibero-americana de Educação*, pp. 1-10.
- Duarte, R. (2002). Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 139–154. Consultado em <http://doi.org/10.1590/S010246982008000200003>.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» – *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fine, G. A. & Glassner, B. (1979). Participant Observation With Children: Promise and Problem. *Journal of Contemporary Ethnograph*, 8, 153.
- Folque, M. A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3 (6.ª série), 13-3.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (2006). *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editores.
- Freitas-Magalhães, A. (2007). *A psicologia das emoções: o fascínio do rosto humano*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P., & Freitas, M. J. (2011). *O conhecimento da língua: Percursos de desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da educação/ Direção-geral de inovação e de desenvolvimento curricular.

- Guerra M. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: Trabalhos e a cultura dos Professores na idade pós-moderna*. Canadá: Mc Graw-Hill.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K.M, & Travers, J. F (2014). *Development of children and adolescents*. Hoboken: Wiley.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1995). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jesus, S. N. (2000). *Trabalho em equipa e gestão escolar*. Porto: Edições ASA.
- Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente*. Porto: Edições ASA.
- Lester, B. M. (1984). Diagnostics use of infant cry. *Acta Paedologica*, 1(3), 301-318.
- Lima, J. & Fialho, A. 2015. Colaboração entre professore e perceções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalhodocente. *Revista portuguesa da pedagogia*, 49(2), pp. 27--53.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação- abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, W, L. & Bandeira, D. R. (2012). Bem-estar psicológico: definição, avaliação e principais correlatos. *Estudos de Psicologia. Campinas*, 29(4), 587-595.
- Mesquita, E., Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. In *Atas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Monteiro, A. R. (2005). *Deontologia das profissões da educação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Neto, C. (2001). Aprendizagem, desenvolvimento e jogo de actividade física. In G. Guedes (Ed.). *Aprendizagem motora: problemas e contextos*. (pp. 193-220). Lisboa: Edições FMH.

- Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação. Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Tinta da China.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Parente, M. C. (2004). A construção de práticas alternativas de avaliação na Pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem. (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultada em <http://hdl.handle.net/1822/888>.
- Perrenoud, PH. et al. (2002). *As competências para ensinar no século XXI*. Porto: Porto Alegre.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA*, 2(4), 153-180.
- Portugal, G. (s.d.). No âmago da educação em creche – O primado das relações e a importância dos espaços. *Mesa Redonda - As questões do atendimento e educação da 1ª infância: investigação e práticas*, 45-114.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011) *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3). 21-43.
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem*. Porto: Porto editora.
- Roldão, M. C. (2007). A cooperação é preciso. *Revista Noesis*, nº 71, pp. 24-30
- Rombert, J. (2017). *A linguagem magica dos bebés*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Santana, I. (2007). Cooperação entre professores. *Revista Noesis*, n.º 71, pp. 31-33.

- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46–64.
- Serrão, M. & Carvalho, C. (2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista Ibero-americana de Educação*, 55(5), 1-15.
- Silva, C. R., Gobbi, B. C. & Simão, A. A. (2005). O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Lavras*, 7(1), p. 70-81.
- Silva, L. I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Soto, U., Mayrink, M. F. & Gregolin, I. V. (2009). *Linguagem, educação e virtualidade*. São Paulo: Editora UNESP.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vasconcelos, T. (Coord.) (2011). *Trabalho por projetos em Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

Anexo A. Portefólio individual

Este anexo encontra-se gravado no documento em pdf “Relatório (com anexos)” na *pen drive*.

Anexo B. Roteiro ético

Roteiro Ético		
Princípios Éticos (APEI)	Evidências (Notas de Campo)	Princípios Éticos na Investigação (Tomás, 2011)
<p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2)</p>	<p>Durante o período de intervenção procurei partilhar com a equipa educativa de sala, educadora e auxiliares, e fora dela, educadoras e auxiliares das outras salas, o meu papel ao investigar e, ainda, a minha prática perante a investigação.</p> <p>Desde o início procurei dar a conhecer que esta investigação era um dos trabalhos obrigatórios que eu teria de realizar e expliquei o surgimento da problemática, os motivos pela qual considerava importante investigar sobre a mesma e o meu plano de registo de observações para, mais tarde, conseguir ter respostas.</p>	<p>“Objetivos do trabalho” (p. 160)</p>
		<p>“Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação” (p. 163)</p>
		<p>“Informação às crianças e adultos envolvidos” (p. 167)</p>
	<p>Pedi o consentimento à equipa educativa para realizar entrevistas e no decorrer do estágio procurei explicar as crianças e à equipa educativa os meus registos diários, “no final da reunião expliquei ao grupo o porquê de, durante os meses que estiver na escola com eles, ter um caderno onde escrevo o que acontece dentro da mesma. Após explicar o porquê, li para o grupo o que escrevi” (Registo diário nº1, 1 de outubro)</p>	<p>“Consentimento Informado” (p. 164)</p>

	Relativamente à minha investigação, não pedi consentimento às famílias para realizar a minha investigação, uma vez que apenas usei os registos diários e entrevistas à equipa educativa de sala.	
	Penso que foi um “processo de devolução ao longo do trabalho” (Tomás, 2011, p.166), realizado baseado nos registos diários de momentos observados ao longo dos meses, atitudes, conversas e decisões entre a equipa de sala. Todas as evidências registadas foram partilhadas com a equipa educativa de sala e todas as inferências retiradas a partir dos registos foram refletidas em conversas informais com a equipa.	“Uso e relato das conclusões” (p. 166)
“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p. 2)	Ao longo da minha intervenção, considero que as crianças não sentiram grande impacto, uma vez que a investigação foi realizada gradualmente e através de registos no meu caderno. Durante a minha investigação não coloquei a investigação à frente das necessidades e interesses das crianças, ou seja, não considero que o grupo sofreu de alguma forma por eu estar a realizar esta investigação.	“Custos e benefícios” (p. 160)
		“Possível impacto nas crianças” (p. 166)
“Garantir o sigilo profissional, respeitando a	Durante todo o período de estágio, nos meus registos diários, reflexões e entrevistas tive como intenção salvaguardar a identidade das crianças, famílias e equipa educativa. Deste modo, desde o meu primeiro registo diário, tanto no meu portefólio como no meu	“Respeito pela privacidade e

<p>privacidade de cada criança.” (p. 2)</p>	<p>relatório de investigação não constam as identidades dos mesmos, de modo a não existam informações que possam quebrar o sigilo de qualquer membro da comunidade educativa. Para tal, para mencionar os nomes das crianças, equipa educativa e famílias utilizo sempre as siglas correspondentes à inicial do seu nome ou letras que as identifiquem, “A MF, MB e SO muito recetivas/curiosas e aceitaram rapidamente a minha presença” (Registo diário nº1, 29 de janeiro de 2018).</p>	<p>confidencialidade” (p. 161)</p>
---	--	------------------------------------

Anexo C. Análise categorial dos registos diários

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				Absoluto
Funções da equipa	Funções do auxiliar	Dinamiza momentos	<p>“Fazem o plano do dia com a auxiliar” (nº1)</p> <p>“A auxiliar ajudou a prepara o pão juntamente com algumas crianças” (nº12)</p> <p>“A auxiliar dá no lanche da manhã um pouco de bolacha com doce de tomate a cada um” (nº14)</p> <p>“A auxiliar arranjou os materiais necessários para fazer a sopa e preparou o espaço para que elas pudessem efetivamente participar no momento. Procurou, também, que fosse igualmente seguro para o grupo, quer fosse a cortar os vegetais, ou a criar barreiras com matérias da sala para as crianças não chegassem ao mini fogão” (nº20)</p> <p>“a auxiliar começou a fazer o estábulo com um grupo de crianças” (nº44)</p>	6

			“ A educadora e auxiliar combinam como vai ser o presente de natal e as duas dinamizam o momento juntas” (nº48)	
		Gerir o grupo	<p>“A auxiliar I certifica-se que as crianças não vão sempre para a mesma área” (nº1)</p> <p>“A auxiliar pediu ao VT para ir à casa de banho porque tinha de ir lanchar para ir para a ginástica” (nº7)</p> <p>“A auxiliar partilhou com o grupo que não podiam fazer isto, porque se podiam magoar como a LA e o VI.” (nº17)</p> <p>“A auxiliar partilhou na reunião que o P estava na casa de banho . . . Este reforço positivo à frente de todo o grupo . . . permite que este exemplo positivo seja partilhado com todos” (nº19)</p>	4
	Funções do educado	Promover o bem-estar das crianças	“A educadora preparou um chá para ela e ligou aos pais expondo a situação e pedindo para a virem buscar” (nº4)	2

			“A educadora perguntou-lhe se estava com sono e queria um pouco de maminho.” (nº16)	
		Apoiar as crianças nos momentos do dia	“A educadora apoiou o AG e explicou todas as imagens para que o grupo percebesse o que era cada fotografia” (nº6)	1

		Gerir o grupo	<p>“A educadora disse ao grupo que estes tipos de situações não podem acontecer, uma vez que todas as crianças têm de ser entregues a uma auxiliar pelo familiar e, ainda, que não podem voltar a sair do recreio sem ninguém saber” (nº9)</p> <p>“A educadora diz ao grupo que não é assim que têm de estar com a LR, não têm de fazer tudo por ela, uma vez que não é um bebé e é capaz de fazer muitas coisas” (nº12)</p> <p>“A educadora, após a história, disse ao grupo que não andam a dormir o suficiente e têm de ir para a cama mais cedo” (nº13)</p> <p>“Educadora diz que já não fazem notícias novas há muito tempo e sugere fazerem.” (nº11)</p>	5
Importância do trabalho em equipa	Para as crianças do grupo em questão	Relação entre a equipa como espelho para o grupo	<p>“A educadora pergunta à auxiliar a sua opinião relativamente a um momento do espetáculo em que as crianças seguiam uma certa rota no palco. A auxiliar partilhou a sua opinião e juntas decidiram o que iriam fazer para melhorar este momento” (nº53)</p>	10

			<p>“A auxiliar mostra disponibilidade constante e gosto por poder ajudar no que consegue e pode” (nº16)</p> <p>“Educadora e auxiliar conversam e tentam, em conjunto, perceber de quem são as castanhas, uma vez que vêm uns sacos não identificados” (nº26)</p> <p>“A educadora pede ajuda a auxiliar para descobrir o nome de certos avós, pois algumas crianças não têm a certeza dos mesmos” (nº 26)</p> <p>“Educadora e auxiliar ao longo do dia vão falando e trocando ideias” (nº10)</p> <p>“ A auxiliar partilhou a sua opinião e juntas decidiram o que iriam fazer para melhorar este momento” (nº53)</p> <p>“ A educadora e a auxiliar conversam sobre como seria de amanhã em que a educadora não vai estar” (nº40)</p> <p>“ A educadora mostra o email que vai mandar aos pais à auxiliar para ela ver o que acha e dar opinião. Aproveita, também, para ver se a educadora não se esqueceu de mencionar algum aspeto relevante. A auxiliar leu o email e disse que achava que estava</p>	
--	--	--	--	--

			<p>escrito tudo o que era necessário e, ainda, disse que gostava especialmente de uma parte.” (nº45)</p> <p>“A auxiliar e a educadora estão constantemente a apoiar-se e em sintonia. A educadora deixou a sua mochila num sítio e a auxiliar percebeu que como íamos sair ia ajudar a agilizar a entrada no autocarro se levasse logo a mochila da educadora. A auxiliar entregou a mochila à educadora e ela agradeceu por ter ajudado. (nº23)</p> <p>“A auxiliar tem uma ideia de enfeitar a árvore de natal da sala. A auxiliar partilha com a educadora a ideia” (nº54)</p>	
		Trabalho em equipa melhora a prática	<p>“A educadora pergunta à auxiliar a sua opinião relativamente a um momento do espetáculo em que as crianças seguiam uma certa rota no palco. A auxiliar partilhou a sua opinião e juntas decidiram o que iriam fazer para melhorar este momento” (nº53)</p>	1
	Para as famílias	Maior aproximação às famílias	<p>“A auxiliar, no dia anterior, encontrou a mãe de uma menina russa de outra sala e aproveitou o momento</p>	2

			<p>e combinou com ela para vir à nossa sala para partilhar como se diziam umas palavras em russo. Assim, a mãe chegou na reunião da manhã após ter deixado a filha na sala. Veio partilhar connosco como se dizia bom dia em russo” (nº43)</p> <p>“A educadora não estava no momento em que o pai do AM chegou e a auxiliar foi receber o AM e o seu pai e receber um recado do pai. Após a educadora ter chegado, a auxiliar partilhou a informação que o pai do AM lhe tinha transmitido” (nº12)</p>		
--	--	--	--	--	--

	Para a equipa educativa de sala	Maior conforto, bem-estar e segurança devido ao apoio dado	<p>“ A educadora mostra o email que vai mandar aos pais à auxiliar para ela ver o que acha e dar opinião. Aproveita, também, para ver se a educadora não se esqueceu de mencionar algum aspeto relevante. A auxiliar leu o email e disse que achava que estava escrito tudo o que era necessário e, ainda, disse que gostava especialmente de uma parte.” (nº45)</p> <p>“A auxiliar e a educadora estão constantemente a apoiar-se e em sintonia. A educadora deixou a sua mochila num sítio e a auxiliar percebeu que como íamos sair ia ajudar a agilizar a entrada no autocarro se levasse logo a mochila da educadora. A auxiliar entregou a mochila à educadora e ela agradeceu por ter ajudado. (nº23)</p> <p>“A educadora mostrou apoiar a forma como a auxiliar lidou com a situação e disse que hoje quando chegasse que iam as duas falar com a mãe” (nº65)</p>	3
--	---------------------------------	--	---	---

	A nível pessoal	Maior confiança nas suas capacidades	“A educadora mostrou apoiar a forma como a auxiliar lidou com a situação e disse que hoje quando chegasse que iam as duas falar com a mãe” (nº65)	1
Estratégias	Comunicação	Partilhar ideias	“Educadora e auxiliar ao longo do dia vão falando e trocando ideias” (nº10)	1
		Procurar a opinião do outro	“ A educadora mostra o email que vai mandar aos pais à auxiliar para ela ver o que acha e dar opinião. Aproveita, também, para ver se a educadora não se esqueceu de mencionar algum aspeto relevante” (nº45)	1
	Apoio	Mostrar apoio perante o outro	“Educadora chegou à sala e já tinham preparado a sala para a reunião da manhã . . . A auxiliar como teve um tempo de manhã aproveitou e veio à sala preparou a sala” (nº16) “A auxiliar e a educadora estão constantemente a apoiar-se e em sintonia. A educadora deixou a sua mochila num sítio e a auxiliar percebeu que como íamos sair ia ajudar a agilizar a entrada no autocarro” (nº23)	2

<p>Pressupostos inerentes ao trabalho colaborativo</p>	<p>Ajuda/ apoio</p>	<p>Mostrar apoio perante o outro</p>	<p>“A auxiliar mostra disponibilidade constante e gosto por poder ajudar no que consegue e pode” (nº16)</p> <p>“Educadora e auxiliar conversam e tentam, em conjunto, perceber de quem são as castanhas, uma vez que vêm uns sacos não identificados” (nº26)</p> <p>“A educadora pede ajuda a auxiliar para descobrir o nome de certos avós, pois algumas crianças não têm a certeza dos mesmos” (nº 26)</p> <p>“Educadora chegou à sala e já tinham preparado a sala para a reunião da manhã . . . A auxiliar como teve um tempo de manhã aproveitou e veio à sala preparou a sala” (nº16)</p> <p>“ A auxiliar e a educadora estão constantemente a apoiar-se e em sintonia. A educadora deixou a sua mochila num sítio e a auxiliar percebeu que como íamos sair ia ajudar a agilizar a entrada no autocarro” (nº23)</p> <p>“A educadora mostrou apoiar a forma como a auxiliar lidou com a situação e disse que hoje quando chegasse que iam as duas falar com a mãe” (nº65)</p>	<p>6</p>
--	---------------------	--------------------------------------	---	----------

	Partilha	Partilha de informações	<p>“ A educadora partilha o que foi discutido na reunião entre educadoras e direção” (nº52)</p> <p>“A educadora não estava no momento em que o pai do AM chegou e a auxiliar foi receber o AM e o seu pai e receber um recado do pai. Após a educadora ter chegado, a auxiliar partilhou a informação que o pai do AM lhe tinha transmitido” (nº12)</p>	2
		Partilha de ideias e opiniões	<p>“Educadora e auxiliar ao longo do dia vão falando e trocando ideias” (nº10)</p> <p>“ Estava a falar com a auxiliar e concluímos que podíamos sair uns minutos mais cedo e ir para o recreio para brincarem um bocado antes do lanche. Perguntei então se não contávamos história . . . A auxiliar concordou com a ideia” (nº31)</p> <p>“ A equipa de sala esteve toda a conversa sobre uma ideia que surgiu na sala- como iríamos colocar o tamanho da baleia exposto na escola para a comunidade” (nº35)</p>	7

			<p>“ Educadora e auxiliar avisaram que iam juntas ao intervalo da manhã e aproveitar para terem ideias e discutirem sobre o que se iria realizar no natal” (nº37)</p> <p>“ A educadora, a auxiliar e eu estivemos, em conjunto, a ter ideias de como colocar a cabeça e a barbatana da baleia azul” (nº46)</p> <p>“A educadora pergunta à auxiliar a sua opinião relativamente a um momento do espetáculo em que as crianças seguiam uma certa rota no palco” (nº53)</p> <p>“A auxiliar tem uma ideia de enfeitar a árvore de natal da sala. A auxiliar partilha com a educadora a ideia” (nº54)</p>	
Pressupostos inerentes ao trabalho cooperativo	Planificação	Planificação conjunta	<p>“ A educadora e a auxiliar decidiram, em conjunto, organizar a sala como a semana passada” (nº28)</p> <p>“ A auxiliar teve uma ideia para a parede das notícias e partilhou com a educadora. Em conjunto perceberam que era uma ideia que melhorava a organização da sala.” (nº30)</p>	10

			<p>“Em conjunto decidimos como seria o próximo momento, refletindo sobre o que achávamos melhor para o grupo naquele momento específico” (nº34)</p> <p>“ A educadora e a auxiliar conversam sobre como seria de amanhã em que a educadora não vai estar” (nº40)</p> <p>“ Diariamente fui conversando e gerindo os diversos momentos da sala com a auxiliar. Em conjunto decidimos como seria o dia” (nº41)</p> <p>“ Educadora e auxiliar tiveram as duas a conversar para ter ideias sobre o estábulo que as crianças vão construir para o presépio de sala” (nº44)</p> <p>“ A educadora e auxiliar combinam como vai ser o presente de natal e as duas dinamizam o momento juntas” (nº47)</p> <p>“ Juntas combinam como se vai organizar a preparação do espetáculo de natal que vai ter lugar na sala” (nº52)</p> <p>“ A auxiliar partilhou a sua opinião e juntas decidiram o que iriam fazer para melhorar este momento” (nº53)</p>		
--	--	--	---	--	--

			“A educadora e a auxiliar decidiram quando se iria pôr o doce que a M trouxe. Juntas decidiram que seria mais tarde ou mesmo amanhã” (nº59)		
	Reflexão/ Avaliação	Reflexão e avaliação conjunta	“ A auxiliar partilhou a sua opinião e juntas decidiram o que iriam fazer para melhorar este momento” (nº53)	1	

Anexo D. Guião e transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante e auxiliar da ação educativa

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadora de Infância e Auxiliar

Objetivos:

- Caracterizar as conceções da educadora e auxiliar sobre a cooperação dentro da sala e o seu lugar e importância dentro do JI para as crianças.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a recolha de informação para a realização do relatório da prática profissional supervisionada. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições. 	
B. Equipa de sala	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como são as relações da equipa de sala 	B1. Na sua opinião, como caracteriza a equipa que trabalha no JI? B2. Como são as relações e interações entre os adultos da sala? B3. Na sua opinião, quais são as funções da auxiliar e quais são as funções da educadora? B4. Como satisfaz as necessidades das crianças?	
C. Trabalho de equipa	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o conceito de colaboração • Conhecer como colaboram entre equipa 	C1. O que pensa sobre o trabalho em equipa na educação de infância? C2. Considera o trabalho em equipa uma mais valia? Para quê? Para quem? C3. Quais as dificuldades sentidas no trabalho em equipa?	
D. Cooperação	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o conceito de cooperação 	D1. O que entende por cooperação? D2. Considera que a educadora e a auxiliar desta sala trabalham em cooperação dentro da sala? Em que medida?	

	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como cooperam entre equipa 	<p>D3. Como é que é feita a comunicação? Processos e dificuldades?</p> <p>D4. Considera a cooperação uma mais valia? Para quê? Para quem?</p> <p>D5. O que influencia a cooperação dentro da sala? Quais os fatores?</p>	
E. Instituição	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o que a instituição defende relativamente à cooperação entre equipa de sala. 	<p>E1. O que diz a instituição relativamente ao trabalho entre equipa de sala?</p> <p>E2. Considera que o que é pedido pela instituição é exercido por si?</p>	
F. Observação, Planificação/Documentação/Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender se existe cooperação na Observação, Planificação/Documentação/Avaliação 	<p>F1. Existe uma cooperação entre os elementos da equipa na observação, planificação, documentação e avaliação?</p> <p>F2. Considera importante a intervenção da auxiliar nestes aspetos? Porquê?</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>

Transcrição da entrevista à educadora

B. Equipa de sala

B1. Na sua opinião, como caracteriza a equipa que trabalha no JI?

É uma equipa sensacional, eficiente, lúdica, o que eu acho que é uma característica muito importante, porque há ludicidade ao longo do dia. É uma equipa em sintonia, cúmplice e que trabalha muito bem junta. Temos uma maneira de pensar e de visão que está muito em sintonia e é muito fácil trabalhar assim. E, acima de tudo, também existe muito respeito.

B2. Como são as relações e interações entre os adultos da sala?

São ótimas. Temos uma sintonia muito grande. Às vezes nem é preciso explicitar verbalmente as coisas. Também já nos conhecemos há muito tempo, já tínhamos trabalhado juntas e trabalhamos muito bem, o que facilita muito a relação. Também existe uma relação de amizade para além da relação profissional, portanto, conhecemo-nos bem.

B3. Na sua opinião, quais são as funções da auxiliar e quais são as funções da educadora?

A educadora tem as funções de planear, gerir a própria equipa, as crianças. Tem um papel mais directivo. Mas tudo isso é feito em sintonia com a própria auxiliar, porque devemos ouvir a nossa companheira, a nossa colega de trabalho que tem boas ideias. Se eu estiver a planear uma coisa, mas de antemão tiver falado com a colega, as coisas quando “saem” já estão mais concretizadas. A planificação e todo o resto do trabalho acaba sempre por ser um trabalho a duas.

A auxiliar tem como funções o apoio aos diversos momentos que decorrem com o grupo, quer seja no recreio, quer seja numa atividade na sala; limpa e preserva os materiais da sala. Existe uma conotação de que a função dos auxiliares é apenas a de limpeza, no entanto, apesar de eu reconhecer e valorizar essa função, é evidente que a auxiliar tem outros tipos de funções. A auxiliar é fundamental na sala, pois sem o seu constante apoio seria tudo muito difícil, o que, por sua vez, iria prejudicar o grupo em questão.

Há realmente uma parte de responsabilidade e a última palavra é a da educadora, mas também nos compete partilhar uma informação continua com a colega. Se trabalharmos juntas as coisas ocorrem. A educadora não tem de se sobrepor e as pessoas sabem quais são as suas funções, sabem qual é o seu lugar, mas, nesta equipa, a hierarquia quase não se sente, o que é um benefício.

B4. Como satisfaz as necessidades das crianças?

Cada criança tem diferentes posturas, a criança quando está no grupo e cada uma delas na sua especificidade. Tentamos estar o mais atentas e disponíveis para elas. Dedicamo-nos muito, as duas, à chamada de atenção para certos pormenores e trabalhamos muito nesse sentido. Se não está uma, está a outra atenta. Há acontecimentos na vida das crianças que vão passando e que nós também tentamos estar sempre atentas, quer seja na altura da chamada de atenção quer seja na altura de lhes darmos o mimo, de estarmos com eles, brincar, ser mais sério, em todos os momentos.

C. Trabalho em equipa

C1. O que pensa sobre o trabalho em equipa na educação de infância?

É muito importante. Até para nos ajudar e não estarmos sobrecarregadas. O trabalho de equipa faz com que haja mais ideias e dinamismo, há mais cooperação. Além disso, acaba por ser um exemplo para as crianças quando vêm o trabalho em cooperação, o facto de estarmos juntas. Percebem que há duas pessoas que conseguem ter uma relação e que decidem coisas em conjunto e, portanto, também tentamos passar isso.

C2. Considera o trabalho em equipa uma mais valia? Para quê? Para quem?

É uma mais valia principalmente para as crianças. Até mesmo a nível de relação nota-se muito nas crianças pequeninas e há muita empatia entre as pessoas. Sozinha não te podes impor às crianças e se a tua colega conseguir chegar a uma criança é bom, porque por muito que nós trabalhemos em sintonia, somos duas pessoas diferentes e, portanto, eles também têm de se adaptar para lidar com cada uma, como nós também fazemos com eles. Portanto, há uma diversidade na equipa que enriquece a prática pedagógica. E também é bom para nós, porque não trabalhamos isoladas, trabalhamos com outra pessoa e acaba sempre por haver um apoio, uma pessoa que nós podemos confiar para partilhar ideias, opiniões, dúvidas, problemas, experiências, etc. São uma série de valores que estão a ser trabalhados no dia-a-dia que depois são transmitidos. Mesmo sem estarem ali explicitados formalmente, são passados às crianças, porque somos modelo.

Mesmo com as famílias. Tenho a sorte de ter a auxiliar a fazer as entradas e, portanto, há sempre uma continuidade daquilo que nós pensamos e há uma sintomia. Assim chegamos aos pais mais facilmente. Eu não estou presente fisicamente, mas auxiliar está sempre com os pais. Mesmo que seja outra colega a fazer as saídas, há sempre confiança e as pessoas são responsáveis e ajudam, há trabalho em equipa.

C3. Quais as dificuldades sentidas no trabalho em equipa?

Aqui nenhuma. Trabalhei no jardim-de-infância e só depois na creche e este era um aspeto que me afligia, porque são equipas maiores. O trabalho em si não é difícil, mas o ter que lidar com pessoas diferentes de nós é. Adaptarmo-nos às personalidades das pessoas e elas a nós é um processo. Eu, por exemplo, não gosto de me impor. Gosto que trabalhemos, que cheguemos a um consenso, que falemos das coisas, porém, às vezes, é mais difícil e temos de respeitar cada pessoa e a vida que cada um tem. Às vezes não estamos nos nossos melhores dias, enfim.

Aqui, com a auxiliar, já nos conhecemos tão bem e há tanto tempo que se há alguma coisa que ela não ache boa em mim ou eu nela já nem chegamos a verbalizar isso nem falamos sobre isso uma com a outra porque já sabemos que é a maneira de ser da pessoa, já não gera conflitos e está ultrapassado. Mas lá está, isto tem a ver com a convivência, darmos-nos a conhecer e respeitarmos-nos mutuamente. As pessoas não podem ser sempre fechadas e temos de dar um bocadinho de nós. Por muito profissionais que queiramos ser, somos seres relacionais, há sempre uma parte da relação humana que é um bocadinho subjectiva e não é igual todos os dias.

Por vezes, uma educadora pode gostar mais de trabalhar sozinha, de fazer as coisas sozinhas e planear sozinha sem ouvir a opinião dos outros. Isso é também uma dificuldade que pode prejudicar o trabalho em equipa e a cooperação.

D. Cooperação

D1. O que entende por cooperação?

Trabalhar em conjunto, sem imposições. Fazer tudo em conjunto, a observação, a planificação, a reflexão e avaliação. Há um juntar de coisas para o mesmo fim. Trabalhar com o mesmo objectivo e cada uma tenta dar o seu melhor para o alcançar. Sempre em sintonia. E se isto existir, as coisas correm bem.

D2. Considera que a educadora e a auxiliar desta sala trabalham em cooperação dentro da sala? Em que medida?

Sim, desde as coisas mais simples, como passar recados e como ideias até à planificação de momentos. É tudo facilitado com a nossa relação de amizade, temos uma sintonia muito grande. Como aquele provérbio “uma diz mata, a outra diz esfolá”. E temos uma maneira de pensar muito semelhante, mesmo a nível de regras, valores e princípios, da maneira como tratamos as crianças e o que achamos importante que elas desenvolvam quanto às suas competências e capacidades, daí que tenhamos de as conhecer. A auxiliar também é muito intuitiva e tem grande facilidade de relacionamento com as famílias. Acabamos por estar nas várias frentes e complementamo-nos

D3. Como é que é feita a comunicação? Processos e dificuldades?

Tivemos de ultrapassar as dificuldades em reunirmo-nos, porque é complicado deixarmos a sala, portanto há poucos momentos só para planear, etc. Eu e a auxiliar também temos uma maneira fácil de nos relacionar, o que proporciona conversas informais no dia-a-dia e as coisas são fluidas, são sempre partilhadas e refletidas. A planificação já foi falada entre as duas e as coisas são fluidas. Mesmo que haja falta de tempo formal, tentamos transmitir as coisas uma a outra e não nos impor, temos esse respeito uma pela outra de dizer “olha, acho que era giro fazer isto” e a outra concordar ou complementar com outras ideias. Da forma como as coisas vão acontecendo, acabamos por ir avaliando e repensar certos aspetos e falar sobre elas. As coisas fluem com naturalidade. Quando chego ao fim-de-semana eu vou fazer a planificação e já está expresso aquilo que nós conversámos antes.

D4. Considera a cooperação uma mais valia? Para quê? Para quem?

É, até porque nem vejo outra forma de trabalharmos. Não posso contar 100% com a pessoa que está comigo se eu não lhe disser que vamos fazer isto ou aquilo com as crianças. Preciso de conversar com ela. Sinto-me enriquecida no trabalho, porque tenho uma pessoa que me dá novas ideias. E é para o bem das crianças, que é o nosso fim último. E se eu não fizer isto, se eu chegar e disser “vamos fazer isto assim” e a outra pessoa faz exactamente o que eu disse, está a dar o melhor de si e a cumprir aquilo que eu planeei, mas não passou daí. A riqueza e os dons que essa pessoa tem

não saíram cá para fora e se calhar tem muito para dar. Por isso é que eu acho que a pessoa tem de ser sempre ouvida. Para o bem das crianças, das famílias e para o meu bem, porque de certeza que me ajuda ter alguém a trabalhar ao pé de mim e percebermos porque é que trabalhamos assim, qual é o objectivo de fazer esta ou aquela actividade. É esse o interesse. Acho que se trabalharmos para além da hierarquia, as crianças, as famílias e os adultos da equipa só têm a ganhar.

E. Instituição

E1. O que diz a instituição relativamente ao trabalho entre equipa de sala?

É o que qualquer instituição deseja ou pretende alcançar e percebem muito que bem que há equipas que funcionam muito melhor do que outras. Eu concordo com as hierarquias, porque as pessoas têm de estar organizadas, mas quando estas são diluídas as pessoas trabalham mais à vontade, com mais vontade e de forma mais natural, sem se sentirem tão pressionadas. Quando a hierarquia é imposta ou está muito presente acaba por restringir as posturas e comportamentos das pessoas. Ora, se não existir esta situação, as coisas fluem melhor, não há tantos atritos, e mesmo que haja qualquer coisa, há espaço para as pessoas falarem e discutirem as coisas que lhes agradam menos. Portanto, eu penso que o objectivo da instituição é ter equipas que funcionem em cooperação e que as coisas corram muito bem, até para haver mais autonomia e assertividade entre essas duas pessoas, que ganham resiliência para ultrapassar obstáculos e apoiam-se uma na outra. É importante.

Observação, Planificação e reflexão/Avaliação

F1. Existe uma cooperação entre os elementos da equipa na observação, planificação e reflexão/avaliação?

Sim, há muito. Por exemplo, a altura das refeições é muito importante e eu não estou, à partida, presente, porque estou na minha hora de almoço e tenho de confiar na auxiliar para saber como correu e ela própria sabe o que é importante dizer. As informações são sempre passadas e não guardadas. Torna-nos mais ricos. Essa partilha de informação, ou observação ou uma atitude tomada com uma criança numa situação específica é fundamental. Sentimos que é importante estarmos sempre a partilhar estas coisas e sempre para o bem das crianças. Facilita muito conhecermos as crianças e conhecermo-nos uma a outra.

F2. Considera importante a intervenção da auxiliar nestes aspetos? Porquê?

Acho, porque a auxiliar, por exemplo, tem muitos dons. É uma pessoa muito artística, muito prática e ajuda-me muito. É uma pessoa que complementa e dá muitas sugestões e soluções. Se eu planificar, avaliar e reformular tudo com a minha auxiliar vou ter a certeza que ela vai ser muito mais participativa e eu vou conseguir resultados muito melhores no trabalho. Tenho uma pessoa que me ajuda, que trabalha ao meu lado e não está abaixo de mim. Eu sei que posso contar com ela para

enriquecer o meu trabalho, torná-lo mais fluido e pô-lo em prática. E a outra pessoa acho que também se sente mais válida, mais precisa e que está cá para fazer alguma coisa e que serve para alguma coisa.

Transcrição da entrevista à auxiliar

B. Equipa de sala

B1. Na sua opinião, como caracteriza a equipa que trabalha no JI?

A nossa equipa trabalha muito bem. Combinamos as coisas e trabalhamos em parceria. Contamos com a ajuda uma da outra e estamos as duas envolvidas com o mesmo intuito.

B2. Como são as relações e interações entre os adultos da sala?

São boas. É uma relação baseada na amizade, no respeito, no apoio, na parceria e companheirismo.

B3. Na sua opinião, quais são as funções da auxiliar e quais são as funções da educadora?

A educadora tem uma tarefa acrescida de orientar, avaliar e planear e a auxiliar tenta acompanhar e participar dando o melhor que consegue, indo ao encontro das ideias da educadora e tentar continuar o trabalho da maneira que sabe.

B4. Como satisfaz as necessidades das crianças?

Tento estar atenta a tudo o que precisam e tentar chegar a eles. Tento satisfazer as suas necessidades e as minhas, quando preciso que me ouçam.

C. Trabalho em equipa

C1. O que pensa sobre o trabalho em equipa na educação de infância?

Tem de ser mesmo de parceria e estarem as duas a trabalhar para o mesmo fim.

C2. Considera o trabalho em equipa uma mais valia? Para quê? Para quem?

Considero que é bom para todos. Desde que as pessoas trabalhem bem uma com a outra e se entendam, acho que isso se reflecte no resto do trabalho com as crianças e mesmo a nível da instituição. É uma mais valia as pessoas terem uma boa comunicação e entendimento.

C3. Quais as dificuldades sentidas no trabalho em equipa?

Os feitios podem ser diferentes e haver um bocadinho de atrito. A parte humana, por vezes, entra em conflito no sentido de não ser fácil lidar com essa pessoa ou sentir alguma dificuldade. Mas também nós temos a capacidade de nos irmos adaptando e conhecendo a pessoa nós vamo-nos adaptando para que as coisas corram bem.

D. Cooperação

D1. O que entende por cooperação?

Cooperar é tentar fazer e superar em conjunto. É participar de uma maneira que vá de encontro ao que está combinado para chegar ao mesmo fim.

D2. Considera que a educadora e a auxiliar desta sala trabalham em cooperação dentro da sala? Em que medida?

Sim, quando a educadora propõe alguma coisa eu também tento dar as minhas ideias e ela também as aceita. Combinamos as coisas e o resultado, normalmente, é positivo.

D3. Como é que é feita a comunicação? Processos e dificuldades?

Nem sempre temos tempo para nos reunirmos. Mas as ideias vão surgindo ou a educadora já vem com alguma ideia e, na altura, ou fazemos ou modificamos alguma coisa na hora.

D4. Considera a cooperação uma mais valia? Para quê? Para quem?

Sim, claro. É essencial.

D5. O que influencia a cooperação dentro da sala? Quais os fatores?

A capacidade de no moldarmos um bocadinho e aceitar a outra pessoa. Tentar conhecê-la e compreender e ajustarmo-nos. E também o que a instituição defende.

E. Instituição

E1. O que diz a instituição relativamente ao trabalho entre equipa de sala?

A instituição promove o trabalho de equipa. Mas em termos de sala as coisas são construídas aqui. Por vezes, tentamos cooperar com as outras salas, mas nem sempre é possível. Contamos histórias, partilhamos experiências e ideias.

Observação, Planificação e reflexão/Avaliação

F1. Existe uma cooperação entre os elementos da equipa na observação, planificação e reflexão/avaliação?

Também há, claro.

F2. Considera importante a intervenção da auxiliar nestes aspetos? Porquê?

Sim, porque há momentos em que a educadora não está e pode haver dúvidas que ela possa ter e me pergunta e do que eu observo. Eu acabo por completar.

Anexo E. Análise categorial das entrevistas à educadora cooperante e auxiliar de ação educativa

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência	Unidade de enumeração
Funções da equipa	Funções do auxiliar	Apoio em momentos do dia	“o apoio aos diversos momentos que decorrem com o grupo, quer seja no recreio, quer seja numa atividade na sala” (ed)	1	1
		Manutenção dos materiais da sala	“limpa e preserva os materiais da sala” (ed)	1	1
		Participação nos momentos do dia	- [a auxiliar tenta acompanhar e “participar” dando o melhor que consegue] (aux)	1	1
		Dar continuidade ao trabalho da educadora	- “acompanhar” (aux) - “indo ao encontro das ideias da educadora” (aux) - “tentar continuar o trabalho” (aux)	3	1
	Funções do educador	Planear e gerir	“A educadora tem as funções de planear, gerir a própria equipa, as crianças.” (ed) “responsabilidade” (ed)	4	2

			“Tem um papel mais diretivo” (ed)		
			“orientar” (aux)		
		Partilhar informações com os colegas	“também nos compete partilhar uma informação continua com a colega” (ed)	1	1
		Não hierárquica	“também nos compete partilhar uma informação continua com a colega” (ed)	1	1
		Planear e avaliar	“planear” (aux) “avaliar” (aux)	2	1
Importância atribuída ao auxiliar	Visão da educadora	Apoio fundamental	“é fundamental na sala, pois sem o seu constante apoio seria tudo muito difícil, o que, por sua vez, iria prejudicaria o grupo em questão” (ed) “Acabamos por estar nas várias frentes e complementamo-nos”. (ed)	2	1
		Tem variadas funções dentro da sala	“Existe uma conotação de que a função dos auxiliares é apenas a de limpeza, no entanto, apesar de eu reconhecer e valorizar essa função, é evidente que a auxiliar tem outros tipos de funções”. (ed)	1	1

		Traz novas ideias	“Mas tudo isso é feito em sintonia com a própria auxiliar, porque devemos ouvir a nossa companheira, a nossa colega de trabalho que tem boas ideias”. (ed)	1	1
Importância do trabalho em equipa	Para as crianças do grupo em questão	Diversidade de profissionais numa equipa de sala	“Sozinha não te podes impor às crianças e se a tua colega conseguir chegar a uma criança é bom, porque por muito que nós trabalhemos em sintonia, somos duas pessoas diferentes” (ed) “há uma diversidade na equipa que enriquece a prática pedagógica” (ed)	2	1
		Relação entre a equipa como espelho para o grupo	“acaba por ser um exemplo para as crianças quando vêm o trabalho em cooperação, o facto de estarmos juntas” (ed) “São uma serie de valores que estão a ser trabalhados no dia-a-dia que depois são transmitidos. Mesmo sem estarem ali explicitados formalmente, são passados às crianças, porque somos modelo” (ed)	2	1

		Trabalho em equipa traz benefícios para as crianças	<p>“E é para o bem das crianças, que é o nosso fim último” (ed)</p> <p>“Sentimos que é importante estarmos sempre a partilhar estas coisas e sempre para o bem das crianças” (ed)</p> <p>“Se eu planificar, avaliar e reformular tudo com a minha auxiliar vou . . . conseguir resultados muito melhores no trabalho” (ed)</p> <p>“torná-lo mais fluido e pô-lo em prática” (ed)</p> <p>“acho que isso se reflete no resto do trabalho com as crianças” (aux)</p>	5	2
	Para as famílias	Maior proximidade entre famílias e equipa	“Assim chegamos aos pais mais facilmente” (ed)	1	1
		Boas praticas influenciam as famílias	<p>“Se eu planificar, avaliar e reformular tudo com a minha auxiliar vou . . . conseguir resultados muito melhores no trabalho” (ed)</p> <p>“torná-lo mais fluido e pô-lo em prática” (ed)</p>	3	2

			“as pessoas trabalhem bem uma com a outra e se entendam, acho que isso se reflete no resto do trabalho . . . a nível das famílias” (aux)		
Para a equipa educativa de sala	Podem apoiar-se no colega		“trabalhamos com outra pessoa e acaba sempre por haver um apoio” (ed) “uma pessoa que nós podemos confiar para partilhar ideias, opiniões, dúvidas, problemas, experiências, etc” (ed)	2	1
	Motivação para o trabalho		“É tudo facilitado com a nossa relação de amizade” (ed) “Sinto-me enriquecida no trabalho, porque tenho uma pessoa que me dá novas ideias” (ed) “com mais vontade e de forma mais natural, sem se sentirem tão pressionadas” (ed) “há espaço para as pessoas falarem e discutirem as coisas que lhes agradam menos” (ed) “para haver mais autonomia e assertividade entre essas duas pessoas,” (ed)	6	1

			“ganham resiliência para ultrapassar obstáculos e apoiam-se uma na outra” (ed)		
		Abertura para partilhar ideias e opiniões	“Se eu planificar, avaliar e reformular tudo com a minha auxiliar vou ter a certeza que ela vai ser muito mais participativa e eu vou conseguir resultados muito melhores no trabalho” (ed) “Eu sei que posso contar com ela para enriquecer o meu trabalho” (ed) “Torna-nos mais ricas” (ed)	3	1
		Sentem-se bem no trabalho	“É uma mais valia as pessoas terem uma boa comunicação e entendimento, pois assim sentem-se confortáveis umas com as outras” (aux)	1	1
	A nível pessoal	Combate o isolamento	“E também é bom para nós, porque não trabalhamos isoladas” (ed)	1	1
		Maior capacidade de superação	“ganham resiliência para ultrapassar obstáculos e apoiam-se uma na outra” (ed)	1	1

		<p>Maior confiança nas suas capacidades</p> <p>Maior conforto no trabalho</p>	<p>“E a outra pessoa acho que também se sente mais válida, mais precisa e que está cá para fazer alguma coisa e que serve para alguma coisa” (ed)</p> <p>E até para nós nos sentirmos bem e aceites no trabalho que realizamos. Para nos sentirmos confortáveis.” (aux)</p>	<p>1</p> <p>1</p>	<p>1</p> <p>1</p>
Entraves ao trabalho em equipa	Má comunicação ou falta de comunicação	Falta de tempo para reunir	<p>“as dificuldades em reunirmo-nos” (ed)</p> <p>“não posso contar 100% com a pessoa que está comigo se eu não lhe disser que vamos fazer isto ou aquilo com as crianças” (ed)</p>	2	1
		Não conhecer as capacidades das pessoas	“A riqueza e os dons que essa pessoa tem não saíram cá para fora e se calhar tem muito para dar” (ed)	1	1
	Julgamentos e críticas	Pressão de ser julgada	“sem se sentirem tão pressionadas” (ed)	2	2
			“ou mesmo se tivermos medo falar e partilhar ideias, porque nos vão julgar” (aux)		
Isolamento	Não partilhar aspetos	“As pessoas não podem ser sempre fechadas” (ed)	1	1	

Estratégias	Comunicação	Dar-nos a conhecer ao outro	“darmo-nos a conhecer” (ed) “temos de dar um bocadinho de nós” (ed) “conversas informais no dia-a-dia” (ed)	3	1
		Procurar sempre transmitir informações	“Mesmo que haja falta de tempo formal, tentamos transmitir as coisas uma a outra” (ed)	1	1
		Disponibilidade para ouvir as ideias do outro	“Mas as ideias vão surgindo ou a educadora já vem com alguma ideia e, na altura, ou fazemos ou modificamos alguma coisa na hora” (aux)	1	1
	Respeito	Respeitar o outro	“respeitarmo-nos mutuamente” (ed)	1	1
		Respeitar as opiniões e sugestões dos outros	“temos esse respeito uma pela outra de dizer - Olha, acho que era giro fazer isto - e a outra concordar ou complementar com outras ideias” (ed)	1	1
	Apoio	Mostrar apoio perante o outro	“apoiam-se uma na outra” (ed)	1	1
Fatores condicionantes	Fatores institucionais	Se defende ou não o trabalho em equipa	“E também o que a instituição defende.” (aux) “A instituição promove o trabalho de equipa” (aux)	2	1

do trabalho em equipa	Fatores humanos	Características das pessoas	<p>“O trabalho em si não é difícil, mas o ter que lidar com pessoas diferentes de nós é” (ed)</p> <p>“Por muito profissionais que queiramos ser, somos seres relacionais, há sempre uma parte da relação humana que é um bocadinho subjetiva e não é igual todos os dias” (ed)</p>	2	1
		Adaptação às características da outra pessoa	<p>“Adaptarmo-nos às personalidades das pessoas e elas a nós é um processo” (ed)</p> <p>“A capacidade de nos moldarmos um bocadinho e aceitar a outra pessoa” (aux)</p> <p>“Tentar conhecê-la e compreender e ajustarmo-nos” (aux)</p>	3	2
		Isolamento e o individualismo	<p>“pode gostar mais de trabalhar sozinha, de fazer as coisas sozinhas e planear sozinha sem ouvir a opinião dos outros. Isso é também uma dificuldade que pode prejudicar o trabalho em equipa e a cooperação” (ed)</p>	1	1
	Ajuda/ apoio	Não hierárquica	<p>“Tenho uma pessoa que . . . trabalha ao meu lado e não está abaixo de mim” (ed)</p>	1	1

Pressupostos inerentes ao trabalho colaborativo		Apoio mútuo	“Tenho uma pessoa que me ajuda” (ed) “apoiam-se uma na outra” (ed)	2	1
	Partilha	Partilha de ideias e opiniões	“como passar . . . ideias” (ed) “são sempre partilhadas e refletidas” (ed) “Sinto-me enriquecida no trabalho, porque tenho uma pessoa que me dá novas ideias” (ed)	3	1
			“Sim, quando a educadora propõe alguma coisa eu também tento dar as minhas ideias e ela também as aceita” (aux)	1	1
		Partilha de informações	“As informações são sempre passadas e não guardadas” (ed)	1	1
	Objetivo comum	Confiança que o outro está em busca do mesmo objetivo	“tenho de confiar na auxiliar para saber como correu e ela própria sabe o que é importante dizer.” (ed)	1	1
		Participar para chegar ao	“é participar de uma maneira que vá de encontro ao que está combinado para chegar ao mesmo fim.” (ed)	1	1

		objetivo delineado			
Pressupostos inerentes ao trabalho cooperativo	Observação	Partilha do que se observa	“Essa partilha de . . . observação ou uma atitude tomada com uma criança numa situação específica é fundamental” (ed)	2	2
			“porque há momentos em que a educadora não está e pode haver dúvidas que ela possa ter e me pergunta e do que eu observo. Eu acabo por completar” (aux)		
	Planificação	Planificação conjunta	“Quando chego ao fim-de-semana eu vou fazer a planificação e já está expresso aquilo que nós conversámos antes” (ed)	3	2
	“Se eu planificar . . . tudo com a minha auxiliar” (ed)				
	“Combinamos as coisas e o resultado, normalmente, é positivo” (aux)				
	Reflexão/ Avaliação	Reflexão avaliação conjunta	e “acabamos por ir avaliando e repensar certos aspetos e falar sobre elas.” (ed) “são sempre partilhadas e refletidas” (ed) “dá muitas sugestões e soluções” (ed)	4	1

			“Se eu . . . avaliar e reformular tudo com a minha auxiliar” (ed)		
--	--	--	---	--	--

Anexo F. Guião e transcrição da entrevista à coordenadora pedagógica

Guião de Entrevista

Destinatárias: Coordenadora pedagógica

Objetivos:

- Compreender o que a instituição defende relativamente ao trabalho em equipa e à cooperação.

Perguntas:

1. O que diz a instituição relativamente ao trabalho em equipa?

Entende-se como trabalho de equipa a colaboração entre todos aqueles que trabalham no Centro Educativo. Esta colaboração pode assumir várias formas e é transversal a todos os setores. O grande objetivo é que todos aqueles que exercem funções na escola estejam imbuídos no espírito da solidariedade, partilha, interajuda e colaboração. Todos participam e todos ajudam na construção do bem comum, trabalhando de mãos dadas e em efetiva colaboração. Pretende-se que essa mensagem e estes valores passem também para as crianças e para as suas famílias e não raramente as famílias trabalham em parceria connosco para um mesmo fim ou objetivo.

O trabalho de equipa é fundamental para o bom funcionamento do Centro Educativo.

2. Quais as estratégias que a instituição implementa para que exista cooperação dentro da sala entre a equipa educativa?

Aposta-se muito na formação e essa formação é, na maioria das vezes, para educadoras e auxiliares (em simultâneo) – formação pedagógica e formação no carisma da própria congregação. Existem momentos de avaliação/reunião em que educadoras e auxiliares são convidadas a partilhar ideias e opiniões. Dentro da sala de atividades, educadoras e auxiliares trabalham lado a lado, trocam ideias e opiniões, havendo uma articulação fluída entre a equipa. Existe a possibilidade de organizar momentos de reunião (sem as crianças e se a equipa assim o entender) entre a educadora e a auxiliar (falar do grupo, do trabalho a desenvolver, estratégias de intervenção, etc.).

Para além destes momentos, procura-se criar momentos de lazer e de convívio entre todos, de forma a estreitar laços e cimentar relações.

3. O trabalho cooperativo é valorizado na instituição? Se sim, em que medida? Se não, porquê?

Claro! É fundamental! Por tudo aquilo que já foi dito anteriormente. Sem trabalho de equipa, nada funciona da mesma forma. Não somos ilhas, não existimos sozinhos, somos parte de um todo no qual a cooperação entre todos é o óleo que o faz funcionar bem e com qualidade.