



**CONTRIBUTO DOS GRUPOS COOPERATIVOS DO MOVIMENTO
DA ESCOLA MODERNA PARA O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE EDUCADORES DE INFÂNCIA**

Sofia Alexandra dos Santos Bento Mendes Freitas

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Supervisão em Educação

2016



**CONTRIBUTO DOS GRUPOS COOPERATIVOS DO MOVIMENTO
DA ESCOLA MODERNA PARA O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE EDUCADORES DE INFÂNCIA**

Sofia Alexandra dos Santos Bento Mendes Freitas

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do
grau de Mestre em Supervisão em Educação

Orientador: Prof. Dra. Dalila Maria Brito da Cunha Lino

2016

Resumo

O presente estudo pretende compreender o modo como os grupos cooperativos do Movimento da Escola Moderna (MEM) contribuem para o desenvolvimento profissional dos seus elementos. Surgiram então as seguintes questões: 1) Como conheceram estes educadores de infância o MEM, as práticas e o modelo pedagógico do MEM? 2) Quais as motivações iniciais destes profissionais ao integrarem o grupo cooperativo? 3) Como é que se gere e organiza a formação no seio do grupo cooperativo? 4) Como descrevem estes educadores a sua intervenção no grupo cooperativo? 5) Quais as razões identificadas pelos educadores de infância para a permanência no grupo cooperativo? 6) Quais os efeitos das aprendizagens realizadas no contexto do grupo cooperativo sobre a prática destes educadores? 7) De que forma o trabalho realizado no grupo cooperativo contribui para o desenvolvimento profissional dos educadores de infância? 8) Quais os contributos que a presença de um supervisor pode trazer para o grupo cooperativo?

A revisão de literatura centrou-se na definição de desenvolvimento profissional, os modelos existentes e o papel da reflexão como potenciador do desenvolvimento profissional dos docentes, continuando pelo tipo de culturas existentes nas escolas, sendo que o desenvolvimento profissional pode ser potencializado pelas culturas colaborativas, onde se inserem a aprendizagem cooperativa e as comunidades de prática. Este tipo de culturas são muito importantes para entender o Movimento da Escola Moderna, bem como as estruturas de autoformação cooperada em que se inserem os grupos cooperativos. Para finalizar, como se pretende compreender a importância da presença de um supervisor dentro do grupo cooperativo importou também compreender o que é a supervisão e quais as características de um bom supervisor.

A metodologia utilizada foi a de estudo de caso, que potencia um conhecimento mais aprofundado sobre a temática em estudo, utilizando como técnica de recolha de dados a entrevista semiestruturada e a posterior análise de conteúdo e interpretação dos resultados.

Como resultados relevantes podemos mencionar que os participantes ao entrar no MEM sentiram-se mais seguros e acompanhados no seu caminho, a entrada para o

grupo cooperativo foi um caminho natural no seu percurso dentro do MEM e tem um impacto muito importante no desenvolvimento e melhoria das suas práticas, lembrando sempre a importância dada pelos participantes à reflexão, que ocorre dentro e fora dos grupos cooperativos, mas que é potencializada por estes. A permanência no grupo cooperativo, para estes participantes centra-se sobretudo na riqueza da partilha das suas práticas.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional docente; Reflexão; Grupos Cooperativos do MEM; Aprendizagem Cooperada; Comunidades de Prática; Supervisão; Perfil do Supervisor.

Abstract

The present study intends to understand how the cooperative groups of the Movimento da Escola Moderna (MEM) contribute to the professional development of its elements. So emerged the following questions: 1) How did these kindergarten teachers meet the practices and the pedagogical model of the MEM? 2) What are the initial motivations of these professionals when joining the cooperative group? 3) How is organized the work inside the cooperative group? 4) How do these kindergarten teachers describe their intervention in the cooperative group? 5) What are the reasons for staying in the cooperative group? 6) What are the effects of the learning carried out in the context of the cooperative group on the practice of these kindergarten teachers? 7) How does the work of the cooperative group contribute to the professional development of kindergarten teachers? 8) What contributions can a supervisor present to the cooperative group?

The literature review focused on the definition of professional development, the existing models and the role of reflection as a enhancer of professional development of teachers, what kind of cultures exist in schools, if the professional development can be enhanced by collaborative cultures, where cooperative learning and communities of practice are inserted. These kinds of cultures are the leap to understand the MEM, as well as the structures of cooperative self-formation in which cooperative groups are

inserted. To conclude, as if to understand the importance of the presence of a supervisor inside the cooperative group, it was also important to understand what supervision is and what are the characteristics of a good supervisor.

The methodology used was a case study, which enables a more in-depth knowledge about the subject under study, using as data collection technique the semi-structured interview and the subsequent content analysis and interpretation of the results.

As relevant results we can mention that the participants entering the MEM felt more secure and accompanied in their path, and the entry to the cooperative group was a natural path at MEM and has a very important impact in the development and improvement of the their practices, without forget the importance given by the participants to the reflection, which occurs inside and outside the cooperative groups, but which is enhanced by them. The permanence in the cooperative group, for these participants, focuses mainly on the wealth of the sharing of their practices.

Key words: Professional Teacher Development; Reflection; MEM Cooperative Groups; Cooperative Learning; Communities of Practice; Supervision; Supervisor profile.

Agradecimentos

Quero agradecer em primeiro lugar à minha família que me ajudou a crescer e a ser a pessoa que sou atualmente, em especial aos meus pais, que sempre me proporcionaram momentos de crescimento pessoal importantes para a profissional que sou. À minha irmã Rita, que foi o melhor "brinquedo" que poderia pedir aos meus pais, que me levou a abrir horizontes e a compreender melhor o olhar sobre os outros.

Aos meus amigos, Maria Raquel Piçarra, Ana Rita Piçarra, Renata Silva, Tiago Santos, Raquel Chaves, Sara Santos, Pedro Moreno, Cláudia Moura, Filipa J. Santos, que compreenderam os momentos em que não pude estar presente e pela paciência que tiveram nos momentos mais difíceis deste processo que é a realização da dissertação.

À Professora Doutora Dalila Lino, que acompanhou e apoiou este projeto, ajudando-me a ver mais longe, e a compreender o que por vezes não consegui compreender.

Ao Movimento da Escola Moderna, em especial aos Grupos Cooperativos de Almada/Seixal e de Lisboa, onde pude apreender as visões partilhadas por alguns dos participantes, que desde logo se disponibilizaram para me apoiar nesta minha descoberta.

À ESELx, pelo bichinho que, durante a Licenciatura, nos levou a querer descobrir mais sobre a nossa profissão e a querer sempre ser melhores Educadores.

À Mafalda Rosado que também embarcou nesta aventura e que foi sempre um apoio para os momentos em que foi precisa mais motivação para continuar, e a todas as novas amizades que foram crescendo ao longo deste Mestrado. À Lea Gonçalves e à Sara Fonseca, que também embarcaram nesta aventura e que apesar de não nos conhecermos tão bem também entraram num lugar especial do meu coração.

À Creche e Jardim de Infância Beloquitas, que aposta em mim e que me ajuda a crescer e a ser cada vez melhor Educadora de Infância.

Se queres ir depressa vai sozinho; se queres ir longe vai com companhia.

Provérbio africano

Índice

Problemática e organização do estudo	1
1ª Parte - Enquadramento Teórico.....	3
Capítulo I - O desenvolvimento profissional e a reflexão.....	3
1. O desenvolvimento profissional	3
2. Modelos de desenvolvimento profissional.....	5
3. O papel da reflexão no desenvolvimento profissional de professores	10
Capítulo II - A cultura dos professores: do individualismo à colaboração	18
1. O individualismo	19
2. Culturas Colaborativas.....	20
2.1. A Aprendizagem cooperativa.....	21
2.2. As Comunidades de Prática	24
Capítulo III - Grupos Cooperativos do Movimento da Escola Moderna	28
1. O Movimento da Escola Moderna	28
2. Os grupos cooperativos do MEM.....	30
3. Grupos cooperativos do MEM e desenvolvimento profissional	33
Capítulo IV - A Supervisão como caminho para o Desenvolvimento Profissional....	36
1. Conceito de Supervisão.....	36
2. O Supervisor como promotor de desenvolvimento profissional	36
2ª Parte - Estudo Empírico.....	40
Capítulo V - Metodologia de Investigação	40
1. Definição do Problema.....	40
2. Natureza do Estudo	42
3. Caracterização dos participantes do estudo.....	45
4. Técnica de recolha de dados: a entrevista.....	47

5. Técnica de análise de dados: análise de conteúdo	50
6. Qualidade da investigação	53
7. Preocupações éticas e deontológicas do investigador	54
Capítulo VI - Apresentação e discussão dos resultados.....	56
1. Apresentação dos resultados.....	56
1.1. Incursão no Movimento da Escola Moderna	56
1.1.1. Entrada no Movimento da Escola Moderna.....	56
1.1.2. Implementação do modelo do MEM.....	58
1.1.3. Influência na prática pedagógica.....	60
1.2. Integração no Grupo Cooperativo do MEM	62
1.2.1. Motivações para a integração	62
1.2.2. Razões para a permanência	64
1.3. O Grupo Cooperativo: Gestão e intervenção	66
1.3.1. Gestão e organização do trabalho no grupo cooperativo	66
1.3.2. Intervenção dos educadores de infância nas sessões	69
1.4. O Grupo Cooperativo e o desenvolvimento profissional docente.....	71
1.4.1. Alterações potencializadas pelas aprendizagens adquiridas no grupo cooperativo	71
1.4.2. A reflexão.....	74
1.4.3. Impacto nas aprendizagens das crianças decorrentes das aprendizagens realizadas no grupo cooperativo	75
1.5. O papel do supervisor no Grupo Cooperativo.....	78
1.5.1. Contributo da presença de um supervisor no grupo cooperativo.....	78
1.5.2. Perfil do supervisor	80
Capítulo VII - Análise e Interpretação dos resultados.....	83
1. Incursão no Movimento da Escola Moderna	83
2. Integração no Grupo Cooperativo do MEM.....	84

3. O Grupo Cooperativo: Gestão e intervenção	86
4. O Grupo Cooperativo e o desenvolvimento profissional docente	88
5. O papel do supervisor no Grupo Cooperativo	90
Capítulo VIII - Considerações Finais	92
1. Conclusões do estudo	92
2. Implicações do estudo	93
3. Limitações do estudo	93
4. Sugestões para estudos futuros.....	94
Bibliografia	95
Anexos.....	105

Índice de Figuras

Figura 1. Sinergia pentagonal do modelo SIPPE	9
Figura 2. O profissional reflexivo	17
Figura 3. Ciclo de Aprendizagem de desenvolvimento	17
Figura 4. As diferentes formas de cultura escolar	19
Figura 5. Estruturas de Autoformação Cooperada	29

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Tipologia Estudo Caso	44
Tabela 2 - Caracterização dos Participantes	46
Tabela 3 - Entrada no Movimento da Escola Moderna.....	56
Tabela 4 - Influência na prática pedagógica	58
Tabela 5 - Influência na prática pedagógica	60
Tabela 6 - Motivações para a integração no grupo cooperativo do MEM	62
Tabela 7 - Razões para a permanência no grupo cooperativo do MEM	64
Tabela 8 - Gestão e organização do trabalho no grupo cooperativo	66
Tabela 9 - Intervenção dos educadores de infância nas sessões do grupo cooperativo	69
Tabela 10 - Alterações potencializadas pelas aprendizagens adquiridas no grupo cooperativo na prática educativa - crianças	71
Tabela 11 - Alterações potencializadas pelas aprendizagens adquiridas no grupo cooperativo na prática educativa - pais	72
Tabela 12 - Alterações potencializadas pelas aprendizagens adquiridas no grupo cooperativo na prática educativa - equipa	73
Tabela 13 - A reflexão.....	74
Tabela 14 - O Impacto nas aprendizagens das crianças	75
Tabela 15 - Contributo da presença de um supervisor no grupo	78
Tabela 16 - Perfil do Supervisor	80

Índice de Anexos

Anexo A - Declaração para a formalização do consentimento de participação dos participantes no estudo	106
Anexo B - Ficha de caracterização dos participantes da investigação	108
Anexo C - Guião da Entrevista	110
Anexo D - Protocolo da Entrevistada C	114
Anexo E - Análise de Conteúdo	130

Problemática e organização do estudo

Os professores, no presente, desempenham nas escolas diversos papéis, necessários para o funcionamento da comunidade escolar. Para que os professores consigam dar resposta a estas solicitações torna-se necessária uma formação ao longo da vida que complemente a sua Formação Inicial. O desenvolvimento profissional é assim um constante aperfeiçoamento tanto profissional como pessoal em constante mutação.

Face aos diferentes contextos onde o professor se movimenta e aos diversos papéis que tem que exercer, torna-se fundamental pensar qual a importância da reflexão na profissão docente, como defende Roldão (1999), esta profissão pressupõe a necessidade de reflexão sobre a função que o profissional desempenha, através da análise da sua prática tendo em conta os saberes que já possui, potenciando a aquisição de novos conhecimentos, que reorientam a prática de modo fundamentado.

O professor é cada vez mais chamado a refletir sobre a sua prática pedagógica para a aperfeiçoar e tornar, de forma consciente e fundamentada, o processo de aprendizagem mais significativo para os seus alunos.

Mas nem todos os professores refletem do mesmo modo, Perrenoud (2002), refere que o nível de reflexão depende do desenvolvimento cognitivo e das circunstâncias em que cada indivíduo se encontra, apresentando alguns fatores que motivam a reflexão, nomeadamente, a melhoria da prática e o trabalho em equipa.

Assim torna-se importantíssimo que os professores estejam integrados em grupos onde possam crescer profissionalmente através da ajuda de outros profissionais mais experientes onde a partilha e a reflexão são estimuladas. Torna-se assim, fundamental compreender a importância dos grupos cooperativos na construção do desenvolvimento profissional docente.

O estudo divide-se em duas partes, a primeira será o Enquadramento Teórico e a segunda o Estudo Empírico.

No Enquadramento Teórico, iremos clarificar o conceito de desenvolvimento profissional, alguns dos modelos de desenvolvimento profissional, e o papel da reflexão no desenvolvimento profissional dos professores.

De seguida tentaremos compreender os tipos de culturas dos professores, desde o individualismo até às culturas colaborativas, onde se focarão a aprendizagem cooperativa e as comunidades de prática.

Para melhor entender os grupos cooperativos do MEM e o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores, importa conhecer um pouco o que é o MEM.

Finalizando o enquadramento teórico importa definir o conceito de supervisão, o perfil do supervisor e o modo como este promove o desenvolvimento profissional dos professores.

No estudo empírico, definir-se-á a metodologia utilizada na investigação, através da definição do problema, da natureza do estudo, a caracterização dos participantes, a entrevista como técnica de recolha de dados, a análise de conteúdo como técnica de análise de dados, referindo ainda a qualidade da investigação e as preocupações éticas e deontológicas do investigador.

De seguida apresentam-se os resultados que se dividem nos seguintes pontos: 1) incursão dos educadores de infância no MEM; 2) integração no grupo cooperativo do MEM; 3) gestão e intervenção no grupo cooperativo; 4) o grupo cooperativo e o desenvolvimento profissional docente e 5) o papel do supervisor no grupo cooperativo. Estes dados serão posteriormente analisados e interpretados, tendo por base os mesmos pontos referidos anteriormente.

Terminaremos com as considerações finais, onde focaremos as conclusões, implicações e limitações do estudo, bem como sugestões para estudos futuros.

Por fim teremos a bibliografia e os anexos.

1ª Parte - Enquadramento Teórico

Capítulo I - O desenvolvimento profissional e a reflexão

Para que seja possível entender as implicações que a reflexão tem no desenvolvimento profissional dos professores importa compreender o que é a reflexão bem como a relação que esta tem com o desenvolvimento profissional dos professores e consequentemente com melhoria das práticas destes profissionais.

A reflexão, embora seja um conceito que surgiu há bastante tempo com os estudos de Dewey, 1933; Perrenoud, 2002; e Zeichner, 1993, é ainda, um conceito que se considera atual da vida dos professores, mas que ainda não é compreendido por todos, nem a sua importância enquanto base para o desenvolvimento profissional. Seguidamente focaremos a nossa atenção nestes dois conceitos e na sua relação intrínseca.

1. O desenvolvimento profissional

Desde os anos 70 que têm ocorrido verdadeiras mudanças na forma como o desenvolvimento profissional é visto pela classe docente, pois se até aí, a formação inicial era considerada suficiente para o desempenho docente, e os professores eram vistos como meros transmissores de conteúdos disciplinares, atualmente passaram a ser considerados profissionais autónomos, responsáveis e "com múltiplas potencialidades próprias" (Ponte, cit in Martins, 2011, p. 22).

A União Europeia, na sequência das orientações da designada "Estratégia de Lisboa", de acordo com Herdeiro e Silva (2008), impulsionou e realçou a discussão do problema da formação e do desenvolvimento profissional apontando novos contornos e uma acrescida relevância, essencialmente no campo do Ensino, demonstrando a importância da qualificação dos recursos humanos, especialmente nas instituições educativas quando se preconizam grandes mudanças educativas, em que o papel dos professores é fulcral e decisivo neste processo de transformação.

A formação inicial passou assim a ser considerada a etapa inicial do desenvolvimento profissional docente, que será um processo longo e diferenciado

promotor do desenvolvimento das potencialidades dos professores e da melhoria constante da sua prática.

Assim, quando o professor se encontra profissionalmente habilitado, não é um profissional acabado e amadurecido, pois os conhecimentos que adquiriu ao longo da sua formação inicial ainda não são suficientes para o exercício das suas funções ao longo da vida, sendo necessário um crescimento e aquisições diversas, definidas pelo próprio professor que tem agora o comando do seu próprio desenvolvimento (Ponte, 1994, cit in Silva e Herdeiro, 2008).

O desenvolvimento profissional dos professores ao contrário do que acontece na formação inicial, é realizado do interior para o exterior, tendo em conta a prática de cada professor e o que será possível melhorar na mesma. Segundo Martins (2011), no desenvolvimento profissional dos professores o ênfase em todo o processo é dado às potencialidades destes.

Segundo Day (2001, p.21) o desenvolvimento profissional “é o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.”, e que contribuem significativamente para a melhoria do ensino na sala de aula.

García (1999) define desenvolvimento profissional como a forma de evoluir e aperfeiçoar a prática dos professores, engloba neste processo o próprio professor, mas também a comunidade escolar. O mesmo autor define “desenvolvimento profissional dos professores como uma encruzilhada, como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino” (p. 139).

Para Silva (2002), o desenvolvimento profissional estrutura-se no domínio de conhecimentos sobre o ensino, bem como, no domínio das atitudes, das relações interpessoais e das competências ligadas ao processo pedagógico. Assim, os professores mobilizam nas suas práticas conhecimentos específicos das disciplinas que lecionam, bem como um conjunto de competências importantes para o sucesso

da sua prática profissional, que têm consequências na construção da identidade, no desenvolvimento e realização profissional.

O processo de desenvolvimento profissional docente, segundo Moraes e Medeiros (2007) é "interactivo", "inacabado" e "dependente do indivíduo" e que depende também das possibilidades do meio, que determinam a construção do seu saber e da sua "pessoalidade". No entanto, ao longo deste processo, as competências de cada docente podem ser influenciadas pelas seguintes condições: o grau de interferência dos fatores do contexto tais como os incitadores de memórias (Goodson, 2008), as práticas e a natureza das tarefas (Day, 2001; 2004).

O desenvolvimento das qualidades pessoais e profissionais, segundo Herdeiro e Silva (2008), quando realizada numa cultura colaborativa gera novos conhecimentos e posturas profissionais que invariavelmente irão contribuir para uma maior qualidade do ensino.

Roget e Serés (2014), referem que a troca de experiências e a valorização de ideias, que posteriormente são colocadas em prática são facilitadores da aprendizagem da prática reflexiva, e esta necessidade de interação com outros colegas para a promoção do desenvolvimento profissional remete-nos para a importância que a cultura dos professores terá no desenvolvimento profissional dos mesmos.

No entanto, existem vários modelos de desenvolvimento profissional que importa compreender.

2. Modelos de desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional, pode realizar-se de diferentes formas e muitos modelos foram surgindo e sendo definidos por vários autores de forma diferente e relevante.

Encontramos então um modelo de desenvolvimento da competência profissional, defendido por Dreyfus e Dreyfus (1986), que atravessa cinco níveis, níveis esses que pressupõem a aquisição de conhecimentos e competências do profissional através da experiência direta. De seguida descreveremos os diferentes níveis descritos pelos autores:

- *principliante* (no original, "novice"), o profissional executa a sua atividade, seguindo de forma rígida as tarefas a que é chamado, tentando percebê-las, mas sem as colocar em questão, sente dificuldade em entender algumas especificidades das situações que surgem, acabando por responder às mesmas como se fosse um computador, tornando somente possível lidar com as situações previamente estudadas ou previsíveis. Assim, a aquisição de competências ocorre somente através da experiência. A sua avaliação é feita em função do cumprimento das regras;

- *principliante avançado* ("advanced beginner"), o professor começa a apreender regras ligeiramente mais complexas, bem como algumas especificidades de cada situação, começando a aplicar de forma mais eficiente as regras que dão resposta a cada situação. É capaz de lidar com situações previamente estudadas ou que possam ser previstas, no entanto, tal como no nível anterior só é capaz de considerar alguns aspetos da análise decomposta das situações;

- *competente* ("competence"), ao atingir este nível aumenta a sua capacidade de lidar com mais situações e problemas, tornando-se capaz de interpretar claramente os problemas com que se depara, pois adota um ponto de vista hierárquico para as suas decisões. Começa a organizar a situação através de um plano, perspectiva ou objetivo e assim torna-se capaz de traçar estratégias, ainda que emocionais, que simplificam e melhoram o seu desempenho;

- *proficiente* ("proficiency"), neste nível já adquiriu a experiência necessária para a resolução mais intuitiva dos problemas e situações com que se depara, passa a perceber e identificar os mesmos mais facilmente, e a tomar decisões no sentido de resolver as situações mesmo as imprevistas ou não estudadas, passa a realizar uma análise holística, analisando os problemas como um todo;

- *perito* ("expertise"), só é atingido após a aquisição de um nível elevado de experiência e conhecimento, só possível ao longo da prática profissional, a ação é intuitiva, em vez de orientada pelas regras, e os problemas passam a ser réplicas de outras situações experienciadas, encontrando-se de certa forma confortável na execução das suas funções, a análise analítica passa a ser necessária somente quando se depara com novas situações ou problemas, sendo mais confiante nos seus conhecimentos não vacila na sua tomada de decisões.

Este modelo demonstra uma conexão entre desenvolvimento profissional e raciocínio, mas o que move a aquisição de conhecimentos e destreza é a experiência que evolui de forma linear, apresentando características que delimitam cada nível relativamente aos outros.

A descrição feita por Dreyfus, segundo Day (2001, p. 90) "ignora a complexidade e dinâmica da vida na sala de aula, as descontinuidades da aprendizagem e a importância de oportunidades regulares contínuas para uma reflexão deliberada *na e sobre* a experiência como formas de situar a compreensão do significado da experiência e alargá-la a contextos mais abrangentes".

O mesmo autor refere que como crítico a este modelo, surge Elliot (1996), que sugere que os professores estão sujeitos, ao longo da sua vida profissional, a diversos fatores, tais como, fatores psicológicos, sociais, o percurso profissional e pessoal, que interferem na sequência determinada por Dreyfus e Dreyfus, defendendo assim um modelo de desenvolvimento profissional *interacionista*. Muitas vezes estes fatores levam a retrocessos para níveis anteriores, pois o processo de aprendizagem para este autor pode ir além do último nível, de perito.

Day refere ainda que estes níveis devem ser permeáveis entre si e que deve existir uma continuidade na evolução entre os diferentes estádios, manifestando fluidez nas fronteiras de cada nível. Propõe então uma reformulação do modelo, sugerindo somente quatro fases:

- fase 1, agrupa o nível principiante e principiante avançado, dando importância à autoavaliação como instrumento de desenvolvimento;

- fase 2, agrupa o nível principiante avançado e competente, onde a principal referência é a atitude reflexiva sobre as situações com que o profissional se depara, enquadrando os professores como prático reflexivo;

- fase 3, agrupa o nível competente e proficiente, defendendo a necessidade de desenvolver a aptidão para a autoavaliação;

- fase 4 agrupa o nível proficiente e perito, considerando que o desenvolvimento da experiência e a intuição dificultam a possibilidade de deliberar conscientemente.

Day (2001, p. 90) refere ainda que esta progressão de níveis pode depender ainda do facto o professor "desempenhar um novo papel, mudar de escola, ensinar um grupo de nível etário diferente ou um novo programa".

Os autores que expusemos anteriormente referem-se ao desenvolvimento profissional como dependente apenas de fatores internos do professor, no entanto García (1999, p. 139) define o desenvolvimento profissional como a forma de evoluir e aperfeiçoar a prática dos professores, englobando neste processo o próprio professor, mas também a comunidade escolar "como uma encruzilhada, como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino". O mesmo autor (p. 145) defende que "o desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de acção dos professores individual e colectivamente", defendendo então o seguinte modelo:

- Desenvolvimento Profissional Autónomo: responsabiliza o professor pela sua própria aprendizagem;

- Desenvolvimento Profissional baseado na Reflexão, no Apoio Profissional e na Supervisão: cada uma tem particularidades distintas, a primeira é considerada como uma estratégia, a segunda como o processo de análise sobre o ensino praticado e exige observação de um colega (direta ou não), e a última cujo conceito-chave é a supervisão clínica aplicada ao aperfeiçoamento das práticas dos professores;

- Desenvolvimento Profissional através do Desenvolvimento Curricular e Organizacional: cujo objetivo é implicar o maior número possível de membros da comunidade escolar no desenvolvimento de um projeto com a finalidade de melhorar a qualidade da educação, aumentar os níveis de colaboração, e autonomia da escola na resolução dos seus próprios problemas. Este divide-se em Desenvolvimento de Projetos de Inovação Curricular e Desenvolvimento Profissional dos Professores Centrado na Escola;

- Desenvolvimento Profissional através do Treino: nesta modalidade destacam-se os cursos de formação;

- Desenvolvimento Profissional através da Investigação: esta modalidade baseia-se no conceito de investigação-ação, promovendo a capacidade de autoanálise e de autorreflexão, pois na ação profissional coexistem a ação e o discurso sobre a mesma. Segundo Zabalza (1987, citado em García, 1999), os professores podem conseguir ser melhores profissionais refletindo sobre o que fazem;

- O modelo SIPPE (*Sistema Integrado para o Aperfeiçoamento dos Professores em Exercício*): Este modelo baseia-se na complementaridade entre os modelos anteriores e foi proposto por Fernández Pérez (1988), que defende que o aperfeiçoamento dos professores deve partir do local real de trabalho dos professores, e cujas sinergias se complementam de acordo com a figura seguinte:

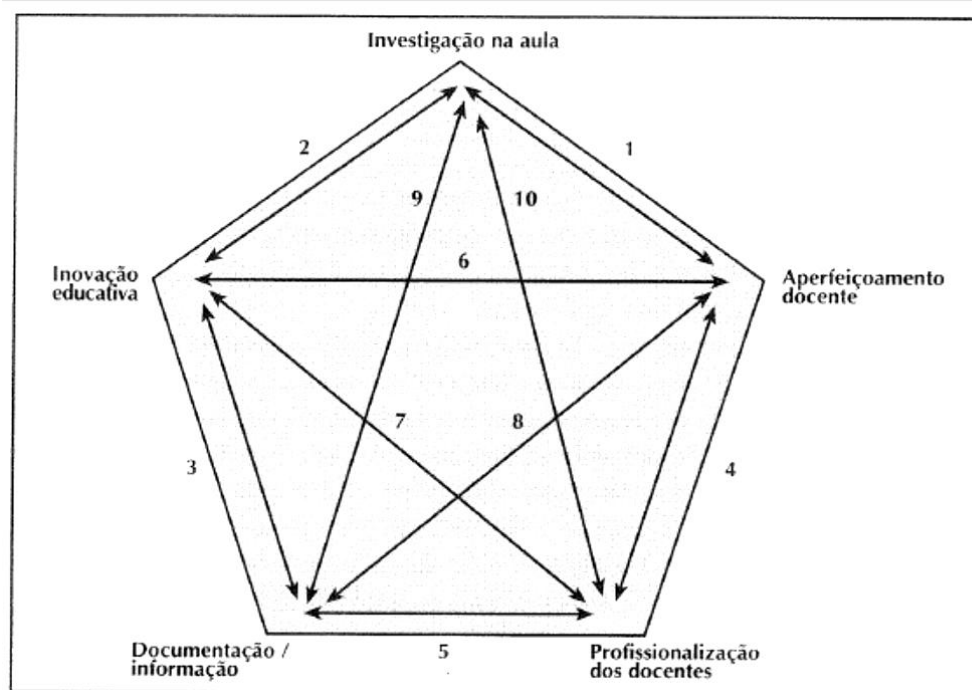


Figura 1. Sinergia pentagonal do modelo SIPPE, Garcia (1999, p. 190)

Após a compreensão dos vários modelos de desenvolvimento profissional, existe sempre um eixo comum, a reflexão como eixo fundamental do desenvolvimento profissional dos professores.

Torna-se então claro que o desenvolvimento profissional é potenciado pela reflexão quando esta tem como finalidade a compreensão e a aquisição de competências. Zeichner (1993) defende o professor como um prático-reflexivo e antevê a colaboração

como aspeto muito relevante para uma aprendizagem efetiva. Segundo este autor, existem dois caminhos a seguir: o individualista, através dum trabalho solitário, sem análise em equipa e sem a troca de opiniões com outros profissionais, e o colaborativo, através do qual se tenta juntar a iniciativa individual, o trabalho em rede e a discussão das perspetivas de cada profissional. Para este tipo de trabalho colaborativo torna-se necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipa entre os professores, que facilitem assim a reflexão.

O mesmo é defendido por Oliveira-Formosinho (2009, cit in Herdeiro e Silva, 2010, p. 54) quando define o desenvolvimento profissional como “um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e informais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos”. Esta definição pressupõe um desenvolvimento profissional que favoreça o enriquecimento pessoal do professor, e sobretudo, que se manifeste nas aprendizagens dos alunos, promovendo assim um ensino de sucesso.

3. O papel da reflexão no desenvolvimento profissional de professores

Para que os professores possam desenvolver-se enquanto profissionais é necessário ter em conta que, como defende Roldão (1999),

"o pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional refletir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da ação que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da ação, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões" (p. 116)

Vários investigadores de práticas reflexivas (Dewey, 1933; Perrenoud, 2002; Zeichner, 1993) encaram a reflexão na interação com os outros como um potencial transformador da pessoa e da sua prática profissional.

O pensamento reflexivo, referido por Dewey (1933), deve funcionar como um processo transformador de uma situação complexa numa situação mais clara, ordenada, coerente, harmoniosa. A reflexão permite, portanto, transformar uma

situação complexa numa situação mais transparente, através da ordenação de ideias que levam a um ponto de vista final comum. Promovendo assim uma ação do professor mais flexível e refletida.

O mesmo autor encontra ainda duas fases distintas no ato de pensar ou refletir, começando na fase pré-reflexiva, que decorre da constatação do problema e a necessidade de resolução do mesmo, e uma outra, a fase pós-reflexiva, que se manifesta através da pesquisa de suporte teórico para a solução do problema.

Ao longo deste processo, Dewey identifica outras cinco fases: 1ª, *Situação problemática* de incerteza e de dúvida, em que surge uma ideia vaga para a sua resolução; 2ª, *Intelectualização do problema*, que levará ao desenvolvimento da ideia através do raciocínio; 3ª, *Observação e experiência*, em que se pretende provar várias hipóteses e descobrir, ou não, a sua apropriação; 4ª, *Reelaboração intelectual* das primeiras sugestões; e 5ª, *Verificação*.

A ação reflexiva, para este autor, necessita de intuição, emoção e paixão, bem como de três atitudes imprescindíveis: a *abertura de espírito*, manifestando capacidade de escuta de outras opiniões, de compreensão da existência de outras alternativas e da possibilidade de erro; a *responsabilidade*, a aceitação das consequências das ações realizadas; e o *empenhamento*, que implica adesão, entusiasmo e vontade de participar.

A reflexão, segundo García (1992), pode ser realizada de quatro formas: a *introspeção*, através da qual o professor, distanciando-se do quotidiano, reflete interiormente sobre as suas conceções e sentimentos, esta forma de reflexão é observada em entrevistas com certa profundidade e carácter biográfico, em diários e ou registos pessoais e até mesmo na elaboração de portefólios; o *exame*, em que o professor reflete sobre os acontecimentos e ações que ocorreram na sua prática, e também em seminários, reuniões e projetos, transportando posteriormente os conhecimentos para as situações futuras; a *indagação*, permite refletir mas também agir, melhorando a prática, estando relacionada com o conceito de investigação-ação, promovendo a construção de conhecimento, mudança das práticas através da constante atualização, aprofundando e inovando a prática e os conhecimentos; a *espontaneidade*, enquanto reflexão na ação, só se manifesta enquanto decorre a

ação, sendo que o professor improvisa, resolve problemas, responde a imprevistos que ocorrem no decorrer da prática.

Mas nem todos os professores refletem do mesmo modo, segundo Perrenoud (2002), o nível de reflexão depende do desenvolvimento cognitivo e das circunstâncias em que cada indivíduo se encontra. Este autor apresenta alguns fatores motivadores da reflexão, tais como, problemas a resolver, decisões a tomar, avaliação das ações, compreensão do que está a acontecer, luta contra a rotina, melhoria da prática e o trabalho em equipa.

Também as circunstâncias que levam o professor a refletir variam, e, segundo o mesmo autor, é possível que estas sejam situações de conflito, casos de indisciplina, dificuldades de aprendizagem, objetivos que não são atingidos, discussões em grupo, conversas entre colegas, entrevistas com pais.

Assim, ao longo de cada ano letivo existe uma diversidade de possibilidades de reflexão, mas muitas vezes as circunstâncias da vida pessoal ou a rotina na prática do professor podem levar à ausência desta.

Assim a abordagem reflexiva defendida por Schön (1983; 1987) baseia-se no valor da reflexão *na e sobre* a ação implicando uma construção situada do conhecimento profissional, *epistemologia da prática*. Este conceito implica a integração de ciência, técnica e arte que o autor denomina de *artistry*

A valorização da experiência do professor, segundo Schön (2000), ocorre através da reflexão e do *conhecimento tácito*, conhecimento este que é alcançado na ação, levando a que seja um conhecimento prático, interiorizado e implícito nas decisões que adota na sua prática. Mas o mesmo autor considera que este tipo de conhecimento se torna insuficiente para a resolução dos problemas que vão surgindo, referindo que o professor deve ser capaz de mobilizar este conhecimento tácito através da reflexão constante sobre a ação.

Schön (2000) defende a existência de três momentos de reflexão que podem ajudar o professor na sua atividade: a *reflexão na ação*, realizada no decorrer da própria ação e que vai sendo reformulada e ajustada a novas situações que vão aparecendo; *reflexão sobre a ação*, em que se reconstrói mentalmente a ação *a posteriori*, permitindo uma análise retrospectiva sobre o momento da ação, ajudando o professor a

compreender mais claramente o que aconteceu e a forma como solucionou os imprevistos; *reflexão sobre a reflexão na acção*, implicando uma constante construção do conhecimento e estimulando a evolução e desenvolvimento profissional. Alarcão e Tavares (2013, p. 35), defendem que "as duas primeiras dimensões se situam ao nível essencialmente cognitivo", no entanto a reflexão sobre a reflexão na acção "remete-nos para uma dimensão metacognitiva, fundamental para se poder continuar em desenvolvimento ao longo da vida."

Só assim, defende Zeichner (1993), a reflexão possibilitará que o sujeito seja crítico em relação a si próprio e à realidade que o envolve.

Acrescenta ainda uma dimensão à reflexão que não se encontra em Dewey e Schön, a reflexão crítica que apoia o esclarecimento de uma problemática do conhecimento, bem como a dar voz aos professores. Esta reflexão crítica tem em conta os princípios morais e éticos influenciadores da forma de pensar dos professores, rejeitando a reflexão pela reflexão e defendendo uma prática verdadeiramente reflexiva. Desta forma, a formação de professores será tanto melhor quanto melhor for o nível de reflexão e o desenvolvimento das suas competências profissionais, a escola como espaço de referência da prática, as relações entre a escola e a comunidade.

A reflexão é vista, pelo mesmo autor, como uma prática social através da qual os professores, ao se reunirem em grupos, têm mais hipóteses de poderem apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros para além de poderem construir comunidades de aprendizagem ou de prática.

Em algumas circunstâncias, Sá-Chaves (2009) defende que, a reflexão deverá acompanhar a própria acção, no entanto, considera também que a reflexão *a posteriori* é igualmente importante, uma vez que permite (re)equacionar o passado, antever o futuro e refletir sobre o próprio exercício reflexivo. Permite ainda "um novo olhar, com o qual se torna possível visitar essa experiência e apreciá-la de novo, desenvolver novas compreensões, insights que, caso se queira (ou possa) se poderá fazer intervir em actividades futuras". (p. 14).

O pensamento reflexivo, segundo Alarcão (1996), não desabrocha espontaneamente mas pode ser desenvolvido por todos, sendo necessário, no

entanto, a existência de determinadas condições para o seu desenvolvimento. A autora refere ser necessária então uma "postura do questionamento" (p. 181) enquanto atitude crítica e interventiva, motor de reflexão e procura de conhecimento e desenvolvimento. Estes processos só se poderão desencadear em contextos que favoreçam o desenvolvimento, a liberdade e a responsabilidade dos professores.

Muitos professores questionam as suas práticas, o modo como resolvem as suas dúvidas, para se conhecerem melhor, para serem mais eficazes e também apoiados pelos outros colegas. Os professores reflexivos "são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao reflectirem sózinhos ou em conjunto, na acção e sobre ela assim como as condições que a modelam." (Alarcão, 1996, p. 100)

A reflexão sobre as pessoas, as experiências, os contextos e as interações, de acordo com Alarcão e Tavares (2013), origina uma perspectiva que denomina o cenário reflexivo. Esta reflexão sobre e na prática origina conhecimento e permite um desenvolvimento profissional que se complementa com a interação entre as variáveis professor, aluno e conhecimento.

A reflexão é considerada, por Alarcão e Roldão (2008), como promotora do conhecimento profissional, como provocadora de questionamento permanente sobre si mesmo e as suas práticas. A reflexão opera como instrumento de autoavaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões, promovendo a autonomia e o autoconhecimento e proporcionando maior segurança na ação de ensinar e motivação para uma maior exigência. A reflexão apoia os profissionais inovadores, promovendo um maior interesse pelo sucesso da prática e capacidade para experimentar abordagens novas, consciencializando-os ao mesmo tempo para a cada vez maior complexidade da ação docente.

Assim, a reflexão tem como finalidade tornar os professores capazes de construir currículos, progressivamente de modo mais autónomo e independente nas diferentes situações educativas.

Na perspectiva de Pérez Gómez, (1997) apesar das dificuldades e limitações, a reflexão na ação é um processo muito rico na formação do profissional prático. A

reflexão na ação é, assim, o melhor instrumento de aprendizagem. Ao contactar e refletir com situações práticas, não só contacta com novas teorias, esquemas e conceitos, como também compreende o processo dialético da aprendizagem.

Quando a prática se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento na ação é cada vez mais tácito, o mesmo autor, defende que o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e de perder oportunidades importantes de aprendizagem pela reflexão na e sobre a ação.

Stenhouse (1975, cit in Zeichner, 1993, p. 20), refere ainda a existência de tensão externa e interna no quotidiano dos professores reflexivos, descrevendo os bons professores como autónomos na sua profissão e que "não precisam que lhes digam o que fazer", não dependendo nem de investigadores, inovadores ou supervisores. Continua o mesmo autor que

"isto não significa que não queiram ter acesso a ideias criadas por outras pessoas, noutros lugares ou noutros tempos, nem que rejeitem conselhos, opiniões ou ajudas, mas sim que sabem que as ideias e as pessoas só servem para alguma coisa depois de terem sido digeridas até ficarem sujeitas ao julgamento do próprio professor".
(Zeichner, 1993, p. 20)

Ou seja, os professores que refletem têm em si a capacidade de se transformar e de modificar as suas práticas, e mesmo quando ouvem outras opiniões estas só fazem sentido quando o próprio professor se apropria delas, através duma prática reflexiva individual, e as confronta com os conhecimentos que foi construindo ao longo do tempo.

Esta aprendizagem dos professores, de acordo com a investigação e o desenvolvimento na área da educação para adultos, como refere Whitaker (2000) carece de novas metodologias e perspetivas, e necessita também da existência de quatro princípios que norteiam esta aprendizagem:

- 1) O autoconceito de um adulto transfere-se de uma personalidade dependente para um ser humano autodireccionado.
- 2) Os adultos acumulam uma crescente reserva de experiência que se transforma num potencial recurso para a aprendizagem.

3) A predisposição de um adulto para a aprendizagem torna-se cada vez mais orientada para as tarefas de desenvolvimento dos papéis sociais.

4) A perspectiva temporal do adulto transfere-se de uma aplicação adiada do conhecimento para a urgência da sua aplicação, alterando assim a orientação e centralização da aprendizagem do tema para o problema. (Knowles, 1983)

Importa assim compreender quais os paradigmas atuais relativamente ao processo de mudança, processo este que está ainda fortemente ligado à dependência do professor, ou seja, promove o controlo do professor e a passividade de quem aprende. No entanto Whitaker propõe uma aprendizagem em que o próprio indivíduo aprende através da sua capacidade para o "autodesenvolvimento, crescimento intelectual e aprendizagem autodirigida." (p. 62). Assim, o processo de mudança nas escolas só é possível quando passa por uma aprendizagem que apoia o desenvolvimento profissional através dos objetivos que são traçados e alcançados, realizando escolhas e construindo um caminho próprio.

Defende ainda um conjunto de princípios que têm sido descobertos como facilitadores da aprendizagem profissional e de adultos, sendo estes: a participação voluntária, o respeito mútuo, a colaboração, a ação e reflexão, o contexto organizacional, a escolha e mudança, os fatores culturais, económicos e sociais, a motivação, o pensamento crítico e a auto-orientação.

Para que seja possível trilhar um caminho próprio, Whitaker (2000) defende que é necessário incentivar a prática reflexiva, promovendo "profissionais reflexivos", conceito já referido por Schön. Estes profissionais exploram a sua prática profissional, tanto em processo auto-orientado como em contextos mais estruturados, através da reflexão crítica sobre a sua ação, compreendendo a sua atuação, propondo formas de melhorar e integrando as suas reflexões na sua ação futura, tal como sintetiza a figura seguinte.

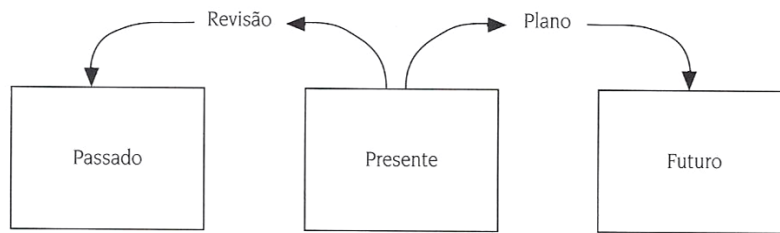


Figura 2. O profissional reflexivo (Whitaker, 2000, p. 68)

Os contributos de Kolb (1984, cit in Whitaker, 2000, p. 68), vêm reforçar este conceito de Schön, pois este processo reflexivo que leva à "aprendizagem empírica" é cíclico e realiza-se através de processos mentais discretos efetuados após a experiência, que leva à realização de uma nova ação, que será conseqüentemente refletida e que promoverá mudanças na prática de cada profissional. Este ciclo é repetido sempre que seja detetada uma nova experiência, como é possível observar na figura seguinte.



Figura 3. Ciclo de Aprendizagem de desenvolvimento (Whitaker, 2000, p. 69)

Assim, aprender com a experiência torna-se um processo deliberado e planeado, e não uma simples aprendizagem casual ou fortuita, sendo um ponto-chave para o envolvimento em discussões e debates sobre a ação, de modo, a possibilitar uma desconstrução da ação e compreensão do funcionamento da ação, do que não correu como o desejado e quais as possíveis melhorias a realizar, promovendo assim o desenvolvimento profissional dos professores.

Capítulo II - A cultura dos professores: do individualismo à colaboração

A cultura é o resultado do modo como os diversos grupos humanos foram resolvendo os seus problemas ao longo da história: constitui assim a herança social e total da humanidade. Cultura pressupõe também criação, pois o homem para além de receber a cultura dos seus antepassados, também cria elementos que a renovam.

A compreensão da cultura profissional dos professores implica uma abordagem complexa, pois para compreender o que um professor faz e porquê, importa conhecer a comunidade onde este está inserido e a cultura de trabalho da qual ele faz parte.

As culturas de ensino ajudam a conferir sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho. Segundo Hargreaves (1998, p. 186) existem duas dimensões nas culturas de ensino, são elas, o *conteúdo* e a *forma*.

O *conteúdo* baseia-se nas atitudes, valores, crenças, hábitos, pressupostos e formas assumidas de ação partilhadas no meio de um grupo particular ou comunidade de docentes. Podendo ser observado através do que os professores pensam, dizem e fazem. Aqui reside a diversidade cultural do corpo docente. A *forma* consiste nos *padrões característicos de relacionamento* e nas *formas de associação* entre os membros de cada grupo de professores. Pode ser observada através da forma como as relações dos professores e seus colegas se articulam, podendo variar ao longo do tempo.

É através das formas que os conteúdos das diferentes culturas são concretizados e redefinidos, pois as mudanças de crenças, valores e atitudes que ocorrem no seio do corpo docente, geralmente dependem de mudanças na forma dos professores se relacionarem entre si.

É através da compreensão dos limites e das possibilidades de desenvolvimento dos docentes e da mudança educativa que se compreende a forma das culturas.

Hargreaves (1998) define cinco formas de cultura docente, são elas o individualismo, a balcanização, a colaboração, a colegialidade artificial e a colaboração confortável, Day (2001), corrobora estas mesmas formas de cultura docente.

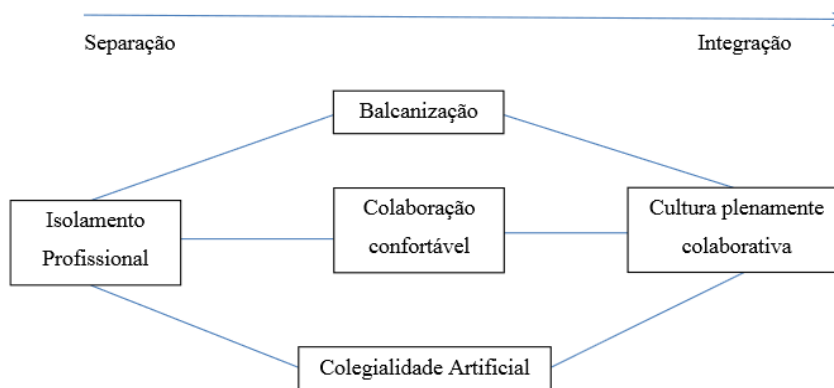


Figura 4. As diferentes formas de cultura escolar, segundo Hargreaves e Nias (Day, 2001, p. 128)

1. O individualismo

A cultura do individualismo é reconhecida por Hargreaves (1998) e outros, como a situação mais comum nas escolas e ainda bastante enraizada na cultura profissional dos professores, a qual assenta numa situação de isolamento por parte dos professores.

O isolamento dá aos professores um certo grau de proteção; no entanto, os professores isolados recebem pouco feedback por parte dos outros.

Nas escolas em que o isolamento profissional é acentuado e generalizado, a incerteza acrescida e a desconfiança minam o ambiente de trabalho. Ninguém conhece verdadeiramente o trabalho do outro, pelo que não existem incentivos, nem elogios pelas boas práticas, mas também não são feitas quaisquer correções à docência menos competente.

Sanches (1997), Clandinin e Connelly (1995), citado por Mestre (2002), referem que o isolamento característico do individualismo pode transformar as salas de aula em lugares de vivência de histórias repetitivas, sem a possibilidade de consciencialização nem de transformação, sem terem a possibilidade de ser objeto de reflexão e, eventualmente, vividas de outra forma.

Thurler (1996, cit in Mestre, 2002, p. 61), incita os professores a ultrapassarem o culto do individualismo e a unirem as suas forças e trabalharem em colaboração para construir uma nova visão da escola e lutar contra o insucesso escolar.

Alarcão (2001, p. 24) defende ainda que a escola hoje exige "uma capacidade de leitura atempada dos acontecimentos e sua interpretação como meio de encontrar a solução estratégica mais adequada para elas." e que este processo complexo "exige cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação." sendo que o professor necessita de se consciencializar para a necessidade de uma contínua formação, mas que ao mesmo tempo, quando a escola onde leciona é uma escola aprendente e que qualifica os seus docentes, sente que a "profissão é para ele, com os outros, sede de construção de saber".

Só assim será possível construir escolas colaborativas e que vivem essa mesma cultura de colaboração e cooperação constante.

2 . Culturas Colaborativas

Para Hargreaves (1998, p. 210), "a colaboração e a colegialidade ocupam um lugar central no desenvolvimento da escola. Estas relações colaborativas e colegiais são referenciadas por promoverem a reflexão entre pares, contribuindo para que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências."

Nas culturas colaborativas a ajuda, o apoio, a confiança, a abertura e a partilha na resolução de problemas ocupam uma posição central na tomada de decisões coletivas, onde o conflito e a crítica deverão estar presentes. Nestas culturas, o insucesso e a incerteza são partilhados e discutidos tendo em vista a obtenção de ajuda e de apoio. Os professores aprendem uns com os outros, identificam preocupações comuns e trabalham conjuntamente na resolução de problemas, desenvolvendo confiança coletiva necessária à mudança educativa.

A criação de relações de colaboração é condição essencial para um desenvolvimento curricular eficaz e para o desenvolvimento profissional dos professores face às mudanças educativas.

O desenvolvimento de uma cultura de colaboração e colegialidade presume que as relações de trabalho em colaboração entre os professores sejam, segundo Hargreaves (1998, p. 216):

- *Espontâneas*, uma vez que partem dos próprios professores enquanto grupo social e poderão ser apoiadas ou facilitadas administrativamente, e evoluem a partir da própria comunidade e são sustentadas por ela;

- *Voluntárias*, pois estas relações resultam não de constrangimentos administrativos ou da coação, mas antes da percepção que os professores têm do seu valor;

- *Orientadas para o desenvolvimento*, uma vez que os professores se juntam para trabalharem em conjunto e desenvolver iniciativas próprias, ou iniciativas que são apoiadas ou requeridas externamente mas nas quais eles estão interessados, são os membros que estabelecem as tarefas e finalidades do seu trabalho conjunto.

- *Difundidas no tempo e no espaço*, pois nas culturas de colaboração o trabalho em conjunto não é, na maioria das vezes, uma atividade calendarizada, grande parte do trabalho em conjunto consiste em encontros informais, quase impercetíveis, breves, mas frequentes.

- *Imprevisíveis*, dado que, nestas culturas, os professores exercem discricção e controlo sobre aquilo que desenvolvem, os resultados da colaboração são muitas vezes incertos e dificilmente previsíveis.

Do trabalho colaborativo podem surgir Comunidades de Prática diferentes, conceito defendido por Wenger, bem como o conceito de Aprendizagem Cooperada, defendida por Niza e Formosinho, que desenvolveremos de seguida.

2.1. A Aprendizagem cooperativa

O termo aprendizagem cooperativa, como refere Cochito (2004), surgiu no final do século XIX, início do século XX, através da teoria de Dewey (2002, p. 25) que refere a necessidade de desenvolver "um espírito de cooperação social e de vida comunitária" como eixo fundamental do processo de aprendizagem, e que deve ocorrer num ambiente potenciador da aprendizagem, onde predomine "um espírito de livre comunicação, de troca de ideias, sugestões, resultados de experiências anteriores bem ou mal sucedidas".

No campo da teoria e da investigação em psicologia do desenvolvimento, a partir do final dos anos 70, as propostas de Vigotsky(2000; 2008) são retomadas, abrindo caminho para novos desenvolvimentos, sustentando a interação social como fundamental na aprendizagem, pois todas as funções cognitivas superiores resultam da ligação entre os indivíduos e são social e culturalmente mediadas.

Bruner (2000), defende que a aprendizagem humana deve ser participativa, proactiva, comunitária, colaborativa e mais voltada para a construção de significados do que para a transmissão dos mesmos.

Konkola (2001, cit in Vasconcelos, 2009, p. 229), refere o conceito de *aprendizagem de carácter expansivo*, que "envolve a criação de novos saberes e novas práticas para uma atividade que emerge de novo", levando a uma aprendizagem que se pretende "de transformação qualitativa de todo o sistema de atividade", criam-se, assim, redes auto-organizadas de cooperação e de competência distribuída que se orientam horizontalmente para motivarem profissionais mais flexíveis.

É de salientar que segundo Cochito (2004, p. 4) o "desenvolvimento, aprendizagem e conhecimento são processos sociais e a cooperação é indispensável à sua construção. Cooperar, no entanto, não deriva automaticamente da proximidade física. Implica igualdade e diferença."

Reforça ainda que é necessário que os indivíduos sejam curiosos, confiantes, informados e motivados, sejam capazes de refletir, bem como, de ouvir e participar, só assim é possível cooperar, através da discussão de diferentes pontos de vista, diferentes experiências e vivências. Também importa que o clima seja de igualdade, gerando entre os indivíduos que cooperam um conflito 'positivo', desestabilização necessária para uma evolução cognitiva e de atitude. "Logo, cooperar é também condição *sine qua non* para a construção de uma sociedade democrática e plural." (p. 4).

Ainda Cochito (2004) demonstra que este tipo de aprendizagem "só faz sentido se for acompanhada por um questionamento constante, por uma monitorização de resultados face às finalidades, se for suportada por um ambiente de cooperação e solidariedade." (p. 19)

Assim, Freitas e Freitas (2002, p. 24), defendem que uma cultura de colaboração na escola deve ser defendida e ao mesmo tempo "estendida a professores, alunos e elementos não docentes", enfatizando que "para que essa cultura de colaboração se consolide, é importante que existam momentos para se aprender cooperativamente".

A aprendizagem cooperativa representa, do ponto de vista cognitivo uma oportunidade de êxito porque favorece ou proporciona (Díaz-Aguado, 1996, cit in Cochito, 2004, p. 19):

- A *aprendizagem observacional* através dos modelos de aprendizagem cognitiva e social que os colegas proporcionam;
- O *conflito socio-cognitivo* que estimula a interação entre iguais e maior *motivação*;
- Maior *quantidade de tempo de dedicação activa* à actividade do que na aula tradicional, o que implica maior nível de activação e elaboração;
- Alargamento das *fontes de informação* e rapidez com que se obtém *feedback* sobre os próprios resultados;
- *Atenção individualizada*, uma vez que o trabalho com um colega se situa mais frequentemente na área de desenvolvimento próximo da criança;
- Oportunidade de poder *ensinar os colegas*, o que favorece a assimilação e a reorganização do aprendido de forma mais significativa."

Mostra-se assim a necessidade de colaboração entre professores de modo a que haja uma evolução na profissão. Deste modo, os docentes devem decidir em conjunto os modos e as formas como irão trabalhar e planear as suas aulas, organizando e modificando, de acordo com as discussões e reflexões realizadas em conjunto, a sua ação. Roldão (2007, p. 29) defende que a melhorar a prática "requer a colaboração na planificação das aulas, a realização de docência em conjunto, o estudo inter-grupos das estratégias e sua eficácia, a observação mútua e a inter-supervisão crítica entre os professores, a colegialidade nas decisões, a prestação

de contas, colectiva e individual, pelos processos de trabalho e pelos resultados obtidos".

Segundo Cochito (2004, p. 8), a cooperação e a partilha de conhecimento são os pilares das comunidades de prática, que emergem do campo da aprendizagem cooperativa pois só "partindo do conhecimento acumulado sobre aprendizagem e cooperação, dando visibilidade aos sucessos e discutindo as razões dos insucessos das suas práticas, aumentando o conhecimento através do registo e troca de experiências, procurando apoios junto de especialistas, consolidando relações de cooperação e aprendendo, pelo caminho, a conhecer o outro" será possível promover verdadeiro desenvolvimento profissional.

2.2. As Comunidades de Prática

O termo "*Comunidades de prática*" deve-se a Etienne Wenger, licenciado e mestre em engenharia informática e doutorado em inteligência artificial, autor que concentrou os seus estudos na forma como os indivíduos trabalham e aprendem em conjunto. Foi introduzido pela primeira vez em 1991 em conjunto com Jean Lave, uma professora de Educação e Geografia da Universidade de Berkeley num livro intitulado "*Situated Learning: legitimate peripheral participation*" publicado pela Cambridge University Press.

Pressupõe, segundo Valadares (2011, cit in Ferreira e Valadares (2011), um grupo de pessoas que desenvolvendo diariamente determinadas práticas que são similares entre si, se reúne para discutir aspetos relacionados com as mesmas, e em resultado dessa discussão e partilha de ideias, desenvolver o conhecimento acerca delas. A ideia chave é a ligação dos membros devido a problemas comuns, para as quais tentam encontrar em conjunto soluções.

Os membros de uma comunidade de prática partilham por isso, objetivos e interesses similares, empregam práticas comuns, trabalham com as mesmas ferramentas e expressam-se numa linguagem comum, promovendo a aquisição de *conhecimento partilhado e aprendizagem situada* (Lave e Wenger, 1991, cit in Ferreira e Valadares, 2011).

Esta perspectiva social sobre o processo de aprendizagem apoia o desenvolvimento profissional dos professores, Ferreira e Valadares (2011), referem que neste processo "nós aprendemos mais e melhor sobre as nossas práticas se nos envolvermos em comunidades com outras pessoas que também as desenvolvem e se refletirmos e negociarmos ideias acerca dessas mesmas práticas" (p. 37).

Segundo Wenger, Mc. Dermott e Snyder (2002), citados em Ferreira e Valadares (2011, p. 22) uma Comunidade de Prática é identificada por três elementos essenciais:

- **Domínio** - é o tópico em que a comunidade se foca, aquilo que permite que se crie uma base comum para o trabalho na comunidade e o desenvolvimento de uma identidade e vai acompanhando a evolução do mundo social e da própria comunidade;
- **Comunidade** – conjunto de pessoas que estão envolvidas na troca e partilha de ideias sobre as suas práticas no seio de uma comunidade de prática e que vão construindo relações entre si, desenvolvendo um sentido de envolvimento e de pertença, vão aprendendo conjuntamente e construindo socialmente o conhecimento. Os diversos membros podem no entanto, assumir papéis distintos;
- **Prática** – são as ideias negociadas e partilhadas entre os elementos da comunidade, toda a informação que circula e que engloba também todos os documentos partilhados entre os mesmos; *ela é a fonte de coerência da comunidade.*

Segundo os mesmos autores (p. 24) existem três princípios inerentes à criação das comunidades de prática, sendo eles:

1- *A Aprendizagem é inerente à natureza e à vida humana* - O ser humano nasce com uma curiosidade natural em aprender sobre si próprio e sobre o mundo que o rodeia. Essa aprendizagem apesar de ser uma construção pessoal é também um acontecimento social.

2- *A vivência comunitária é fundamental para a aprendizagem* - É no contacto com os outros que o Ser Humano se constrói e se produz o conhecimento de cada

pessoa, e é através de vivências e de acontecimentos sociais que se realizam diversas aprendizagens;

3- *A Aprendizagem é o fruto de um envolvimento social alicerçado em práticas* - A qualidade da aprendizagem de um ser humano é influenciada pela forma como se aprende, ou seja, se o conhecimento adquirido é efetivamente experienciado no real, ou se apenas, diz respeito a algo não vivenciado e mais teórico. É por isso, através da prática e da ação, que as aprendizagens serão feitas de modo significativo. Discutem-se problemas que proveem da experiência direta dos indivíduos, das práticas vivenciadas e que partem do real.

De acordo com Wenger (2001), uma comunidade de prática pode caracterizar-se a partir de três dimensões: *o conteúdo a que diz respeito* – ou seja, aquilo que une os diversos membros e que é objeto contínuo de negociação entre eles; *como funciona* – o empenhamento mútuo de todos participantes e a forma como interagem; *o que produziu* – aquilo que os membros produziram efetivamente em conjunto (ex: rotinas, sensibilidades, artefactos, vocabulário, estilos).

Segundo Ferreira e Valadares (2011) a construção de comunidades de prática permitirá a cooperação e a partilha de informação, bem como, uma respetiva reflexão, entre os elementos que dela fazem parte, e poderá constituir uma forma de melhorar o funcionamento das escolas numa perspetiva de uma educação de qualidade para todos.

Segundo Wenger, na sua entrevista a Neves (2001), para um profissional, é também essencial pertencer a uma Comunidade de Prática pois é muito difícil saber tudo, sendo necessário ter colegas com quem falar sobre os problemas, a quem pedir ajuda e informação. Também se diferencia de uma equipa porque é definida por um tópico de interesse, em vez de uma tarefa a realizar, também não é uma rede informal porque tem um tópico, tem uma identidade.

O mesmo autor (referido em Ferreira e Valadares, 2011), refere que estas comunidades possuem a chave para uma transformação verdadeira, através do efeito real na vida das pessoas, podendo ainda estabelecer redes, que podem levar a colaboração entre diferentes comunidades de prática, promovendo assim a partilha de

boas práticas e de recursos, resolvendo problemas que não podem ser resolvidos por uma única instituição.

Existem ainda vários estudos que investigaram as práticas colaborativas de professores, Silva (2011) conclui no seu estudo que as participantes do estudo valorizam o trabalho colaborativo entre pares como forma de garantirem um trabalho de qualidade com os alunos, e que perspetivam vantagens neste tipo de trabalho, tais como a promoção da reflexão, a partilha de saberes, materiais a resolução de problemas da sua prática.

Capítulo III - Grupos Cooperativos do Movimento da Escola Moderna

No presente capítulo focar-nos-emos no Movimento da Escola Moderna, e das suas formas de formação cooperada, e em especial na formação realizada nos grupos cooperativos, e a sua importância para o desenvolvimento profissional dos professores.

1. O Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna (MEM) é uma associação de profissionais de educação que, segundo Niza (2007), se assume como movimento social promotor de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica, propondo-se a construir respostas contemporâneas para uma educação escolar orientada por e para valores democráticos de participação direta, através de estruturas de cooperação educativa.

Para uma melhor compreensão do MEM, importa entender porque se opta pela expressão "cooperar" ao invés de "colaborar", segundo Niza (2012), o termo colaborar tem vindo a ser desvirtuado nas suas diferentes utilizações, afastando-o da conceção de "esforço mútuo para a realização conjunta de uma mesma obra" (p. 644), que o termo cooperar parece ainda compreender. Refere ainda o afastamento de alguns dos autores privilegiados de teorias socioculturais referem muitas vezes trabalho colaborativo para o que "acentuamos como trabalho cooperativo" (p. 645), pois nos EUA "o uso do conceito de aprendizagens cooperativas tornou-se tão operativo e mecanicista em algumas práticas pedagógicas" (p. 644).

O MEM tem como principal finalidade a formação permanente dos seus associados em sistema de autoformação cooperada, a animação pedagógica e a formação destinada a muitos outros professores e outros profissionais de educação. Este sistema de autoformação cooperada encontra-se em vários pontos do país, a partir de Núcleos Regionais e do seu Centro de Formação, concebido como uma rede formadora. Também promove e desenvolve novas propostas de educação escolar e de formação democrática, integradas nas práticas profissionais dos seus associados que são difundidas pela Revista *Escola Moderna*, desde 1974, e através de variadas atividades públicas.

Segundo o site do Movimento da Escola Moderna (2016b)

"Os professores do MEM, oriundos de todos os graus de ensino, põem em prática metodologias diferenciadas de trabalho pedagógico. Partilham com os seus alunos a gestão dos tempos, dos recursos e dos conteúdos escolares, para assim promoverem o envolvimento e a corresponsabilização desses alunos na própria aprendizagem, entendida como prática da sua formação para a cidadania democrática."

Ainda segundo o MEM, ao pretender construir respostas inclusivas nas escolas, através da valorização e fomentação da heterogeneidade das turmas, que de acordo com o seu entender, se demonstra como valor educativo acrescentado, onde todos trabalham cooperativamente, combatendo a discriminação e promovendo o êxito da aprendizagem e ensino tanto de alunos como de professores.

De acordo com o Niza (2012, p. 150), o MEM construiu "uma Pedagogia a partir de um sistema de autoformação cooperada" que inverteu o enfoque institucional da tradição de Freinet. Neste sistema de autoformação cooperada existem diversas formas de formação cooperada, acreditadas ou não, que se dividem de acordo com a figura seguinte:



Figura 5. Estruturas de Autoformação Cooperada, Site do Movimento da Escola Moderna (Movimento da Escola Moderna, 2016b)

Através da imagem podemos observar que a modalidade de grupos cooperativos é uma forma de autoformação cooperada não acreditada.

2. Os grupos cooperativos do MEM

O MEM assume-se, segundo Niza (2007, p. 4), "como movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica e que se propõe construir respostas contemporâneas para uma educação escolar intrinsecamente orientada por valores democráticos de participação directa, através de estruturas de cooperação educativa."

A formação é realizada ao longo de toda a profissão, compartilhada colegialmente pelos professores de diferentes graus de ensino, bem como, de outros profissionais da educação seus associados.

O mesmo autor, refere ainda que nesta forma de

"desenvolvimento compartilhado da profissão que a ecologia conceptual de cada um (Strike e Posner, 1992) se reconstrói em comunidade formadora, para que se possa gerar uma nova cultura pedagógica tecida pela aprendizagem e pelo ensino partilhados. Cumpre a este colectivo de profissionais da educação "teorizar a prática e particularizar a teoria" (Leinhardt e outros, 1995). Desafiam-se assim na construção da profissão "a ver a teoria na prática e a ver a prática na teoria", sem aplicacionismos simplificadores." (Niza, 2007, p. 4)

Continua dizendo que é através da interação social sistemática que assenta o desenvolvimento cooperado da profissão no MEM. Pois só desta forma

"os professores se socializam profissionalmente, dentro de uma comunidade onde cada um se assume como formador e formando e se obriga a pensar e a reflectir criticamente os seus percursos pela consciencialização partilhada na resolução dos problemas da profissão, na transformação dos conhecimentos e na revisão das práticas. A comunidade de formação torna-se assim uma verdadeira comunidade de construção de conhecimento – knowledge building community, no dizer de Scardamalia e Berieter (1994)." (Niza, 2007, p. 4)

No MEM a *auto-formação cooperada* processa-se

"numa estrutura horizontal e dialógica de aprendizagem-ensino, integrada por docentes dos vários ciclos de ensino e sujeita às regras sociais da cooperação, isto é, onde cada elemento envolvido nas actividades sociais de formação só atinge os seus objectivos de desenvolvimento profissional quando cada um dos outros os tiver

atingido também. É esse compromisso social que dá coesão e assegura a solidariedade e a dimensão ética que requerem a formação humana dos que se oferecem para formar outros homens e mulheres, desde crianças, em convívio democrático para a Democracia." (Niza, 2007, p. 4)

No MEM a formação pretende promover uma mudança pessoal e o desenvolvimento profissional através da socialização, conceito este defendido por Lesne e Minvielle (1990), segundo Niza (2007) este desenvolvimento profissional só pode ser atingida quando as pessoas se formam umas às outras, formação essa que assenta "numa lógica circular e multiplicadora, lhe acelera o desenvolvimento, no âmbito de um ecossistema que motiva a partilha e assegura a reciprocidade no apoio às aprendizagens da profissão e à apropriação dos mundos e das culturas que a servem." (p. 5)

O mesmo autor refere ainda Remy Hess (1985), que defende que "formar-se não é instruir-se; é antes de mais reflectir, pensar numa experiência vivida . . . formar-se é aprender a construir uma distância face à sua própria experiência de vida, é aprender a contá-la através de palavras [pela fala ou pela escrita], é ser capaz de a conceptualizar". Os pares são os mediadores privilegiados nessa *transformação* que a formação impõe." (p. 5)

A cultura do Movimento da Escola Moderna constrói-se através de estratégias isomórficas, nomeadamente através da estratégia metodológica do *trabalho por projetos* em grupos cooperativos de professores, onde, segundo Niza (2007, p. 10), "se gera o Modelo Pedagógico, sujeitando o trabalho docente a processos crítico-reflexivos continuados.", o que apoia o constante aperfeiçoamento do modelo, através da procura constante de caminhos alternativos à cultura existente.

Segundo Niza (2012, p. 610) os grupos cooperativos pretendem formar cooperativamente os sócios, promovendo espaços privilegiados onde estes:

- podem avaliar e planificar as suas práticas pedagógicas;
- constroem e partilham os instrumentos de trabalho didático-pedagógico;
- realizam a reflexão e o aprofundamento teórico das práticas pedagógicas baseado nos contributos das Ciências da Educação.

Segundo o mesmo autor (Niza, 2007), o desenvolvimento profissional e cultural dos professores associados do MEM é promovido pelo "carácter eco-sistémico da organização e as suas rotinas formadoras permanentes". (p. 10), através de um nível elevado de participação cooperativa como forma de formação, aperfeiçoa a ação educativa dos professores, contribuindo para um maior desenvolvimento profissional e da profissão.

Segundo Niza (2007, p. 11), "O sistema de autoformação cooperada é constituído por um conjunto de dois dispositivos integrados de actividades: as actividades dos Núcleos Regionais e as actividades de âmbito Nacional."

As atividades dos Regionais integram, segundo o mesmo autor "os Projetos de grupos de trabalho cooperativo, os Sábados Mensais de animação pedagógica, as Jornadas de animação pedagógica, os Seminários de pedagogia, as Oficinas de produção de escrita, as atividades de Extensão Pedagógica e os Conselhos de Núcleo." e as atividades Nacionais integram "os Encontros Nacionais de especialidade, o Encontro Nacional da Páscoa, o Congresso Anual e o Conselho de Coordenação Pedagógica."

Para o nosso contexto de grupos cooperativos importa focar os *Projetos dos Grupos de Trabalho Cooperativo*, que se definem como

"a unidade de formação básica do sistema de auto-formação cooperada que configura o MEM. Tais grupos, em auto-formação, actuam nos Núcleos Regionais assentes em projectos de trabalho de apoio às práticas profissionais concretas ou ao aprofundamento teórico no âmbito das Ciências da Educação. Trata-se de projectos profissionais formativos que se desenvolvem quer para fins de estudo ou investigação, quer para produção de novos meios de apoio à educação escolar ou à formação de outros professores." (p. 11)

Os grupos de trabalho cooperativo são estruturas de formação que têm como objetivo principal, segundo Niza (2007):

"a formação permanente dos sócios, através da avaliação e planificação das práticas de intervenção escolar (função técnico-pedagógica); da construção e partilha de instrumentos de trabalho pedagógico (função instrumental) e o aprofundamento teórico das práticas e partilha de documentos de investigação (função científica)" (p. 11)

Esta estrutura de formação, segundo González (2002), segue uma dinâmica de encontros formais, onde se discutem as necessidades e insatisfações dos docentes, sendo valorizada pelos mesmos "a experimentação e a análise sistemáticas, já que defendem que é na prática e na reflexão que podem crescer" (p. 92), tendo sempre como objetivo a "construção e reconstrução de estratégias"(p.93) para assim possibilitar uma melhoria do processo de ensino/aprendizagem..

Pretende-se, ainda segundo González (2002, p. 103) que os docentes adquiram uma atitude reflexiva sobre as suas práticas, ao mesmo tempo que realizam "uma aprendizagem a partir do intercâmbio de experiências com companheiros de profissão".

Os objetivos, segundo Niza (2007), são delineados no início de cada ano letivo, sendo escrito um documento onde constam o nome dos participantes; o prazo de tempo de realização do trabalho e a periodicidade dos encontros do grupo; a definição da temática, problemática ou tipo de intervenção; a justificação, fundamentação ou contextualização teórica; os efeitos que se pretendem alcançar com esse trabalho; a informação sobre os processos de trabalho e os recursos materiais e documentais de apoio a utilizar; os produtos a construir; e as formas de comunicação e difusão das produções.

3. Grupos cooperativos do MEM e desenvolvimento profissional

A formação dos professores, segundo Day (2001), deve instigar as práticas reflexivas dos docentes, pois gera oportunidades de discussão e de reflexão sobre as necessidades dos professores, de modo a "conduzir a mudanças pessoais e/ou sistémicas" (p. 211). E ainda para que haja esta mudança na forma de ensinar e de aprender nas escola é necessário também a partilha das experiências individuais e/ou coletivas realizadas no seio da escola (Caetano, 2001 e Veiga Simão, 2007).

Nas comunidades de prática, segundo Ekert (1993, cit in Niza e Formosinho, 2009, p.346), "as relações sociais criam-se em torno das atividades e estas ganham forma através das relações e dos conhecimentos e experiências concretas que fazem parte da identidade individual e passam a partir daí a ocupar uma posição na comunidade"

pois é assegurada a partilha das aprendizagens sobre a profissão no seio desta mesma comunidade. Importa também referir que Stuky (1995, cit in Niza e Formosinho, 2009), lembra que os conhecimentos e as competências específicas de uma comunidade não estão isolados na cabeça de cada individuo, mas que se distribuem por todos os intervenientes na mesma.

Segundo Lave e Wenger (1991), é nas comunidades de prática que se proporciona o suporte interpretativo para compreender a profissão, pois é através dos usos culturais que se forma o conhecimento da própria comunidade.

Numa aprendizagem cooperativa, refere Niza e Formosinho (2009), quem aprende tende a comportar-se de acordo com a estrutura da organização, resultando numa verdadeira "comunidade de aprendizagem" (Johnson, Johnson e Holubec, 1999). Esta comunidade de aprendizagem releva três dimensões, segundo os mesmos autores, relevantes: promovem um melhor rendimento de todos os participantes, independentemente do seu ponto de partida; fomentam relações positivas entre os participantes, valorizando assim a diversidade; propiciam experiências necessárias para um desenvolvimento social, psicológico e cognitivo saudável.

Segundo Niza e Formosinho (2009, p. 348), "Quanto mais cooperativo for o contexto, maiores e melhores serão os efeitos produzidos".

Para evitar o empobrecimento do desenvolvimento dos docentes que se encontram mais isolados, Niza (2007, p. 1) refere a importância de privilegiar "a criação de espaços e momentos de trabalho partilhados nas escolas ou a organização voluntária de associações de professores assumidas por estes profissionais como verdadeiras comunidades de práticas que mobilizam estruturas cooperativas de trabalho para socialização, construção e desenvolvimento de uma cultura profissional."

Através dos resultados obtidos por Johnson e Johnson (1999), Niza (2009, p. 3), conclui que " Quanto mais cooperativo for o contexto, maiores e melhores serão os efeitos produzidos."

A nível de investigações recentes encontramos o estudo de Santos (2011), que visava compreender a influência do MEM nos primeiros anos de docência em professores de 1º ciclo, demonstrou que todos os membros tiveram que alterar as suas conceções de ensino, nomeadamente a ideia que tinham do professor, do aluno

e do próprio processo de aprendizagem. Neste estudo foram também referidos alguns constrangimentos ao nível da implementação do modelo do MEM nas suas salas, particularmente a nível da implementação do modelo, mas também a nível dos encarregados de educação, sendo que uma das professoras depois de perceber que a preocupação dos pais vem da sua preocupação com os filhos e "abre a sua sala e o seu tempo aos pais, dedica-se a explicar-lhes o funcionamento e escolhas pedagógicas, recebe-os de forma mais informal e personalizada" (p. 73) tornando assim a sua relação mais aberta e os pais sentiram-se mais seguros no acompanhamento aos seus filhos em casa, à forma como os seus filhos trabalhavam na sala de aula..

A mesma autora refere ainda no seu estudo que os professores procuraram o grupo cooperativo por escolha, mas também porque era uma necessidade, pois na sua nova situação profissional não seria possível "trabalhar sem o apoio e sem o espaço de partilha do grupo" (Santos, 2011, p. 73), enumerando diversas razões para a sua permanência no grupo, nomeadamente, ambiente descontraído e familiar que facilita a partilha de ideias, a dinâmica de trabalho do grupo, com uma boa conjugação da prática com a teoria, que possibilita a construção de um quadro teórico às suas vivências, referem ainda o facto de haver uma grande reflexão sobre a prática educativa que potencia o seu desenvolvimento profissional e pessoal, e a última razão centra-se na cooperação, pois sentem que a reflexão quando partilhada e cooperada permite o crescimento profissional de cada indivíduo e apoia a definição da sua própria identidade.

É ainda de salientar que os participantes do estudo de Santos (2011) apontam ainda alguns aspetos que se manifestaram dificultadores. o primeiro é o modo como a informalidade do grupo pode levar as professoras a desabafar ao invés de uma reflexão contextualizada e teórica, o facto de a carga horária de algumas professoras ser elevada retirando-lhes tempo para o grupo cooperativo e a supervisora referiu também que as professoras estarem, naturalmente, em estádios de desenvolvimento diferentes, levava a que as professoras menos experientes se sentissem diminuídas, abandonando o grupo, em vez de persistir para que pudessem também evoluir.

Capítulo IV - A Supervisão como caminho para o Desenvolvimento Profissional

Primeiramente é importante compreender o que é a supervisão e quais as suas finalidades e objetivos e o modo como esta se inter-relaciona com o conceito de colaboração que está intrinsecamente ligado às comunidades de prática e consequentemente à formação cooperada dos grupos cooperativos do MEM.

1. Conceito de Supervisão

Primeiramente importa compreender a epistemologia da palavra supervisão, o termo supervisão integra duas partes: “super”, que significa “sobre” e “video”, com o significado de “ver”.

A palavra supervisão, segundo Gaspar, Seabra e Neves (2012, p. 29) foi sendo então interpretada linearmente como "olhar de ou por cima", admitindo ainda uma perspetiva de “visão global” que foi sendo relacionada com a função de inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor.

A supervisão, segundo ainda as mesmas autoras, pode-se entender de duas formas distintas, a primeira como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto e ao mesmo tempo voltada para o interior, possibilitando a compreensão do significado da realidade, uma visão com capacidade de previsão e de retrovisão; e uma segunda como forma de promoção do que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido (Stones, 1984).

Segundo Alarcão e Canha (2013, p. 19) a supervisão é "um processo de acompanhamento de uma atividade e da ou das pessoas que a realizam, orientando no sentido de facilitar a boa consecução da atividade, o desenvolvimento da competência e o grau de satisfação de quem a executa."

2. O Supervisor como promotor de desenvolvimento profissional

O supervisor poderá ter a função de facilitador ou líder de uma comunidade aprendente, pois segundo Alarcão e Tavares (2010), a sua função principal consiste em fomentar ou apoiar contextos de reflexão formativa e transformadora, que levem à

melhoria da escola e a um desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários), e conseqüentemente se repercutem na aprendizagem dos alunos.

Este papel será menos evidente quanto maior for o desempenho hetero-supervisivo nas comunidades de aprendizagem. Assim não existe uma hierarquia definida, mas a colaboração e hierarquia aceites no reconhecimento de capacidades de perceber, avaliar e apoiar as ações necessárias para uma melhoria da qualidade educativa. É importante que no interior destas comunidades, mesmo com a existência de estatutos diferentes, haja uma relação de respeito mútuo e reconhecimento do trabalho e das capacidades de cada um.

De acordo com os mesmos autores, os supervisores devem estabelecer as relações entre reflexão, planificação, ação, avaliação e monitorização.

Para isso necessitam de conhecer a escola, a sua cultura, o seu projeto, constrangimentos, desejos de mudança e forças inibitórias. Bolívar (1997, cit in Alarcão e Tavares, 2010, p. 149), reforça ainda que “as organizações aprendentes não surgem do nada (...) são fruto de um conjunto de atitudes, compromissos, processos e estratégias que têm de ser cultivados”, e que possuem uma “memória institucional”, e “uma cultura e percurso de vida”.

Uma organização aprendente, segundo Rebelo e Gomes (2011) gere-se de uma forma específica, que estrategicamente potencia a aprendizagem nas organizações, orienta e aproveita as aprendizagens em prol da organização, neste caso, em proveito da melhoria da escola.

A formação contextual continuada (Alarcão, 2001), terá de ser equacionada e de se desenvolver no interior das escolas, enquanto comunidades aprendentes e reflexivas, apoiadas por parcerias e ações concretas de instituições de formação e investigação educacional, promovendo assim o desenvolvimento profissional dos seus profissionais, bem como o seu próprio desenvolvimento.

Numa escola reflexiva o supervisor deve incentivar, dinamizar e acompanhar as comunidades educativas e privilegiar culturas de formação centradas na identificação e resolução de problemas específicos da escola. Deve ainda deter um conjunto de

conhecimentos relativos às metodologias da avaliação da qualidade (institucional, das aprendizagens e desempenho).

O supervisor, segundo Alarcão e Tavares (2010), deve ter competências de comunicação e de relacionamento interpessoal, fundamentais para criar empatia necessária com os membros da comunidade, permitindo gerir conflitos, mobilizar as pessoas e explorar as tensões entre o real e o ideal. Deve ainda ser capaz de analisar e discutir criticamente os contextos em que a escola e os seus atores se situam, de atender às necessidades, expectativas e motivações que vão surgindo ao longo do tempo nos vários elementos, mobilizando pessoas, saberes, relações e atitudes, relevantes para as situações passíveis de mudança, levando a processos de aprendizagem em grupo, através do diálogo construtivo, bem como ajudar a sistematizar os saberes resultantes do processo vivido pela comunidade aprendente.

O supervisor enquanto líder de uma comunidade aprendente deve:

- Fazer a leitura do percurso de vida da escola, bem como, conhecer os membros da escola e as suas características individuais e de grupo;
- Provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias;
- Fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativa;
- Ajudar a organizar o pensamento e ação do coletivo e de cada pessoa da comunidade.

O papel do supervisor, também foi estudado por Santos (2011) que demonstrou que o modo como "este gere ou potencia as narrações das práticas parecem ser uma das causas do sucesso deste tipo de grupo" (p. 74).

Para além do papel de líder, Wenger (Neves, 2001) refere que existem dois tipos de papéis diferentes: os que são atribuídos e os que emergem da interação. Considera ainda que o papel mais importante que se pode atribuir é o de coordenador ou líder que tem de conhecer o *domínio* da comunidade. No entanto existem ainda outros papéis, tais como, o de bibliotecário, que se responsabiliza pelo repositório de documentos; o de perito, que terá mais conhecimentos sobre o *domínio* da comunidade, que deve estar envolvido para que os membros da comunidade se sintam motivados a aprender mais; os corretores, que pertencem a duas comunidades

e que criam uma ligação entre ambas, criando relações entre as mesmas pois entendem a linguagem de ambas e tornam-se tradutoras; e o núcleo central de pessoas que estão mesmo envolvidas, dão energia e mantêm a comunidade viva.

2ª Parte - Estudo Empírico

Capítulo V - Metodologia de Investigação

Neste capítulo será definido o Problema da Investigação, bem como os objetivos do mesmo, o caminho tomado para a recolha e análise dos dados, passando pela caracterização dos participantes, a qualidade do estudo e as questões éticas que se devem ter em conta ao longo de toda a investigação.

1. Definição do Problema

A problemática do estudo centra-se no trabalho colaborativo realizado no Movimento da Escola Moderna (MEM), mais especificamente nos grupos cooperativos, e o modo como este apoia a reflexão sobre a prática e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional dos educadores de infância.

Num contexto de constantes mudanças de políticas educativas, segundo Niza e Formosinho (2009), o conhecimento da profissão e sucessivo domínio só pode ser adquirido através da socialização, socialização essa que se torna possível dentro dos grupos cooperativos do MEM.

Torna-se importante perceber até que ponto o trabalho realizado no âmbito dos grupos cooperativos são impulsionadores de mudanças na prática dos educadores de infância.

Assim, o problema do estudo é:

De que modo o processo de reflexão partilhada sobre a prática pedagógica realizada nos grupos cooperativos do MEM influencia o desenvolvimento profissional de educadores de infância?

Da questão base do estudo, emergiram outras questões, que possibilitam uma maior compreensão do tema e que são as seguintes:

1- Como conheceram estes educadores de infância o MEM, as práticas e o modelo pedagógico do MEM?

2- Quais as motivações iniciais destes profissionais ao integrarem o grupo cooperativo?

3- Como é que se gere e organiza a formação no seio do grupo cooperativo?

4- Como descrevem estes educadores a sua intervenção no grupo cooperativo?

5- Quais as razões identificadas pelos educadores de infância para a permanência no grupo cooperativo?

6- Quais os efeitos das aprendizagens realizadas no contexto do grupo cooperativo sobre a prática destes educadores?

7- De que forma o trabalho realizado no grupo cooperativo contribui para o desenvolvimento profissional dos educadores de infância?

8 - Quais os contributos que a presença de um supervisor pode trazer para o trabalho que se realiza no seio do grupo cooperativo?

Ao pensar nestas questões tornou-se importante identificar os objetivos específicos do estudo, que se encontram explanados de seguida:

- Identificar o modo como os educadores de infância contactaram com o Movimento da Escola Moderna e a forma como este influenciou as suas práticas letivas;

- Descrever as motivações iniciais que levam os educadores de infância a integrarem o grupo cooperativo;

- Especificar o modo como é gerido e organizado o trabalho realizado pelo grupo cooperativo;

- Caracterizar a intervenção dos educadores de infância nas sessões do grupo cooperativo;

- Enumerar as razões que levam os educadores de infância a permanecer no grupo cooperativo;

- Identificar os contributos da formação realizada no grupo cooperativo na prática pedagógica dos educadores de infância;

- Explicitar o contributo do grupo cooperativo para o desenvolvimento profissional dos educadores de infância;

- Identificar os contributos da presença de um supervisor no grupo cooperativo.

Para melhor aprofundar estas questões a que nos propomos responder, recorreremos ao paradigma interpretativo que será aprofundado no ponto seguinte.

2. Natureza do Estudo

De acordo com o objeto de estudo e as suas características, optou-se, do ponto de vista metodológico, por recorrer ao paradigma interpretativo, pois este é o que se adequa melhor ao objeto e estudo, de modo a compreender o ponto de vista dos sujeitos envolvidos, tendo em conta que o comportamento humano só pode ser compreendido se o observador partilhar o quadro de referências dos observados e se inserir no seu ambiente.

Assim, segundo Bogdan e Biklen (1994), os dados que o investigador recolhe são descritivos, podendo ser recolhidos através de palavras ou de imagens, na investigação os produtos observáveis devem ser observados, mas o mais importante são os processos vividos pelos sujeitos, em relação à análise de dados, esta é maioritariamente indutiva e contínua, e para compreender os atos dos sujeitos é necessário entender o significado dado à ação pelos próprios sujeitos, revelando assim um carácter flexível.

Dentro da investigação qualitativa existem vários caminhos para a realização da mesma, como referem os autores acima referidos, no entanto para a nossa investigação, optámos pelo estudo caso.

O estudo caso, segundo Coutinho e Chaves (2002, p. 223), é "um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o "caso", definindo seguidamente o "caso" como "um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação! Pode também ser uma decisão, uma política, um processo, um incidente ou acontecimento imprevisto", assim, o tema que pretendemos investigar, um pequeno grupo de educadoras de infância que se reúnem para discutir as suas práticas,

encontra-se dentro desta definição e torna-se claro que será esta metodologia a realizar.

Segundo Stake (2012), "o caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento", o que se pretende é compreender o caso específico, o que torna a interpretação uma parte vital da investigação.

O estudo de caso, segundo Yin (2004, p. 32)

“é uma 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 . . . baseia-se em várias fontes de evidências . . . beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados”.

A estratégia de investigação no estudo caso acontece quando o investigador questiona o "como" e o "porquê" de um conjunto de acontecimentos que não são, ou são pouco, controlados por si.

Das várias propostas de diversos investigadores emergem cinco características chave, segundo Coutinho e Chaves (2002, p. 224), desta abordagem metodológica, características essas que são: (1) o caso é “um sistema limitado” com fronteiras “em termos de tempo, eventos ou processos”, que “nem sempre são claras e precisas” (Creswell, 1994), levando o investigador a definir, primeiramente, as fronteiras do “seu” caso de forma clara e precisa; (2) é um caso sobre “algo”, que há que identificar para conferir foco e direção à investigação; (3) tem de haver sempre a preocupação de preservar o carácter “único, específico, diferente, complexo do caso” (Mertens, 1998), a palavra holístico é muitas vezes usada nesse sentido; (4) a investigação decorre no ambiente natural; e (5) o investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha muito diversificados, tais como, observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registos áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, etc.

Ainda segundo os mesmos autores

"o estudo de caso é uma *investigação empírica* (Yin, 1994) que se baseia no *raciocínio indutivo* (Bravo, 1998; Gomez, Flores & Jimenez, 1996) que depende fortemente do *trabalho de campo* (Punch, 1998) que *não é experimental*

(Ponte, 1994) que se baseia em *fontes de dados múltiplas e variadas* (Yin, 1994).

Tem sempre forte cariz descritivo apoiando-se em “descrições compactas” (*thick description*) do caso (Mertens, 1998, p. 161) o que não impede todavia que possam ter “um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outros casos já conhecidos ou com teorias existentes, ajudando a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação (Ponte, 1994, p. 4).” (p. 224)

A investigação definir-se-á como um estudo de caso intrínseco, segundo Stake (2012), pois o que se pretende é alcançar uma melhor compreensão do caso, que poderá ou não ser representativo, e o próprio caso é o foco do interesse.

Outros investigadores tentaram definir os diferentes tipos de estudo caso, nomeadamente Gomez, Florez e Jimenez, que dividem em Estudo de caso único e estudo de caso múltiplo conforme mostra a tabela seguinte:

Tabela 1

Tipologia Estudo Caso, Gomez, Florez e Jimenez (1996, cit in Coutinho, 2002, p. 227)

Tipo de caso	Modalidades	Descrição
<i>Estudo de caso único</i>	<i>Histórico</i>	Ocupa-se da evolução de uma instituição
	<i>Observacional</i>	Tem na observação participante a principal técnica de recolha de dados
	<i>Biografia</i>	Com base em entrevista intensiva a uma pessoa, produz uma narração na primeira pessoa
	<i>Comunitário</i>	Estuda uma comunidade (de vizinhos, p.e)
	<i>Situacional</i>	Estuda um acontecimento na perspectiva de quem nele participou.
	<i>Micro etnografia</i>	Ocupa-se de pequenas unidades o actividades dentro de uma organização
<i>Estudo de caso múltiplo</i>	<i>Indução analítica</i>	Busca desenvolver conceitos abstractos contrastando explicações no marco representativo de um contexto mais geral
	<i>Comparação constante</i>	Pretende gerar teoria contrastando proposições (hipóteses) extraídas de um contexto noutra contexto diferente

Esta investigação centra-se num estudo de caso múltiplo, pois pretende-se com este estudo compreender a essência do trabalho realizado no seio de dois grupos cooperativos, e as perceções dos participantes sobre os contributos do grupo

cooperativo do MEM para o desenvolvimento profissional dos educadores de infância da perspectiva de quem participou no grupo cooperativo.

A preparação para um estudo de caso, segundo Yin (2001) exige um estudo-piloto, que apoia os investigadores no apuramento do seu estudo caso, pois este é realizado de modo formativo, ajudando a delinear as questões mais importantes para o caso e até elucidando alguns conceitos importantes para o estudo.

Como técnica de recolha de dados, recorreremos à entrevista semiestruturada, que segundo Bogdan e Biklen (1994), o investigador deve ser o seu único instrumento, possibilitando assim uma maior liberdade de expressão dos sujeitos sobre os assuntos a investigar, no entanto é possível recorrer a grelhas de entrevista pouco estruturadas, e à análise de conteúdo como técnica de análise de dados, que promove o desenvolvimento de categorias de codificação que levará a unidades de dados que categorizam a informação a diferentes níveis.

3. Caracterização dos participantes do estudo

A seleção da amostra num estudo de caso, de acordo com Coutinho (2011, p. 297), é a "essência metodológica" deste, e importa ter sempre presente que, como refere Stake (2012, p. 20), "a investigação com um estudo de caso não é uma investigação por amostragem", mas sim uma investigação cujo objetivo é compreender esse caso específico. Coutinho, reforça ainda que a "constituição da amostra é sempre intencional".

Tendo em conta o que foi referido por Stake (2012) e por Coutinho (2011), os participantes deste estudo são 6 educadores de infância, três educadores de infância que fazem parte de um grupo cooperativo do Núcleo Regional de Lisboa e três educadores de infância que são elementos de um grupo cooperativo do Núcleo Regional de Almada/Seixal. Esta amostra foi escolhida de modo intencional, por isso não é representativa da população, dentro dos elementos de cada um dos grupos cooperativos foi pedido voluntários para a participação no estudo, e foi tendo em conta esses voluntários que se realizaram as entrevistas. Estes voluntários preencheram antes da entrevista um consentimento informado (Anexo A) e uma ficha de caracterização dos participantes (Anexo B)

A opção de entrevistar educadores de infância de dois núcleos Regionais diferentes prende-se pela oportunidade de recolher dados mais diversificados, pois cada grupo cooperativo terá a sua forma de trabalhar, bem como formas distintas de gerir e organizar o trabalho realizado, contribuindo assim para uma maior diversificação de pontos de vista sobre o caso em estudo.

Na tabela e são apresentadas as características consideradas pertinentes para a classificação dos participantes do estudo:

Tabela 2

Caracterização dos Participantes

Participante	Núcleo Regional	Formação Inicial	Outras formações	Situação Profissional	Anos de Serviço	Frequenta os grupos cooperativos desde	Género	Idade
C	A	Curso Normal de Educadores de Infância (Bacharelato)	Mestrado em Ciências da Educação	Docente do Quadro de Escola	38	2007/2008	F	58
D		Licenciatura em Educação de Infância	n. a.	Efetiva em Escola Privada	9	2007/2008	F	33
E		Bacharelato em Educação de Infância	Licenciatura e Mestrado em Ciências Educação	Efetiva em Escola Privada	32	2005/2006	F	55
F	B	Licenciatura em Educação de Infância	Pós-graduação em Livro Infantil	Efetiva em Escola Privada	10	2010/2011	F	35
G		Licenciatura em Educação de Infância	n. a..	Efetiva em Escola Privada	14	2015/2016	F	35
H		Bacharelato em Educação de Infância	CESE Educação Especial	Efetiva em IPSS	19	2013/2014	F	40

Através deste quadro é possível compreender que todos os participantes são do género feminino e que todas têm no mínimo habilitação académica de licenciatura, pois todas as educadoras que tiraram o bacharelato foram complementando a sua formação. Existem ainda duas educadoras com formação académica de Mestrado.

A idade varia entre o 33 e os 58 anos, sendo que os anos de serviço também variam entre os 9 e os 38 anos de serviço. As participantes estão também divididas de acordo com o núcleo regional a que pertencem.

4. Técnica de recolha de dados: a entrevista

Para a realização de um estudo de caso, segundo Yin (2001), é necessário definir os problemas ou temas que serão estudados, bem como projetar o mesmo, no entanto, grande parte das pessoas associa o estudo caso ao modo como se recolhem os dados.

Esta recolha é bastante complexa e difícil e caso não seja bem realizada pode colocar em risco o trabalho de investigação, o mesmo autor (p. 81) defende que existem características que o investigador deve ter, sendo elas:

- uma boa capacidade para fazer "boas perguntas" e ao mesmo tempo ser capaz de interpretar as respostas;

- boa capacidade de escuta e de imparcialidade, colocando de lado as próprias ideologias e preconceitos, bem como as ideias que podem provir das teorias existentes;

- alguma capacidade de adaptação e flexibilidade, favorecendo uma visão positiva das situações que vai encontrando, de modo a que estas sejam consideradas como oportunidades e não ameaças;

- compreensão da problemática em estudo, de modo a compreender as informações que serão relevantes para o estudo.

Qualquer uma destas características, pode no entanto ser desenvolvida pelo investigador.

Quanto à recolha de dados, ainda segundo Yin (2001) esta deve acontecer com pessoas ou instituições existentes, e não num laboratório nem através de um questionário rígido, para que o investigador não controle o ambiente de recolha de dados, que é potenciada por diversas estratégias de pesquisa.

A recolha de dados, segundo o mesmo autor, pode ser realizada de seis formas, no entanto para a realização do estudo optou-se por utilizar as entrevistas, pois estas são consideradas uma das mais importantes fontes de informação para o estudo de caso, e optou-se também por realizar uma entrevista "focal", conceito definido por Merton et al. (1990), em que o período de tempo de entrevista deve ser curto, são ainda assim espontâneas e têm um carácter informal, mas geralmente seguem um conjunto de questões.

Em investigação qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994)

“[as entrevistas] podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” (p. 134)

As entrevistas qualitativas, continuam os mesmos autores, podem variar relativamente ao grau de estruturação, no entanto, ao utilizar um guião, a entrevista mantém uma grande amplitude de temas, permitindo levantar diversos tópicos. Com as entrevistas semiestruturadas, o investigador obtém dados que são de algum modo comparáveis entre os diferentes participantes, perdendo-se, no entanto, a oportunidade de compreender o modo como cada participante estrutura o tópico a ser investigado.

As boas entrevistas, serão aquelas em que os participantes estão à-vontade e falam livremente a sua opinião, produzindo uma riqueza de dados que revelam as perspetivas dos entrevistados e cujas transcrições possuem bastantes detalhes e exemplos.

Tendo em conta as diferentes técnicas existentes, bem como todo o referencial teórico, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas, devido à possibilidade de através da utilização de um guião permitir uma recolha de dados em diversos tópicos.

Ao construir o guião da entrevista, segundo Guerra (2006), há uma necessidade de clarificar os objetivos bem como as dimensões de análise da entrevista, sendo que a

autora sugere que inicialmente o guião seja construído tendo em conta os objetivos da investigação.

Para a validação do mesmo e para treino do investigador, aplicou-se a duas Educadoras de Infância, membros dos grupos cooperativos, que não fazem parte da amostra do estudo. Após a validação do Guião da Entrevista, que se encontra em anexo (Anexo C), este foi utilizado nos participantes do estudo.

A entrevista contou com sete blocos divididos da seguinte forma:

- A.** Legitimação da entrevista e garantia da motivação do entrevistado
- B.** Incursão no Movimento da Escola Moderna
- C.** Ingresso no Grupo Cooperativo do MEM
- D.** O Grupo Cooperativo: Intervenção e gestão
- E.** O Grupo Cooperativo e o desenvolvimento profissional docente
- F.** O papel do supervisor no Grupo Cooperativo
- G.** Agradecimento pela entrevista

As entrevistas foram realizadas entre a última semana de Janeiro de 2016 e o a última semana de Setembro de 2016, tendo sempre em conta a disponibilidade de cada participante, das seis entrevistas, quatro foram realizadas em locais e horários propostos pelos participantes e duas foram realizadas virtualmente através de videochamada, também de acordo com a escolha e horário proposto pelos participantes. Todos os participantes aceitaram a gravação da entrevista, tendo uma duração variável entre 45 e 75 minutos.

Cada uma das entrevistas foi posteriormente transcrita, formando assim o protocolo da entrevista, e enviada para os respetivos participantes, para que estes pudessem ler o que foi dito ao longo da sua entrevista e validar as palavras e ideias contidas no documento.

Após a recolha de dados passou-se à análise dos mesmos através da análise de conteúdo, que passamos a explicar no próximo ponto.

5. Técnica de análise de dados: análise de conteúdo

A análise de dados de um estudo de caso, como refere Tesch (1990), pode ser de três tipologias: (1) interpretativa, visa analisar ao pormenor os dados recolhidos tentando organizá-los e classificá-los em categorias que possam ser exploradas e explicar o objeto de estudo; (2) estrutural, analisa os dados tentando encontrar padrões que clarifiquem e/ou expliquem a problemática em estudo; e (3) reflexiva, visa essencialmente interpretar ou avaliar a problemática estudada, através do julgamento ou intuição do investigador.

A análise tenta, segundo Stake (2012, p. 87), "dar significado às primeiras impressões assim como às compilações finais", para isso fraciona as impressões e observações, que através da análise e interpretação promovem a compreensão. Para essa análise e interpretação, o mesmo autor refere que existem duas estratégias de chegar aos significados do estudo que são dependentes uma da outra, que são a "interpretação direta" e a "agregação de circunstâncias", sendo que o investigador fraciona a circunstância tentando depois reconstruí-la mais significativamente.

Esta busca de significado, segundo ainda Stake (2012), é na maioria das vezes uma busca de padrões ou correspondências que podem já ser conhecidos ou que simplesmente aparecem ao longo da análise dos dados.

A análise de conteúdo é também definida por Bardin (2015, p. 11), como "um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados", a mesma autora refere ainda que existe sempre um fator comum em qualquer uma destas técnicas que se baseiam na dedução, através da inferência, sendo necessário um esforço de interpretação pois a análise de conteúdo move-se entre o "rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade", reforçando ainda a definição como sendo "um conjunto de técnicas de análise das comunicações" (p. 33).

Nesta investigação os protocolos das entrevistas foram alvo de análise de conteúdo de acordo com os princípios de Bardin (2015, p. 38), que define como regras, no entanto raramente aplicáveis, para a categorização fragmentada da comunicação, devendo estas ser: (1) homogéneas. onde não se misturam temas; (2) exaustivas,

devendo-se "esgotar a totalidade do «texto»"; (3) exclusivas, cada elemento do conteúdo deve ser único e não replicado em duas categorias diferentes; (4) objetivas, em que codificadores distintos devem obter os mesmos resultados; (5) adequadas ou pertinentes, adaptando ao conteúdo e ao objetivo.

O analista é também considerado, segundo a mesma autora (p. 38) "aquele que delimita as unidades de codificação, ou as de registo.", promovendo uma "análise categorial" que leva à obtenção de unidades de registo e à sua classificação segundo a frequência com que itens de sentido aparecem no texto. Neste caso é utilizado o método das "categorias", que são como gavetas, e possibilita a "classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem". Esta técnica baseia-se na classificação dos diferentes elementos nas variadas gavetas, através de critérios que possibilitem ordenar com sentido a confusão inicial. Estes critérios de classificação dependem daquilo que se procura e que é esperado encontrar e que possibilitem deduzir diversos dados.

Estes dados depois de tratados é que se tornam interessantes, e os saberes provenientes desta dedução podem ser de variadas naturezas, nomeadamente psicológicos, sociológicos, económicos, históricos, entre outros.

A classificação em categorias, segundo Bogdan e Biklen (1994), pode ser feita tendo em conta onze tipo de famílias: (1) códigos de contexto, que provem do material que permite contextualizar o estudo; (2) códigos de definição da situação, cujo objetivo é organizar conjuntos de dados que descrevam o modo como os sujeitos definem a situação; (3) perspectivas tidas pelos sujeitos, ou seja, códigos orientados para o pensamento comum e partilhado por alguns ou todos os participantes; (4) pensamentos dos sujeitos sobre pessoas e objetos, através da percepção que os participantes têm dos outros; (5) códigos de processo, que apoiam a categorização da sequência dos acontecimentos; (6) códigos de atividade, que classificam comportamentos que ocorrem regularmente; (7) códigos de acontecimento, sobre atividades específicas que acontecem no ambiente ou vida dos participantes; (8) códigos de estratégia, que englobam as táticas, métodos, caminhos, técnicas, manobras, tramas ou modos como os sujeitos realizam diversas coisas; (9) códigos de relação e de estrutura social, engloba padrões regulares de comportamento entre pessoas que não é definido pelo mapa organizacional, podendo ser definidos formal

ou informalmente; (10) códigos de métodos, que identificam material importante para os procedimentos, problemas, alegrias, dilemas, entre outros; (11) sistemas de codificação preestabelecidos, que têm em conta uma lista de tópicos, que se tornam categorias de classificação, estabelecidas por acordo.

A análise categorial, segundo Guerra (2006, p. 80), é ainda explicativa de um fenómeno que se pretende explicar, sendo no entanto "mais abstrata e não exclusiva".

Assim, a análise de conteúdo, segundo Bardin (2015) visa "a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)." (p. 40).

A "descrição" (p. 41) é a primeira etapa necessária, onde se enumeram as características do texto após resumo e tratamento do mesmo, seguindo para a "inferência", dedução lógica, através da qual se admite uma proposição por se encontrar ligada a outras preposições aceites como verdadeiras, que permite passar de modo explícito e controlado para a "interpretação", que dá significado às características encontradas.

As inferências geralmente respondem a dois tipos de problemas (p. 41): (1) "o que é que levou a determinado enunciado?", portanto, às causas ou antecedentes; (2) "quais as consequências que determinado enunciado vai provavelmente provocar?", ou seja, aos efeitos que podem ocorrer.

O analista tenta compreender o sentido das mensagens, "mas também e principalmente desviar o olhar para uma outra significação" (p. 43), atingindo, através de significantes ou significados, outros significados secundários que podem ter diferentes naturezas, tal como os saberes provenientes da dedução anteriormente referidos.

Nesta tentativa de compreensão das mensagens é importante ter em consideração as significações/conteúdo, e a distribuição destes conteúdos, através de índices formais e análise de co-ocorrências, pois o que a análise de conteúdo pretende é conhecer o que está por trás das palavras que estuda, procurando outras realidades através das mensagens.

Na análise de conteúdo, Stake (2012, p.91) corrobora o que Bardin afirma, referindo que o investigador pode realizar uma "grelha de análise categorial, privilegiando a repetição de frequência dos temas, com todas as entrevistas juntas", mas que para enriquecer as informações que os dados nos dão deve também referenciar "quantitativamente co-ocorrências", referindo no entanto que se deve completar a análise com outras técnicas de decifração e, cada uma das entrevistas, propondo assim dois níveis de análise, com fases sucessivas, "a decifração estrutural", centrada em cada entrevista, e seguida pela "transversalidade temática" que procura a estruturação específica que rege o "processo mental do entrevistado".

Em suma, segundo Bardin (2015, p. 44), a análise de conteúdo define-se como:

"Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens."

6. Qualidade da investigação

A qualidade de um estudo de caso, para Yin (1994), verifica-se através de critérios de validade e fiabilidade. Dentro da validade refere a "Validade de Construto" que verifica a adequação entre a medida utilizada no estudo e os conceitos a serem estudados; a "Validade Interna" que avalia a relação causal entre dois fenómenos observados; a "Validade Externa" que verifica se as conclusões de um estudo de caso podem ser generalizadas a outras investigações de casos semelhantes. Na fiabilidade de um estudo de caso avalia a possibilidade de outros investigadores chegarem a resultados idênticos, se utilizarem as mesmas metodologias na mesma investigação.

No entanto, segundo vários autores (Guba, 1981; Guba e Lincoln, 1988, 1994, cit in Coutinho, 2011), existe uma "posição intermédia" relativamente à qualidade científica da investigação qualitativa, que não põe em questão o rigor científico deste tipo de investigações, assim, estes autores defendem que a investigação qualitativa deve ter "valor próprio", "aplicabilidade ou confirmabilidade", "consistência" e "neutralidade" para que possa ter valor científico.

Para alcançar este rigor são necessários alguns critérios, tais como a "credibilidade", que será a capacidade dos participantes confirmarem os dados, a "transferibilidade", capacidade dos resultados do estudo serem aplicados em contextos diferentes, a "consistência", capacidade de investigadores externos seguirem o mesmo método utilizado pelo investigador, e a "aplicabilidade ou confirmabilidade", capacidade de investigadores diferentes confirmarem o que o investigador realizou.

Tendo em conta estas características, nomeadamente a confirmabilidade, que é segundo Coutinho (2011) paralela à objetividade dentro da investigação quantitativa, e que verifica, segundo Bogdan e Biklen (1994), objetivamente os conteúdos subjetivos dos sujeitos e se for capaz de se envolver na atividade como um participante, e ao mesmo tempo de refletir sobre a mesma como não participante.

Vários autores, citados em Coutinho (2011), referem que para alcançar a consistência e a confirmabilidade, é necessário realizar um processo de auditoria, através do qual outro investigador consegue seguir o pensamento desse investigador, de modo a compreender como este trabalhou os dados e alcançou as conclusões a partir dos mesmos.

Foi também realizada uma triangulação teórica, incluindo diversas perspetivas e dados de outros estudos realizados sobre a mesma temática, confrontando os dados provenientes de diversas fontes, que segundo Flick (1998, cit in Coutinho, 2011) é a *triangulação das fontes de dados* que permite que o investigador confronte informações recolhidas, os resultados obtidos e posteriormente a interpretação e as conclusões.

7. Preocupações éticas e deontológicas do investigador

As questões éticas e deontológicas, segundo Lima e Pacheco (2005), devem ser tidas em conta ao longo de toda a investigação e para tal deve obedecer a certos princípios e normas que regulam a pesquisa conduzida com seres humanos.

No Relatório Belmont, foram estabelecidos três princípios (Sieber, 1992; Small, 2002, cit in Lima e Pacheco, 2005, p. 139): (a) "respeito pelas pessoas", protegendo a autonomia das pessoas, respeitando-as e preocupando-se com o seu bem-estar; (b)

"beneficência", em que está contemplada a proteção em relação a danos causados aos participantes e a maximização de resultados pertinentes para a ciência; (c) "justiça", com uma distribuição equitativa das vantagens e custos de investigação.

Neste relatório, os três princípios traduzem-se ainda em seis normas: (1) "desenho de investigação válido", possibilitando resultados corretos, que incorporam teorias e métodos relevantes; (2) "competência do investigador", que deve ser capaz de implementar procedimentos de pesquisa de modo válido; (3) "identificação das consequências", através da avaliação de riscos e benefícios, levando a ajustamentos que sejam necessários para o respeito da privacidade dos participantes; (4) "seleção dos participantes", participantes estes que devem ser adequados ao que se pretende estudar, representativos e em número adequado; (5) "consentimento informado adequado", pedido através de uma comunicação clara com os participantes; e (6) "compensação pelos danos", os participantes devem ser informados sobre a existência ou não de compensações, no caso de ocorrerem danos.

Bogdan e Biklen (1994), referem que a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo. Reforçam também a importância do consentimento informado, bem como, a proteção relativamente a danos.

Assim, ao longo deste estudo tentámos sempre seguir as normas que estes autores referem, e são elas: (1) a proteção das identidades dos sujeitos tanto no material escrito como nos relatos verbais; (2) tratamento respeitoso dos participantes promotor da sua cooperação na investigação; (3) o investigador deve ser claro e explícito com os participantes ao negociar a autorização e respeitar sempre o que ficou acordado; e (4) autenticidade aquando a escrita dos resultados, sendo fiel aos dados obtidos.

No entanto, e apesar da existência destas linhas orientadoras, os mesmos autores, referem ainda que "as decisões éticas complexas são da responsabilidade do investigador, baseiam-se nos valores deste e na sua opinião relativa ao que pensa serem comportamentos adequados" (Bogdan e Biklen, 1994, p. 78).

No decorrer da investigação, foram tidas em conta estas normas, quer no pedido de autorização aos participantes, no decorrer das entrevistas, nas transcrições e a sua validação por parte dos participantes, e na proteção do anonimato dos mesmos.

Capítulo VI - Apresentação e discussão dos resultados

1. Apresentação dos resultados

Ao longo deste capítulo serão apresentados os resultados obtidos através da análise de conteúdo das seis entrevistas.

1.1. Incursão no Movimento da Escola Moderna

A incursão no MEM, será apresentada tendo em conta as três categorias que surgiram, que são a entrada no MEM, a implementação do modelo do MEM e para finalizar a influência na prática pedagógica.

1.1.1. Entrada no Movimento da Escola Moderna

Tabela 3

Entrada no Movimento da Escola Moderna

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Incursão no MEM	Entrada no MEM	Tomada de conhecimento	Formação no Ministério de Educação	1
			Estágio da Formação Inicial	1
			Abordado superficialmente durante o curso	4
			Trabalho em escola que segue o MEM	2
			Sábados Temáticos APEI	1
			Familiar Educadora de Infância	1
		Dentro do MEM	Ida aos Congressos	2
			Sábados Pedagógicos	3
			Oficinas do MEM	6
			Grupo Cooperativo	1
			Estágio no MEM	3
		Fora do MEM	Com outras colegas	1

A análise das entrevistas das Educadoras de Infância, demonstra que a tomada de conhecimento do MEM, foi realizada de diversas forma, sendo que quatro educadoras de infância tomaram conhecimento do MEM através da sua formação inicial, referindo muitas delas que na realidade foi um tema abordado de forma muito superficial (D, F, G e H). Formação no Ministério de Educação (C), o estágio da Formação Inicial (D), Sábados Temáticos APEI (H) e o facto de ter uma familiar que é Educadora de Infância (F), foram mencionadas por uma participante. Duas participantes referiram ainda que tomaram conhecimento do MEM porque trabalharam numa escola que segue o MEM (E e G).

"Na faculdade já falávamos dos modelos curriculares e então tivemos um cheirinho do que é que era o movimento, mas nunca fiquei com a noção do mundo que era" (G)

"Ministério da Educação fez-nos umas formações... e eu fui a uma sala na Ajuda que era do educador P. S. e tomei conhecimento com o MEM nessa altura, porque vi a sala, porque era um bocado diferente da sala que eu tinha, e depois tivemos possibilidade de discutir um pouco quer com o P. lá na sala, quer depois..." (C)

"eu comecei a estagiar no ano letivo de 2006/2007 aqui no colégio, na sala da Educadora T e entretanto comecei... comecei a ir aos Sábados Pedagógicos" (D)

"depois quando já estava a trabalhar, comecei a ir a uns sábados temáticos na APEI e portanto foi aí que eu entrei em contacto com Educadoras do MEM" (H)

"A minha mãe é educadora de infância reformada agora e ela também já utilizava esta metodologia e quando estava na escola da minha mãe via sempre" (F)

"Eu tomei conhecimento em X, quando fui trabalhar para a A, (...), que trabalhava movimento da escola moderna e fui substituir o primeiro educador homem em Portugal, (...) e nessa associação trabalhava-se muito o MEM, portanto a minha aprendizagem direta foi mesmo nessa A com todas as pessoas que trabalhavam em MEM" (E)

Relativamente à iniciação no modelo do MEM, todas as educadoras referiram a formação que o MEM faz anualmente, no entanto, uma educadora de infância focou também o apoio de pessoas fora do MEM (E), nomeadamente o apoio de outras colegas da instituição.

"...ia a todos os congressos e portanto via as diferentes comunicações... em que víamos as colegas... nesses primeiros anos era o meu contacto com o MEM" (C)

"comecei a ir a sábados pedagógicos do MEM e entretanto fiz-me sócia do MEM" (H)

"quando acabei o curso eu já tinha como objetivo fazer a oficina, e logo no primeiro ano fiz a oficina" (F)

"[no primeiro ano de trabalho integrou] um grupo cooperativo com uma colega que trabalhava na V., que era a A., é muito conhecida também no MEM, é uma referência e aprendi imenso com ela" (E)

"Passado um ano voltei a inscrever-me, desta vez para fazer o estágio do MEM para consolidar os conhecimentos porque acredito que a Educação está sempre a evoluir e nós temos que tentar acompanhar um pouco essa evolução" (G)

"como eu fui substituir o P, e aprendi com outras colegas, mas nomeadamente com ela foi muito importante" (E)

1.1.2. Implementação do modelo do MEM

Tabela 4

Implementação do modelo do MEM

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Incursão no MEM	Implementação do modelo do MEM	Constrangimentos na implementação do MEM	Ausência por parte da escola	3
			Ausência por parte das famílias	3
			Internos	3
			Imaturidade e contextos de vida das crianças do grupo	1
			Cultura comunitária	1
			Da parte da equipa/colegas	2
			Contexto de Creche	1
			Escola Nova e sem referências	1
		Facilitadores	Apoio das colegas	2

Quanto à implementação do modelo do MEM na prática pedagógica das educadoras de infância, podemos observar que três educadoras não revelaram

constrangimentos na implementação do modelo nas suas escolas (C, F e H), e outras três não os sentem por parte das famílias (C, D e F).

"nós na instituição onde eu trabalho podemos trabalhar...temos autonomia para trabalhar nas salas como queremos, portanto não houve constrangimentos" (H)

"a direção confia a 100% e dá a liberdade para fazer as coisas à minha maneira" (F)

"não [porque] uma das estratégias, era sempre na primeira reunião explicar tudo muito bem aos pais" (H)

No entanto três educadoras referiram a existência de constrangimentos internos (C, G e H).

"estava a descobrir o modelo e tinha de saber dar respostas aos pais, fazer ver um modelo que eu ainda não tinha dentro de mim" (G)

"Houve internas, houve as minhas, as minhas dúvidas, os meus anseios, as minhas inseguranças, lá está, é um percurso que tenho vindo a fazer" (H)

Duas educadoras relataram que houve alguns constrangimentos por parte das colegas da equipa educativa (C e F). A imaturidade e os contextos de vida das crianças do grupo e a cultura comunitária (C), o facto de estar em contexto de Creche (D) e ainda o facto de ser uma escola nova e sem referências (G), foram também alguns constrangimentos sentidos por estas educadoras de infância.

"havia algumas colegas que já lá trabalhavam há imensos anos nessa escola e as mudanças que eu às vezes dizia e algumas coisas que eu pedia não eram vistas com bons olhos" (F)

"uma cultura comunitária que não é imediatamente de partilha e de vizinhança, é muito à base de conflito" (C)

"Principalmente pelo contexto em si, porque claro que começámos pelos princípios, que é o fundamental a nível do modelo e deve estar presente também na Creche, mas há muita coisa que teve de ser adaptada" (D)

"crianças novas, pais novos, os pais também já estavam muito inseguros porque não sabiam, porque era uma escola nova, não havia referências" (G)

1.1.3. Influência na prática pedagógica

Tabela 5

Influência na prática pedagógica

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Incursão no MEM	Influência na prática pedagógica	Impacto da aprendizagem nos princípios pedagógicos	Reforço dos princípios já existentes	5
			Participação	3
			Modo de estar na vida	1
		Desenvolvimento da qualidade da prática pedagógica	Integração de metodologias	4
			Impacto sobre o que já se acredita	2
			Aprendizagem do adulto	4
			Adaptar modelo à valência creche	2
		Efeitos nas crianças	Voz ativa das crianças	4
			Aprendizagem das crianças	2
		Não respondeu à questão		

A prática pedagógica de todas as educadoras de infância foi influenciada pela entrada no MEM. Relativamente ao impacto que teve nos princípios pedagógicos, quase todas as educadoras referem que estes foram reforçados, pois já os tinham dentro de si (C, D, F, G e H).

"os princípios, diria eu que os tinha e trabalhava muito a aposta no grupo enquanto entidade que acolhe todos os meninos, muito a ideia de uma democracia para todos, muito a ideia da participação, todos têm que ter uma palavra, eu tinha alguns instrumentos de trabalho" (C)

"porque claro que começámos pelos princípios, que é o fundamental a nível do modelo" (D)

"Mudou porque, eu sempre valorizei aquilo que as crianças diziam, que sabiam e que queriam partilhar no grupo, mas eu acho que a aprendizagem até eu descobrir o MEM estava muito centrada em mim" (G)

"De qualquer das formas eu acho que já havia lá um bichinho qualquer dentro de mim, porque já havia alguma coisa, quer dizer não era total, havia ali qualquer coisa que eu, acho que já mexia ali qualquer coisa de MEM em mim" (H)

Algumas educadoras referiram ainda a mudança que aconteceu em relação à participação (C, G e H), e somente uma educadora referiu ser um modo de estar não só no trabalho, mas também na vida (F).

"Muita a ideia de cultura, a ideia de democracia, a ideia de cidadania pela participação" (C)

"Era uma educadora muito tradicional, que usava fichas e estava lá e dava... passava os ensinamentos, no fundo, às crianças (...) e portanto depois mudei" (H)

"é uma maneira de estar na vida" (F)

Quanto ao desenvolvimento da qualidade da prática pedagógica, quatro participantes referem que houve uma integração de metodologias (C, D, F e G), a aprendizagem do adulto é também referida por quatro educadoras (C, F, G e H). Já o impacto sobre o que já se acredita (C e F) e a adaptação do modelo à valência creche, foram referidas por duas educadoras (D e F).

"Aplicado mesmo, foi depois de dois anos quando passei para o pré-escolar, e aí sim, mais fácil para mim..." (D)

"E acho que todos os anos consigo modificar coisas na minha prática, vou sempre experimentando algumas coisas novas, vou ouvindo outras pessoas, e acho que tenho vindo a evoluir" (F)

"aprendi a ouvi-las mais, a escutar mais e a ouvir também tudo o que elas tinham para partilhar" (G)

"passei a deixá-los escolher, ajudá-los a escolher, uma reviravolta" (H)

"era uma forma de eu ir aprendendo aquilo em que acreditava" (C)

"Quando iniciei o modelo foi no meu primeiro ano de trabalho (...) que não foi implementar bem o modelo, por isso é que entrei no grupo cooperativo, porque estava em Creche (...) pelo menos começar alguma coisa" (D)

Em relação aos efeitos sentidos nas crianças, quatro educadoras de infância referiram que as crianças passaram a ter uma voz mais ativa no grupo (C, F, G e H), e duas educadoras referiram que também notaram alterações na aprendizagem das crianças (C e H).

"para as crianças nada melhor do que ouvi-las e aprendi a ouvi-las mais, a escutar mais e a ouvir também tudo o que elas tinham para partilhar" (G)

"Tenho vindo a observar nos 2 grupos com os quais tenho trabalhado com este modelo pedagógico, uma crescente autonomia, um maior interesse pelas temáticas que vão surgindo, dos seus interesses, maior capacidade de cooperação entre eles" (H)

Importa também referir que uma das entrevistadas não respondeu a esta questão (E).

1.2. Integração no Grupo Cooperativo do MEM

O tema integração no grupo cooperativo divide-se em duas categorias, a primeira onde se compreendem as motivações das educadoras de infância, a segunda focar-se-á nas razões para a permanência no mesmo.

1.2.1. Motivações para a integração

Tabela 6

Motivações para a integração no grupo cooperativo do MEM

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Integração no Grupo Cooperativo do MEM	Motivações	Razões para integração	Melhoria da praxis	4
			Partilha entre pares	4
			Adaptação à valência de Creche	1
		Ideias iniciais	Ausência	1
			Ideias através de Formações MEM	1
			Ideias através dos Congressos	1
			Explicação do que deve ser feito na prática	1
			Partilha para superar dificuldades	1
		Não respondeu		

Relativamente às motivações que levaram as educadoras de infância a integrar o grupo cooperativo, encontraram-se duas subcategorias: as razões para a integração e as ideias iniciais. Na primeira subcategoria, existem dois indicadores referidos por

quatro educadoras de infância, a melhoria da praxis (C, F, G e H) e a partilha entre pares (C, F, G e H).

"quando comecei a entrar nos grupos cooperativos, eu comecei digamos a apurar, se assim se pode dizer, mais aquilo que é a praxis" (C)

"em todos os grupos em que eu estive cresci imenso, aprendi imenso, tinha ideias de modificar as áreas, enriquecer e proporcionar melhores aprendizagens aos meus alunos, e por isso fiz em várias áreas" (F)

"como agora estou numa sala de jardim-de-infância, não podia ficar "presa" ao grupo cooperativo de creche e vim para o das ciências, vim aprender mais, porque não é uma área muito fácil" (H)

"eu pude ver com colegas que ou estavam como eu a iniciar ou a reiniciar (...) ou até já tinham mais experiência na utilização, o que eu pude aprender foi ver uma diversidade de modos de fazer, mantendo a estrutura, mantendo as estratégias e instrumentos, e confrontar de igual para igual, em pares, aquilo que estávamos a fazer e uma abertura muito grande" (C)

"Eu acho que toda a gente depois de acabar o curso tem que arranjar uma âncora, algo para nos agarrarmos para estarmos com outras pessoas, porque se não, não vamos conseguir, sozinha é muito mais difícil" (F)

"a partilha com os colegas e, como eu sou um bocado insegura, o facto de saber que há pessoas com as mesmas inseguranças e com as mesmas dificuldades ajuda-nos também a criar segurança" (H)

Há ainda uma educadora que refere como razão para a integração no grupo cooperativo, o facto de ser necessário adaptar o modelo à valência da creche.

"como eu soube que havia o grupo cooperativo de Creche, e quis perceber o que era isto de podermos «adaptar» o MEM à Creche" (D)

A mesma entrevistada que não respondeu à influência na prática pedagógica, também não respondeu a esta pergunta.

1.2.2. Razões para a permanência

Tabela 7

Razões para a permanência no grupo cooperativo do MEM

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência
Integração no Grupo Cooperativo do MEM	Razões para permanência	Relacionadas com o modelo	Aperfeiçoamento do Modelo	5
			Princípios educativos	3
		Relacionadas com a prática	Aparecimento de questões	1
			Resposta às necessidades	5
			Partilha	6
			Fundamenta a prática	5
			Renovação e melhoria da prática	6
			Não cair na monotonia	1
			Aprendizagem ao longo da vida	4
			Pensamento reflexivo	2
			Necessidade de estar no grupo	3

As razões para a permanência destas educadoras de infância estão relacionadas tanto com o modelo como com a melhoria da prática. Na primeira subcategoria encontramos a necessidade de aperfeiçoar o modelo, referida por cinco educadoras de infância e compreender os princípios educativos do MEM referido por três educadoras.

"porque estamos longe daquilo que é... eu estou... daquilo que é o ideal do Modelo"

(C)

"No segundo ano, quando fiz as oficinas e vi que eu já tinha mudado muita coisa dentro do modelo, fiquei um bocadinho orgulhosa de mim mesma, foi um ano em que cresci imenso... consegui! Foi uma prova superada e por isso é que tive o bichinho de continuar" (G)

"e portanto estar no grupo é manter-me alerta e renovar sempre os princípios" (C)

"Isto tem também a ver com os fundamentos do Movimento, pois quando nós dizemos que as crianças aprendem ao explicar, connosco adultos acontece o mesmo" (F)

"O modelo isomórfico diz que vamos ouvir, vamos partilhar, vamos aprender, numa constante, vamos trabalhar cooperativamente, no fundo no fundo é isto" (H)

Relativamente à prática, todas as educadoras referem a partilha e a renovação e melhoria da prática, sendo que cinco destas mencionam que é uma forma de fundamentar a sua prática (C, E, F, G e H), quatro educadoras referem ainda a aprendizagem ao longo da vida (C, D, G e H).

"a caminhada do professor tem que ser sempre em conjunto" (C)

"os livros não nos ensinam tudo e não nos dizem tudo e estes momentos de partilha são, para mim, fundamentais" (D)

"estou sempre a aprender, estou sempre a questionar, e isso leva-nos à partilha e as trocas levam a que haja questionamento" (E)

"Foi muito por esse convívio, pela partilha, e faz-nos bem" (G)

"no fundo estar no grupo é manter acesa sempre a vontade de renovar a prática, de melhorar, de ter a chama acesa, de conversar com colegas" (C)

"os temas do grupo cooperativo ajudam, que é a grande diferença, a não deixar de lado o resto, mas ajuda a que os momentos que nós estamos com eles sejam mais proveitosos e mais focados no objetivo" (F)

"querer melhorar a minha prática, querer ajudar cada vez mais as crianças" (H)

"nós aprendemos ao longo da vida e então com a minha idade, nós podemos facilmente estagnar e nós temos de ser muito vigilantes face à prática, porque a prática tem rasteirinhas terríveis" (C)

"Nos grupos cooperativos, normalmente quem se reúne, são pessoas que já conhecem o modelo, que já assistiram a vários sábados pedagógicos, alguns que até já fizeram oficinas e tudo, e que querem a estrutura grupo cooperativo para aprofundar, para ter um espaço de reflexão" (E)

Uma educadora de infância refere ainda que é importante para que não caia na monotonia (D); uma educadora refere que o aparecimento de questões também é um fator que influencia a continuidade nos grupos cooperativos (C); a resposta às necessidades são referidas por cinco participantes (D, E, F, G e H); referem ainda o pensamento reflexivo realizado no grupo (D e E) e três educadoras referem ainda que sentem necessidade de estar no grupo (D, F e G).

"Não nos faz cair na monotonia e a manter sempre o mesmo registo" (D)

"a ideia de que todos os anos temos múltiplas questões" (C)

"Eu julgo que sim (...)tentamos que todas possamos esclarecer as nossas dúvidas e as nossas ansiedades dentro daquilo que estamos a trabalhar" (D)

"toda a gente queria organizar a área das ciências e ter experiências para os alunos poderem fazer sozinhos nessa área" (F)

"Faz-nos pensar, faz-nos refletir" (D)

"faz com que as pessoas se agitem, se preocupem, se questionem, se... que as faça pensar" (E)

"que às vezes quando o grupo não está ainda a funcionar, e aqui no caso é a T. que mexe um bocadinho com isso e dizemos "T, estamos mesmo a precisar de um grupo cooperativo, e quando é que começa?", porque de facto, então no início do ano letivo, que é o arranque e que há muita coisa para começar, sentimos mesmo essa falta e é importante." (D)

1.3. O Grupo Cooperativo: Gestão e intervenção

O tema Gestão e intervenção no grupo cooperativo divide-se em duas categorias, a primeira sobre a gestão e organização do mesmo e a segunda que se centra na intervenção dos educadores de infância nas sessões.

1.3.1. Gestão e organização do trabalho no grupo cooperativo

Tabela 8

Gestão e organização do trabalho no grupo cooperativo

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência
O Grupo Cooperativo	Gestão e organização do trabalho no grupo cooperativo	Frequência das sessões	Mensal	3
			Quinzenal	3
		Local das sessões	Nas instituições dos vários elementos	4
			Num local específico	3
		Horário	Pré-definido, mas flexível	3
			Não respondeu	3
		Modo como decorre cada sessão	Relação teoria-prática	6
			Divide-se em 2 subgrupos (Creche e JI)	3
			Conhecer a instituição antes do trabalho	3
		Assuntos	Necessidades de formação	3

		desenvolvidos ao longo do ano	Discussão das dificuldades sentidas na prática	2
			Análise de documentos	3

Na gestão e organização do trabalho no grupo cooperativo, este tem uma frequência das sessões mensal (C,D,E) ou quinzenal (F, G, H).

"Mensal, depois com exceção de dezembro, e pronto julho não, agosto não..." (C)

"Normalmente são oito sessões de grupo cooperativo, (...) começámos no mês de novembro, está tudo organizado com datas até ao fim" (E)

Relativamente ao local onde as sessões ocorrem, existem também duas opções, podem ter lugar num sítio específico (C, D e E), ou alternar pelas instituições dos participantes do grupo cooperativo (D, F, G e H).

"uns anos uma vez em cada instituição diferente, cada encontro numa instituição de cada uma dessas pessoas, também para estarmos em contacto com os outros contextos, perceber um bocadinho as práticas das colegas, e visitarmos as instituições, também para nos enriquecer" (D)

"para ver outros ambientes educativos, tirar ideias, o que é ótimo, não é? Começámos a ir às escolas de todas das educadoras que faziam parte do grupo" (G)

"Optámos reunir-nos [sempre] no colégio" (C)

"Optámos por ser aqui no colégio" (E)

Três educadoras de infância responderam que o horário é pré-definido, mas flexível (C, G e H), três não responderam a esta questão (D, E e F).

"Geralmente são duas horas, duas horas e meia, quer dizer, é por volta das cinco e meia até à hora do jantar..." (C)

"acabávamos por não conseguir chegar às 17h30, havia sempre alguém que se atrasava, e por isso começávamos perto das 18h (...) Normalmente não acabava às 20h30, acabava por terminar também mais tarde, 21h, 21h30" (G)

No caso do modo como decorre a sessão, todas as participantes referiram a relação que existe sempre entre a teoria e a prática educativa.

"Mas é sempre com base naquilo que o modelo diz, portanto na análise teórica e das práticas, que temos sempre tentado a cada sessão melhorar" (C)

"distribuíram por sessões a análise desse documento e depois para as práticas ver o que é que falta" (E)

"É sobre a nossa prática, mas tem que ilustrar a teoria também" (F)

Relativamente ainda ao modo como decorre cada sessão, três educadoras referem que a sessão tem uma parte junta com os subgrupos creche e jardim de infância, mas que tem também uma parte em que estão juntos (C, D e E).

"este ano até temos um que é conjunto, educação de infância e creche, que depois se dividem para trabalhar" (C)

"no último grupo iniciámos logo todas juntas a fazer o ponto de situação, a seguir dividimo-nos para salas diferentes, trabalhámos cada grupo na sua valência, na próxima sessão iniciamos separadas para concluir o que estamos a fazer e no final da sessão juntamo-nos para dar o feedback a todas as colegas daquilo que está a ser feito" (D)

As outras educadoras referiram que inicialmente há sempre uma visita à instituição na qual vai decorrer a sessão, para conhecer a instituição e a sala da participante no grupo cooperativo (F, G e H).

"Começámos a ir às escolas de todas as educadoras que faziam parte do grupo, umas mais perto, outras mais longe" (G)

"O que nós fazíamos sempre era no início íamos sempre conhecer as instituições, e depois começávamos a trabalhar na temática que estava prevista para essa sessão" (H)

Os assuntos que são desenvolvidos ao longo do ano vão ao encontro das necessidades de formação (C, D e E), discutem-se as dificuldades sentidas na prática (C e G) e analisam-se documentos (E, F e H).

"portanto fazemos esse acerto para fazer o foco, para que o foco seja do interesse de todos" (C)

"essas necessidades estão na base depois para nós definirmos o próprio tema ou foco do grupo de acordo com aquilo que as pessoas disserem" (D)

"sempre que temos alguma dificuldade na sala, também tentamos que ela seja discutida no próprio grupo e aprendemos como é que os outros fazem" (C)

"estamos no mesmo instrumento mas só falando em termos da organização das áreas (...) e distribuimos por sessões a análise desse documento" (E)

"portanto em cada sessão o grupo respetivo, correspondente, fazia a apresentação desse capítulo às outras colegas e tínhamos também dividido por temática" (H)

1.3.2. Intervenção dos educadores de infância nas sessões

Tabela 9

Intervenção dos educadores de infância nas sessões do grupo cooperativo

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência
O Grupo Cooperativo	Intervenção dos educadores de infância nas sessões	Definição dos temas a desenvolver	Definidos anualmente pelos intervenientes	6
			Metodologia definida em conjunto	5
			Convidar peritos na área em questão	1
		Objetivos	Que se tornam comuns	5
			Definidos pelo MEM	1
			Não respondeu	1
		Tarefas	Tarefas partilhadas	3
		Avaliação	Autoavaliação	1
			Comunicação	1

A intervenção dos educadores de infância reflete-se na definição dos temas a desenvolver, nos objetivos, na definição de tarefas e na avaliação. A definição dos temas, de acordo com todas as participantes, é feita anualmente pelos intervenientes, a metodologia também é definida em conjunto (C, D, F, G e H) e a participante F também referiu a necessidade de convidar peritos na área objeto de estudo e análise.

"essas necessidades estão na base depois para nós definirmos o próprio tema ou foco de acordo com aquilo que as pessoas disserem, porque nessa primeira reunião, preenche-se essa ficha, mas fala-se das expectativas" (C)

"Foi a partir das expectativas daquilo que as pessoas esperavam para trabalhar e desenvolver ao longo do ano e as dúvidas, os receios, aquilo que lhes fazia mais falta ao nível da prática" (D)

"e este ano decidimos todas que não íamos falar de instrumentos de pilotagem, instrumentos organizativos do grupo" (E)

"o facto de ter sido tudo combinado nas primeiras sessões, como é que iam decorrer as sessões, o que é que íamos fazer em termos teóricos e em termos práticos, aí passou logo a bola para nós também termos de participar" (H)

"cada uma escolheu o tema das experiências que quis e depois do índice pré-estipulado cada uma escolheu aquilo que queria fazer" (F)

"e depois também havia um livro que todas achámos interessante que, por ser um bocadinho grosso, era difícil de lermos todas e então distribuímos logo naquelas primeiras sessões qual era o dia em que íamos falar" (G)

"nós marcámos uma sessão com uma professora de ciências, muitas vezes nós pedimos ajuda de outras pessoas que não têm nada a ver com o grupo cooperativo, mas têm a ver com essa área específica para nos dar assim algumas informações mais específicas" (F)

Os objetivos tornam-se comuns e provêm maioritariamente das necessidades dos elementos do grupo, no entanto, a participante E também refere que há objetivos estruturais que provêm do MEM.

"Acho que toda a gente tem os mesmo objetivos, conseguir implementar e modificar algumas coisas na sua prática" (F)

"Acho que passaram a ser comuns a todas, isso acho que sim." (G)

"Eu acho que a grande maioria sim, até porque foi por isso que nos juntámos com este tema" (H)

"os objetivos são sempre para todos os grupos, para todos os grupos que funcionem, os objetivos são sempre iguais, porque é refletir, partilhar, e aprofundar o modelo." (E)

1.4. O Grupo Cooperativo e o desenvolvimento profissional docente

Neste tema vamos compreender um pouco de que forma é que as aprendizagens realizadas ao longo do grupo cooperativo sustentam o desenvolvimento profissional dos participantes.

1.4.1. Alterações potencializadas pelas aprendizagens adquiridas no grupo cooperativo

As alterações que foram potencializadas com as aprendizagens realizadas no grupo cooperativo dividem-se em três subcategorias que integram as crianças, os pais e a própria equipa educativa.

Tabela 10

Alterações potencializadas pelas aprendizagens adquiridas no grupo cooperativo na prática educativa - crianças

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência
O GC e o Des. Prof.	Alterações sentidas	Com as crianças	Competências e direitos	4
			Cooperação	3

Com as crianças, as participantes referem que alteraram a visão que tinham das competências e os direitos dos mesmos (C, D, F e G), três participantes referem que alteraram o nível de cooperação com as suas crianças (E, G e H).

"que as crianças sejam entendidas como pessoas competentes e com direitos" (C)

"dar espaço para as crianças também poderem decidir, de avaliarem, de planificarem"

(F)

"trabalhar cooperativamente, (...) também é com as crianças, eu trabalho cooperativamente com os meus bebés" (E)

"ajuda-me a estar com eles de outra forma também e a crescer" (H)

Tabela 11

Alterações potencializadas pelas aprendizagens adquiridas no grupo cooperativo na prática educativa - pais

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência
O GC e o Des. Prof.	Alterações sentidas	Com os pais	Reforço	5
			Dar a conhecer o que é feito na sala	5
			Metodologia agrada	2

Com os pais, cinco participantes referem que reforçam a relação com estes (C, D, E, F e G), o fator dar a conhecer o que é feito na sala também tem a mesma frequência (D, E, F, G, H).

"que se reforce (...) quer com as famílias" (C)

"tento é sempre estabelecer uma relação muito próxima com as famílias, e que eles entrem na sala, que façam parte da prática e do dia-a-dia da sala, para também se sentirem envolvidos e compreenderem também aquilo que acontece" (D)

"também a dizer «não, eu também não sei e vamos descobrir juntos, podemos perguntar aos pais...» , «porque é que o dente cai?», «olha, não sei porque é que o dente cai...» «Mas a minha mãe é dentista...» «então ótimo! vamos convidar a mãe para vir cá à sala»" (G)

"nas reuniões dizemos aos pais que fazemos parte de um grupo cooperativo e que estamos a experimentar este tipo de situação e que vamos implementar e por vezes até pedimos ajuda aos pais nesse sentido" (E)

"os pais este ano também sabiam que eu estava a fazer esta formação e todos disseram que já tinham notado que eles estavam muito interessados pelas experiências e pelas ciências" (F)

"e eu consigo ter uma boa relação com os pais, o que também me facilita depois estas explicações todas" (H)

O facto de a metodologia agradar aos pais é referida ainda por duas participantes (F e H).

"os pais perceberam e valorizaram imenso, acho que os pais aí também aprenderam imensa coisa, e disseram no balanço final que aprenderam imensas coisas" (F)

"Em relação aos pais, eu acho que eles gostam e que vou continuar a apostar na reformulação e neste tipo de formação para melhorar" (H)

Tabela 12

Alterações potencializadas pelas aprendizagens adquiridas no grupo cooperativo na prática educativa - equipa

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência
O GC e o Des. Prof.	Alterações sentidas	Com a equipa	Melhoria do trabalho em equipa	3
			Partilha da mesma linha de pensamento	4
			Autonomia na forma de trabalhar	1
			Trabalho de equipa de sala	1
			Sem alteração	1

A maioria das participantes sentiram que no trabalho com a equipa houve também algumas alterações, no entanto, uma discorda neste campo (H).

As alterações dividem-se em melhoria do trabalho em equipa, com três participantes (C, F e G), partilha da mesma linha de pensamento referida por quatro participantes (D, E, F e G), a autonomia na forma de trabalhar e o trabalho de equipa de sala com uma participante a referi-la (D.)

"que se reforce quer ao nível do trabalho de equipa" (C)

"muitas das coisas que eu aprendo no grupo cooperativo, ideias, coisas giríssimas que nós vamos combinando, ou que vamos discutindo, ou propostas de trabalho novas, que eu tirava fotografias e acabava muitas vezes por levar para o nosso grupo de colegas" (G)

"cá no colégio fazemos um trabalho de equipa de muita partilha e tentar que todas tenhamos todas uma mesma linha" (D)

"estava previsto no final do ano eu e a M. fazermos um apanhado e mostrar-mos à equipa toda aquilo que nós aprendemos aqui" (F)

"Claro que cada tem a sua forma de trabalhar mas que tenhamos uma mesma linha" (D)

"é fundamental que possamos explicar e tentar inculcar isto na colega que está conosco na sala" (D)

"em relação às colegas não acho que tenha havido alteração" (H)

1.4.2. A reflexão

Tabela 13

A reflexão

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência
O Grupo Cooperativo e o Desenvolvimento profissional	Reflexão	Dentro do grupo	Potencia o pensamento reflexivo	6
			Potencia desenvolvimento profissional	6
			Potencia a partilha entre o grupo	6
			Potencia o conhecimento do modelo	4
		Fora do grupo	Exige pensar e escrever	4
			Entre sessões	4

A reflexão é apontada pelas participante do estudo como sendo realizada dentro do grupo, mas também fora deste. Todas as participantes referiram a reflexão realizada dentro do grupo como forma de potenciar o pensamento reflexivo, o desenvolvimento profissional e a partilha entre o grupo, quatro participantes referiram ainda o facto de potenciar o conhecimento sobre o modelo (C, D, F e H).

"nós enquanto profissionais devemos refletir sempre sobre a prática, independentemente de ser do MEM ou não, devemos estar sempre em constante reflexão sobre a prática, sobre como está correr" (D)

"Agora acaba por ser feita muito mais regularmente, mas o grupo cooperativo obrigou-me a refletir muito porque elas também me questionavam" (G)

"portanto a crítica e a reflexão são sempre para melhorar e isso fez toda a diferença na minha vida profissional, e procurei sempre, e isso foi bom" (C)

"eu acredito que são este tipo de comunidades de aprendizagem que dão frutos e que nos fazem ajudar efetivamente a que haja um desenvolvimento da nossa profissão"

(E)

"a partilha no grupo é extremamente rica" (F)

"a partilha é sempre uma forma de melhorar a prática" (H)

"A última [sessão de grupo cooperativo] foi por exemplo a organização dos espaços e dos materiais e a organização do espaço e a gestão do tempo, vamos fazendo por etapas e vamos aplicando na prática e ao fim do mês refletimos sobre como é que estava a correr e o que é que podemos alterar..." (D)

Fora do grupo quatro participantes referem que exige pensar e escrever (C, E, F e H) e estar no grupo cooperativo leva também que haja reflexão também entre as sessões, como referem quatro participantes (E, F, G, H).

"Eu acho que a vinda ao grupo cooperativo, (...) exige uma reflexão, permite e exige, quem não tem a perspetiva de que pensar é absolutamente necessário e escrever também" (C)

"nós temos depois que assentar e temos que estruturar como é que vamos fazer, organizar, e quando nós comunicamos temos que pensar para depois escrever" (F)

"a reflexão não é só no grupo, está em tudo e só aí é que eu consigo ver o quanto é que eu cresci" (G)

"não há mal em as coisas não correrem como pensávamos, a maioria das vezes é isso que nos permite refletir e crescer enquanto pessoas e profissionais" (H)

1.4.3. Impacto nas aprendizagens das crianças decorrentes das aprendizagens realizadas no grupo cooperativo

Tabela 14

O Impacto nas aprendizagens das crianças

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência
O Grupo Cooperativo e o Desenvolvimento profissional	Impacto nas aprendizagens das crianças	Mudança da prática na sala	Melhoria da intervenção educativa	6
			Partilha do trabalho do GC com as crianças	4
			Renovação da escola	4
			Visão da criança	4
		Sucesso das crianças	Principais beneficiadoras das aprendizagens dentro do GC	4
			Potenciar o envolvimento das crianças	4

			Autonomia	4
			Aprendizagem ativa	4
			Atenção ao que elas dizem	3

Importa também saber qual é que foi o impacto nas aprendizagens das crianças, assim dividiu-se esta temática em duas subcategorias, sendo estas a mudança da prática na sala, e o sucesso das crianças. Na primeira, surge-nos referida por todas as participantes a melhoria da intervenção educativa. Quatro participantes referem ainda a partilha do trabalho do grupo cooperativo com as crianças (D, F, G e H), a renovação da escola e a visão da criança (C, E, G e H).

"eu espero que todas nós que estamos num grupo consigamos melhorar a intervenção ao nível dos princípios defendidos pelo MEM" (C)

"Com as crianças faz toda a diferença, o trabalho que é desenvolvido porque tudo aquilo que nós refletimos e que depois levamos para a prática acaba por ter influência no grupo [de sala], porque é com eles que nós estamos o dia inteiro." (D)

"acho que fez muita diferença, a nossa área das ciências passou de uma simples prateleira a um móvel inteiro cheio de coisas de ciências e o leque de atividades também aumentou bastante e foi muito bom" (G)

"quando é para iniciar de novo e partilho isso mesmo com o grupo e eles próprios recebem aquilo de uma forma muito positiva, porque querem experimentar, porque querem ver como é que vai ser" (D)

"quando eu lhes digo que estou num grupo e tenho umas amigas que queriam fazer isto desta maneira e lhes pergunto o que eles acham... à medida que vou pedindo a opinião deles, eles também vão percebendo que têm uma voz ativa nas decisões" (F)

"aquilo que é uma escola verdadeiramente nova ou em que se reconheça a infância como um tempo importante" (C)

"foi o principal, o perguntar, o questionar, o lançar desafios, o não dar nada como garantido" (G)

" não é uma preparação para o futuro, é um tempo importante e que as crianças sejam entendidas como pessoas competentes e com direitos" (C)

"porque é que se continua a fugir ao tema de "como é que nascem os bebés?" portanto ao estarmos no grupo cooperativo veio permitir (...) não fugir ou porque eles são muito pequeninos e estar a dizer uma coisa mais básica, que se calhar não vai de encontro à realidade" (H)

Quanto ao sucesso das crianças, as opiniões dividem-se, sendo que quatro participantes consideram que as crianças são as principais beneficiadoras das aprendizagens dentro do grupo cooperativo (C, E, F e H), também o mesmo número de participantes considera que o facto de estar no grupo cooperativo potencia o envolvimento das crianças no processo educativo (C, F, G e H), um aumento da autonomia também é referida por quatro participantes (C, E, F e G), o modo como compreendem a importância da aprendizagem ativa é também referido por quatro participantes do estudo (C, F, G e H) e finalmente referem também que aumentou a atenção ao que as crianças dizem, que foi evidenciada por 3 participantes (E, F e G).

"porque nós temos sempre à partida a questão das crianças, no fundo são o nosso primeiro público" (C)

"As crianças, sem se aperceberem, são as primeiras beneficiadoras de todo este trabalho e desta reflexão" (E)

"Desta forma todos nos responsabilizamos pela realização de atividades e crescemos democraticamente" (H)

"a ideia que me é muito cara é que o sucesso só é sucesso quando é para todos, portanto vamos lá tentar todos aqui ajudar-nos uns aos outros e que as crianças tenham esse sentido, o sentido que eu tenho que aprender e o que é que eu posso fazer para aprender, mas quem é que me ajuda" (C)

"começaram a valorizar, traziam conchas, iam para a praia e traziam um bocadinho de areia e um bocadinho de água do mar... iam para o campo e encontravam uma joaninha morta e traziam a joaninha" (G)

"Quando eles estão a falar uns com os outros e a ensinar aos outros também estão a aprender" (H)

"E a autonomia que eles foram adquirindo nesta área, puderam observar, quando eles têm a lupa eles sabem que é para observar, e quando tem uma caneta eles sabem que é para registar" (F)

"Fazê-los ir mais além, instigá-los «então, mas vamos descobrir onde? Vamos saber...»" (G)

"depois uma escola que tenha também um sentido, (...) que seja produtos culturais mais perto da realidade, mais perto da vida, temos que resolver questões, queremos saber como é que as plantas crescem, fazemos plantações... este sentido também de uma escola que se recria, e uma escola que é contextualizada" (C)

"eu acho que com a vivência, quanto mais vezes eles vão fazendo algumas experiências mais formas de transporem para outras situações eles têm" (F)

"portanto acho que em termos de aguçar a curiosidade que era um dos objetivos, me ajudou muito" (H)

"se eu estou com atenção para ver para onde eles gatinham, e se vão para aquela caixa é sinal que eles me estão a dizer que querem brincar com aqueles materiais" (E)

"no dia a dia com as crianças quando eles verbalizam ou têm interesse em fazer alguma coisa e nós já estamos focadas e com mais bagagem teórica é mais fácil perceber o que elas precisam" (F)

1.5. O papel do supervisor no Grupo Cooperativo

Nesta temática vamos compreender a visão que os participantes têm do papel do supervisor e a importância deste no seio deste tipo de grupos, bem como o perfil que pensam ser importante o supervisor ter para um melhor apoio às aprendizagens de todos.

1.5.1. Contributo da presença de um supervisor no grupo cooperativo

Tabela 15

Contributo da presença de um supervisor no grupo

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência
O papel do supervisor no Grupo Cooperativo	Contributo da presença de um supervisor	Importância da existência do supervisor	Dinamizador	5
			Colaboração	4
			Encaminhador	4
			Não é visto como um supervisor	1

De acordo com as respostas dadas pelas participantes, houve um elemento (F) que referiu que não existe um supervisor, mas sim um trabalho feito com a colaboração de todos, as restantes participantes referem a existência de um dinamizador que apoia o desenrolar das atividades realizadas no grupo cooperativo. Quatro das cinco participantes consideram que este trabalho é feito em colaboração (C, F, G e H) e quatro das participantes (D, E, G e H) referem que o supervisor ajuda a manter um fio condutor ao longo das sessões.

"ai na parte da supervisão não se vê como um elemento que está ali a questionar ou a pedir ou a refletir, é um todo, todas com o mesmo objetivo de reflexão" (F)

"acho fundamental, porque tal como todos os espaços na nossa vida, quer dizer se não tivermos alguém que no fundo proponha, oriente, não é bem orientar, é dinamizar, pode morrer, pode não ter mais inspiração" (C)

"foi feito levantamento pelas duas pessoas que estão a gerir, digamos assim, a organizar" (D)

"Eu acho bem que haja supervisão de alguém que já conheça como funcionam os grupos" (G)

"é um trabalho colaborativo" (C)

"Acho que aqui não fazemos isso só com uma pessoa" (F)

"Eu senti que ela também foi aprendendo, portanto também queria aprender, o facto de termos alguém que está acima, que está um patamar acima de nós mas que também quer aprender, ajuda-nos" (H)

"para encaminhar o decorrer da «formação», de facto ajudam a conduzir e a seguirmos aquele fio para não nos perdermos" (D)

"mantém o movimento, tem uma grande responsabilidade, sem querer" (E)

"alguém que nos ajude na orientação inicial" (G)

1.5.2. Perfil do supervisor

Tabela 16

Perfil do Supervisor

Tema	Categoria	Subcategorias	Indicadores	Frequência
O papel do supervisor no GC	Perfil do Supervisor	Competências do Supervisor	Potencia a discussão dentro do grupo	3
			Apaixonado pelos princípios e fundamentos do MEM	1
			Domine o Modelo	4
			Atento ao desenvolvimento do trabalho	5
			Facilitador da organização e gestão do grupo	3
			Líder democrático	3
			Reflexivo no grupo	5
			Reconhecido pelos pares	4
			Experiência consolidada	5
			Bom ouvinte	3
			Empático	2
Pessoa positiva	1			

A tabela apresenta-nos as competências, manifestadas pelas cinco participantes que referiram como importante existir um supervisor, consideradas imprescindíveis para que este supervisor tenha sucesso na sua função.

Com a menção de cinco participantes (C, D, E, G e H) temos as seguintes competências: ser atento ao desenvolvimento do trabalho, ser reflexivo no e com o grupo e a necessidade de ter experiência consolidada enquanto educador que trabalha com o modelo do MEM.

"deve ser uma pessoa atenta ao desenvolvimento do trabalho, para não deixar «morrer» os propósitos iniciais, fomentando interesse e mantendo a dinâmica da partilha, discussão e cooperação" (C)

"rentabilizar todos os conteúdos que são abordados" (E)

"puxar o tapete na altura em que já estamos seguras e achamos que estava tudo certo" (G)

"sendo também importante que questione as suas práticas pedagógicas, como elemento do grupo (...) deve ser reflexivo e inovador, gostar de escrever e acreditar no valor da cooperação e da aprendizagem ao longo da vida" (C)

"não são pessoas que nos estejam a dirigir, são pessoas que refletem connosco porque também estão na prática" (D)

"tem que ser uma pessoa que dê, mas que também queira receber, apesar de estar no patamar acima, consegue estar no mesmo nível que nós e era uma pessoa que também queria aprender mais" (H)

"eu acho que é importante já serem pessoas com mais experiência, com mais anos de prática, quer ao nível do MEM, quer a nível dos grupos cooperativos" (D)

"tem que ter mais experiência" (E)

"é importante ter alguém que tenha mais conhecimentos nessa área porque se todas formos para o mesmo lado vamos ter menos resultados" (G)

Com a frequência de quatro participantes encontramos as seguintes competências: que domine o Modelo do MEM (C, D, E e G) e que seja reconhecido pelos seus pares (C, E, G e H).

"é importante que "domine" a utilização do modelo, não significando isto que não o questione" (C)

"com mais anos de prática, quer ao nível do MEM, quer a nível dos grupos cooperativos" (D)

"se não for uma pessoa que domine não nos vai poder puxar o tapete" (G)

"ser reconhecido pelos seus pares, como alguém que partilha das mesmas convicções, desejos e perspetivas face à educação, à escola e ao modelo do MEM"
(C)

"tem que ser uma pessoa com quem... em quem nós confiemos, uma pessoa confiável" (H)

Referido por três participantes surgem-nos as seguintes competências: ser capaz de potenciar a discussão dentro do grupo (C, G e H), apoiar a organização e gestão do

grupo (C, E e G), ter capacidades de um líder democrático (C, E e H) e ser um bom ouvinte (E, G e H).

"deve ser capaz de animar os processos de discussão e partilha de informações entre todos, sem se sobrepor, facilitando a participação de todos, ser capaz de gerir o tempo e os recursos" (C)

"se todas formos para o mesmo lado vamos ter menos resultados (...) Mas é importante ter alguém que nos desafie" (G)

"organizar, o gerir os tempos" (E)

"ter alguém que nos ajude na orientação inicial" (G)

"Deve ter competências de liderança, uma liderança democrática, que agregue as pessoas em torno de um projeto comum" (C)

"que tenha uma liderança... que seja líder" (H)

"tem que saber ouvir" (E)

"tem que ser alguém que saiba ouvir" (G)

Há ainda duas participantes que referem a necessidade de que esse supervisor seja uma pessoa empática.

"que saiba se colocar do outro lado" (G)

"com à-vontade com as outras pessoas" (H)

A ser mencionado apenas por uma participante temos duas características, o facto de ser apaixonado pelos princípios e fundamentos do MEM e ser uma pessoa positiva.

"mas fundamentalmente deve ser um animador e uma pessoa apaixonada pela formação e pelos princípios e fundamentos do MEM" (C)

"tem que ser uma pessoa alegre, dinâmica, mesmo e acho que bastante positiva" (G)

Capítulo VII - Análise e Interpretação dos resultados

Ao longo deste capítulo procederemos à análise e interpretação dos resultados, esta interpretação será realizada tendo em conta as questões iniciais da investigação e pretende articular as respostas dadas pelas educadoras com o estudo empírico realizado.

Dividiremos as questões pelas temáticas que abordámos na apresentação de resultados: incursão no Movimento da Escola Moderna; integração no Grupo Cooperativo do MEM; o Grupo Cooperativo: Gestão e intervenção; o Grupo Cooperativo e o desenvolvimento profissional docente; e o papel do supervisor no Grupo Cooperativo.

1. Incursão no Movimento da Escola Moderna

1- Como conheceram estes educadores de infância o MEM, as práticas e o modelo pedagógico do MEM?

De acordo com as participantes do estudo podemos concluir que a sua tomada de conhecimento do MEM decorreu de formas muito variadas, através de familiares que já se encontravam dentro da profissão, a ida a formações, propostas pelo Ministério da Educação e aos sábados temáticos da APEI. Algumas profissionais contactaram com o MEM devido à sua imersão profissional em escolas que trabalhavam com o Modelo e finalmente a nível da formação inicial, através do contacto superficial com os modelos curriculares, ou através de estágios.

Com esta tomada de conhecimento com o MEM, todas passaram a frequentar diferentes estruturas de formação cooperada, referindo a ida aos Congressos e aos Sábados Pedagógicos, a realização de várias oficinas e estágio do MEM, e uma das participantes referiu que começou logo a fazer parte de um grupo cooperativo.

O site do MEM, salienta que as estruturas de cooperação se dividem em três tipos diferentes: (i) as estruturas de autoformação cooperada que engloba os grupos cooperativos, os sábados pedagógicos, o congresso nacional e os encontros de formação; (ii) a formação cooperada e acreditada, que abrange os cursos de análise evolutiva do modelo, as oficinas de iniciação ao modelo, o estágio no modelo e o

projeto de aprofundamento do modelo; refere ainda a existência de (iii) atividades de extensão pedagógica que engloba a oficina de diferenciação e a colaboração com instituições de ensino superior, sendo que esta última já se insere num contexto mais afastado do dia-a-dia dos docentes.

Ao olhar para este sistema de formação compreendemos que as educadoras participantes do estudo passaram por dois tipos de formação cooperada, a formação cooperada e acreditada e por estruturas de autoformação cooperada, que as ajudaram na iniciação à sua prática pedagógica utilizando o modelo do MEM.

Apesar de não fazer parte das questões de partida do estudo apareceu-nos outra questão que se manifestou importante para compreender o assunto em estudo. Assim quisemos também saber o que pensam que facilitou ou constrangeu as educadoras na implementação do modelo nas suas salas. Algumas educadoras referiram a ausência de constrangimentos por parte da escola e da família, no entanto três participantes referem que sentiram alguns constrangimentos internos, relacionados com as suas inseguranças, receios e angústias. Há ainda algumas referências a constrangimentos no trabalho com a equipa, a nível do contexto difícil das crianças. São também referidos o facto de ter que se adaptar à creche que era ainda muito pouco falada a nível das práticas do MEM e o facto de a escola ter aberto naquele ano e não haver ainda referências ao trabalho realizado e ao sucesso das crianças. Como facilitador é apenas referido o apoio das colegas, que foram potenciando um maior contacto com os princípios do MEM e a implementação do modelo na sala.

Quisemos ainda perceber em que é que o facto de conhecer o MEM alterou as práticas pedagógicas das participantes. Estas referiam que teve impacto nos princípios pedagógicos, que desenvolveram a qualidade da sua prática pedagógica, e que observaram efeitos nas crianças com as quais trabalhavam todos os dias, nomeadamente no modo como a voz da criança passou a ser tida em conta.

2. Integração no Grupo Cooperativo do MEM

2- Quais as motivações iniciais destes profissionais ao integrarem o grupo cooperativo?

As motivações das participantes para integrar o grupo cooperativo são (1) a melhoria da prática educativa, (2) a partilha entre pares e ainda (3) o facto de ser necessário adaptar o modelo à valência de creche, que ainda não era muito falado, nem existiam documentos que apoiassem a prática nesse sentido.

As motivações referidas pelas participantes vão ao encontro das conclusões de Santos (2011), quando refere que pertencer ao grupo cooperativo não é apenas uma escolha, mas também uma necessidade.

Relativamente à partilha entre pares e a necessidade de informação relativa à valência de creche, Niza (2012, p. 669) refere que no MEM "sentimos necessidade de fazer progredir a comunicação nas práticas de educação, particularmente no plano da discussão coletiva ou em pequeno grupo, para promover a construção conceptual, o aperfeiçoamento das competências do trabalho intelectual e a capacidade crítico-reflexiva, todas elas tarefas de dimensão metacognitiva a serem processadas em interlocução empenhada."

Deste modo esse grupo cooperativo que se formou para a adequação do modelo à valência de Creche, após o trabalho realizado, fundamentou a sua prática recorrendo ao texto de Folque, Bettencourt & Ricardo (2015), que saiu posteriormente na revista Escola Moderna e que fundamenta a prática educativa nesta valência.

Quisemos também perceber se as participantes antes de entrarem para o grupo cooperativo tinham alguma ideia inicial do que seria, e a maior parte tinha algumas ideias que provinham de outras formações cooperadas realizadas anteriormente no MEM.

3- Quais as razões identificadas pelos educadores de infância para a permanência no grupo cooperativo?

Sobre as razões para a permanência compreendemos que estas se dividem essencialmente com razões relacionadas com o próprio modelo, mas também com a própria prática educativa, sendo que as participantes referiram maioritariamente a necessidade de resposta às suas necessidades enquanto profissionais, de partilha da sua prática com as colegas que levava a uma renovação e melhoria da prática, que era fundamentada.

Sobre este tema, Niza (2012, p. 665), refere que a formação contínua possibilita que os professores se descolem das suas práticas, "através de lupas e espelhos que as ampliem obstinadamente, para poderem dar-lhes uma existência social legítima, a caminho de uma teoria das práticas educativas por eles edificada" e continua dizendo que desde 1965 convive com diversos professores que "começaram a contar-se uns aos outros o que faziam e como faziam o seu trabalho nas aulas", reforçando ainda a aventura que é nomear os seus fracassos e dúvidas, que são muitas vezes interditos aos professores.

Está ao alcance de cada professor construir ou modificar a sua prática, segundo Estrela (2001), pois esta construção e modificação reside na sua capacidade para analisar a mesma.

O estudo de Santos (2011) corrobora as razões referidas pelas participantes da investigação, quando relata que os professores procuraram o grupo cooperativo pois sentiam a necessidade de ter um apoio e um espaço de partilha e cooperação, proporcionando momentos de reflexão partilhada que sustentasse o crescimento profissional de cada indivíduo e a definição da sua própria identidade.

3. O Grupo Cooperativo: Gestão e intervenção

4- Como é que se gere e organiza a formação no seio do grupo cooperativo?

Para compreender a gestão e organização dentro do grupo cooperativo começou-se por perceber a frequência das sessões, o horário e local onde estas aconteciam.

A nível do horário todas referiram começar por volta das 17h30 e acabar às 20h30, mas que era flexível. No grupo A, as sessões decorriam sempre no mesmo local e a frequência das sessões era mensal, no grupo B, as sessões decorriam nas diferentes instituições de ensino dos elementos do grupo e a sua frequência era quinzenal.

O MEM, tem documentos que são utilizados para a gestão e organização do modelo, que segundo uma das participantes que é também a dinamizadora do grupo refere que devem obedecer aos objetivos que o MEM tem para os grupos cooperativos que são "refletir, partilhar, e aprofundar o modelo" (E) e que são corroborados pelo próprio Niza (2012, p. 610), quando refere que os grupos cooperativos são espaços privilegiados de formação onde os membros avaliam e planificam as práticas

educativas, construindo e partilhando os seus instrumentos de trabalho e refletem e aprofundam teoricamente as suas práticas.

Quisemos ainda perceber o modo como os encontros decorrem e todas as participantes referiram a forte relação entre a teoria e as suas práticas o que corrobora Niza (2012, p. 603), que refere um sistema de desenvolvimento profissional partilhado no qual os profissionais se desafiam "na construção da profissão «a ver a teoria na prática, para ver a prática na teoria» [(Leinhardt e outros, 1995)]"

Relativamente aos assuntos que são desenvolvidos ao longo do ano, estes têm por base as necessidades de formação dos seus elementos, a discussão das dificuldades que estes sentem na sua prática educativa e que existe também uma análise de documentos, alguns do MEM e outros de outras áreas mais específicas.

Os membros do grupo cooperativo, segundo González (2002), ao enquadrarem as suas experiências em teorias já existentes, apropriam-se da teoria para compreender o porquê e o para quê das suas práticas, tornando assim consciente o que a intuição lhes dizia para fazer.

5- Como descrevem estes educadores a sua intervenção no grupo cooperativo?

Tendo como base o modo como os grupos são geridos e organizados importa agora perceber de que modo é os participantes intervêm dentro do grupo cooperativo.

Os participantes referem que a definição dos temas a desenvolver é feita anualmente, no início do ano, de modo partilhado, bem como a definição da metodologia a utilizar e os objetivos a alcançar. Referem também a partilha de tarefas e responsabilidades, e a definição do modo como avaliam e comunicam as suas aprendizagens, o que vai de encontro ao que Niza (2012) refere quando diz que os grupos cooperativos escrevem no início de cada ano letivo um texto onde se encontram os nomes dos participantes, o tempo para realizar o trabalho e a periodicidade dos encontros, qual a temática a ser trabalhada, a justificação, fundamentação ou contextualização teórica da mesma, o que se pretende alcançar com o trabalho realizado, informação sobre os processos de trabalho e os recursos que vão ser utilizados, os produtos que vão ser construídos e o modo como vão ser difundidas e comunicadas as aprendizagens realizadas neste âmbito.

A ideia chave das comunidades de prática (Ferreira e Valadares, 2011; Lave e Wenger, 1991) é a ligação dos membros devido a problemas comuns, para as quais tentam encontrar em conjunto soluções, formando assim um grupo de pessoas que desenvolvem práticas similares entre si, que discutem e partilham ideias, desenvolvendo conhecimento sobre as suas práticas, partilhando assim objetivos e interesses similares, e apropriam-se duma linguagem comum, de conhecimento partilhado e aprendizagem situada.

4. O Grupo Cooperativo e o desenvolvimento profissional docente

6- Quais os efeitos das aprendizagens realizadas no contexto do grupo cooperativo sobre a prática destes educadores?

O impacto das aprendizagens realizadas no grupo cooperativo manifesta-se de duas formas, nas alterações que vão acontecendo na prática educativa dentro das suas salas e também, como efeito principal, no sucesso das suas crianças.

É através das relações sociais, que os docentes criam dentro da comunidade, que fica assegurada a partilha das aprendizagens sobre a profissão no seio da mesma (Ekert, 1993; Niza e Formosinho, 2009). Lave e Wenger (1991), referem também que nestas comunidades proporciona-se o suporte interpretativo para compreender a profissão, através da construção cultural, formando assim o conhecimento da própria comunidade.

As alterações realizadas na prática educativa levaram a uma renovação da escola, que reconhece a infância como um tempo muito importante no crescimento de cada indivíduo, uma melhoria da intervenção educativa, uma boa partilha do trabalho realizado no grupo cooperativo com as crianças das suas salas e que a visão da criança passou também a ter em conta as suas competências e os seus direitos.

Dias (2012) e Lima (2002) referem que a colaboração realizada nos grupos cooperativos é um elemento central para o desempenho profissional de cada um dos intervenientes, pois a colaboração assegura “o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira” (Lima, 2002, p.7).

7- De que forma o trabalho realizado no grupo cooperativo contribui para o desenvolvimento profissional dos educadores de infância?

O impacto das aprendizagens do grupo cooperativo na prática das participantes manifesta-se em três áreas da sua atuação profissional, com as crianças, com os pais e com a equipa de trabalho.

As alterações que vão acontecendo na relação com os pais são de algum modo positivas, pois as participantes referem que há um reforço na relação com os pais, e que ao conhecerem o trabalho realizado na sala os pais gostam e até se identificam.

Já o trabalho de equipa, tem como pontos fortes o facto de nas instituições existir a mesma linha de pensamento, mas que mesmo assim houve uma melhoria do relacionamento dentro da equipa derivada do facto de os participantes estarem nos grupos cooperativos. No entanto uma educadora refere que não existiram grandes diferenças no trabalho com a equipa, o que segundo Silva (2016, p. 32), é uma função do estabelecimento de ensino que "deverá também favorecer as relações, e o trabalho em equipa, entre profissionais que têm um papel na educação das crianças".

Com as crianças referem uma modificação na visão que tinham das competências e direitos das crianças, bem como a nível da cooperação entre o adulto e as crianças, bem como entre as próprias crianças.

O que é corroborado por Rodrigues (2007, p. 14) quando refere que o sistema educativo de todos os países da União Europeia continuam a ter o grande desafio de "ensinar todas as crianças e jovens, independentemente da sua origem social, do seu ritmo, das suas motivações, conferindo-lhes os conhecimentos e competências que façam deles os cidadãos e profissionais do futuro".

As educadoras participantes do estudo referem ainda como uma alteração importante, derivada das suas aprendizagens no grupo cooperativo, a reflexão e o modo como esta é feita. Referindo que a reflexão realizada no grupo cooperativo potencia o pensamento reflexivo, o desenvolvimento profissional, a partilha entre o grupo e o conhecimento do modelo. Acrescentam ainda que a reflexão não é estanque ao grupo e que ela acontece fora das sessões, ao longo da sua prática educativa e que exige pensar e escrever.

Consolidando esta perspectiva, Niza (2012, p. 230), refere que a educação é um caminho cada vez mais alargado e rigoroso, partilhado e fraterno, e que para tal é necessário dar "o salto do dizer das práticas da profissão para a escrita dessas práticas, para a reflexão escrita sobre elas, para a sua teorização" e reforça esta posição referindo que a escrita é o alicerce e o andaime da profissão docente, "É alicerce, porque é em textos que o saber da profissão se funda. É andaime, porque se sustenta de fora e na tessitura da escrita a construção intelectual da profissão que escolhemos." (p. 403) referindo ainda a existência de receios que nos impedem de escrever e que estes só podem ser quebrados quando nos transformamos "numa comunidade de escrita com nichos de pares acolhedores e disponíveis que quebrem resistências e sejam capazes, pelo diálogo, de instituir o prazer ético de afirmarmos a profissão pela escrita" (p. 405)

Ainda para o mesmo autor, é na reflexão cooperada que "reconstituímos e damos forma às vivências pedagógicas. Este esforço de dizer as coisas da profissão para a tornar partilhável acrescenta-lhe sentido social e diminui a insegurança com que nos confrontamos com o indizível do ato educativo." (Niza, 2012, p. 112)

Segundo Canário (2007, p. 146) "Ser professor, hoje, implica um esforço de aprendizagem e melhoria permanentes que se inscreve numa dinâmica de formação continua a ser mais entendida como um direito e menos como uma imposição. É nas escolas que se aprende a profissão de professor, na medida em que esse processo de aprendizagem se sobrepõe a um processo de socialização profissional."

5. O papel do supervisor no Grupo Cooperativo

8 - Quais os contributos que a presença de um supervisor pode trazer para o trabalho que se realiza no seio do grupo cooperativo?

Para melhor compreender o papel do supervisor, questionaram-se as participantes sobre a importância de ter um supervisor no grupo. Uma das participantes referiu que não era importante pois todos os elementos do grupo cooperam entre si e não existe esse papel de supervisor. Esta visão é corroborada por Niza (2012, p. 665), que entende que para a formação é necessária a articulação da teoria e da prática, assente nos relatos dos professores, mas que são só estes que o podem realizar, e

"os apoios de mediação como o dos formadores, por exemplo, só poderão assumir-se como agentes estruturadores na intermediação"

No entanto a visão que o investigador tem sobre este papel de supervisor não contraria esta visão partilhada por Niza, pois a visão do investigador é coincidente com a de Alarcão e Canha (2013, p. 19) quando definem a supervisão como "um processo de acompanhamento de uma atividade e da ou das pessoas que a realizam, orientando no sentido de facilitar a boa consecução da atividade, o desenvolvimento da competência e o grau de satisfação de quem a executa."

O papel de supervisor, segundo Alarcão e Tavares (2010) será menos evidente quanto maior for o desempenho hetero-supervisivo nas comunidades de aprendizagem. Assim não existe uma hierarquia definida, mas a colaboração e hierarquia aceites no reconhecimento de capacidades de perceber, avaliar e apoiar as ações necessárias para uma melhoria da qualidade educativa.

A definição de Alarcão e Tavares vai de encontro ao que é referido pelas restantes cinco participantes do estudo em que o supervisor é visto como dinamizador. É ao mesmo tempo um colaborador e um apoio para manter o fio condutor ao longo das sessões de grupo cooperativo.

O papel do supervisor, tal como referiram as participantes do estudo e Santos (2011), leva ao sucesso destes grupos quando o supervisor gere ou potencia as narrações das práticas.

Capítulo VIII - Considerações Finais

1. Conclusões do estudo

Com a realização deste estudo foi possível refletir sobre o que são os grupos cooperativos do MEM e qual o impacto que as aprendizagens realizadas no decorrer do mesmo têm na prática educativa dos elementos do grupo.

Através da análise dos dados recolhidos foi possível perceber que as participantes referem que os grupos cooperativos são espaço muito importantes para que melhorem a sua prática, ao mesmo tempo que a fundamentam e refletindo sobre as práticas.

Pode-se assim concluir que o grupo cooperativo é uma comunidade de prática e os seus membros partilham objetivos e interesses semelhantes, utilizam práticas comuns e o mesmo tipo de ferramentas e adquirem uma linguagem comum, promovendo a aquisição de *conhecimento partilhado e aprendizagem situada*, conforme Lave e Wenger (1991) referem.

Estes grupos de pessoas, desenvolvem diariamente as suas práticas educativas que são similares entre si, e por isso reúnem-se para discutir diversos temas relacionados com as mesmas, e através desta discussão e partilha de ideias, desenvolvem o conhecimento sobre as suas práticas.

Existem ainda três elementos essenciais, presentes também nos grupos cooperativos, para que se considere uma comunidade de prática: o **domínio**, que é o foco da comunidade e que permite a criação de uma base comum para o trabalho na comunidade e o desenvolvimento de uma identidade; a **comunidade**, ou seja, o conjunto de pessoas que estão envolvidas na troca e partilha de ideias sobre as suas práticas e que constroem relações entre si, e que vão aprendendo conjuntamente e construindo socialmente o conhecimento; e a **prática**, que engloba as ideias negociadas e partilhadas entre os elementos da comunidade, toda a informação que circula e todos os documentos partilhados entre os mesmos, é a fonte de coerência da comunidade.

Através do que foi sendo referido pelas participantes e analisado posteriormente podemos também referir que os grupos cooperativos são um espaço onde os

docentes se sentem apoiados na sua prática, e ao mesmo tempo são levados a refletir sobre a sua prática e a compreender o seu espaço dentro do grupo de crianças com quem convivem diariamente. Estas reflexões como vimos não ocorrem somente nos tempos dedicados ao grupo cooperativo, mas também ao longo da sua prática diária, promovendo assim o desenvolvimento profissional dos seus elementos, que é potenciado pela reflexão quando esta tem como finalidade a compreensão e a aquisição de competências.

Estes professores tornam-se então de acordo com Zeichner (1993) práticos-reflexivos e consideram a colaboração como um aspeto importante para uma aprendizagem efetiva.

2. Implicações do estudo

Ao realizar este estudo pretendia-se compreender estas estruturas do MEM, os grupos cooperativos e a sua influência no desenvolvimento profissional dos educadores.

É de realçar que a realização do estudo proporcionou um aprofundamento sobre as potencialidades da reflexão nas mudanças que se pretendem para uma escola mais democrática e participativa.

Visto a importância que estes grupos cooperativos e comunidades de prática têm para o desenvolvimento profissional dos docentes, seria interessante verificar se a sua implementação não só no MEM, mas também dentro das próprias escolas apoiariam o desenvolvimento dos docentes e da própria escola, tornando-as verdadeiras comunidades aprendentes.

3. Limitações do estudo

Ao longo da elaboração do documento final da dissertação fomos compreendendo que a inexperiência do investigador deve ser considerada, pois como qualquer aprendiz, ao realizar a sua primeira investigação, houve algumas falhas, que poderiam ser colmatadas, por exemplo com uma maior experiência a nível do modo como se realizam entrevistas.

Outra das limitações que encontramos prende-se com o facto de a realização deste estudo, ao ser exploratório reduzir o número de sujeitos participantes, levando a que estas conclusões só se apliquem aos participantes do estudo e não sendo possível uma teorização da problemática em estudo.

Para finalizar, a forma de conciliar o tempo necessário para o estudo e o tempo que é necessário para as atividades do quotidiano enquanto profissional, foi também uma fragilidade sentida pela investigadora.

4. Sugestões para estudos futuros

Tendo em conta todo o referencial teórico bem como o decorrer da investigação e a interpretação realizada, propomos como linhas de investigação para novas investigações de Mestrado ou Doutoramento:

- um estudo que investigue a conceção que os professores de outros níveis de ensino têm desta mesma problemática, e uma possível comparação;
- realizar o mesmo estudo, com uma amostra maior, e com maior dispersão nacional;
- acompanhar os educadores de infância que entram no mercado de trabalho e compreender se o facto de estarem integrados nos grupos cooperativos do MEM é facilitador da sua prática educativa e desenvolvimento profissional.

Bibliografia

- Aguado, M. J. (2000). *A Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (org.). (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (org.). (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Editora Cortez.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*, “Coleção Educação e Formação”. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2013). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Araújo, H. (2014). *Biblioteca Escolar e Trabalho Colaborativo*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares. Consultado em <http://www.rbe.mec.pt/np4/file/1286/bibliotecarbe6.pdf>
- Baptista, M. (2010). *Concepção e implementação de actividades de investigação: um estudo com professores de física e química do ensino básico*. (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa - Instituto de Educação, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/1854>
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo- Edição revista e atualizada*. Coimbra: Edições 70.
- Berrocal, P. F. & Zabal, M. A. M. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores S.A.

- Bessa, N. & Fontaine, A.M. (2002). *Cooperar para aprender: Uma Introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). A Escola como organização que aprende. In: Rui Canário (org.), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 79-100.´
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Caetano, A. P. (2001). *A Mudança dos Professores em Situações de Formação, pela Investigação-Ação*. (Tese de Doutoramento apresentada na Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa).
- Canário, R. (2007). *Relatório Geral - Formação e desenvolvimento profissional dos professores*. Comunicação apresentada no encontro da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Lisboa.
- Cochito, M. I. (2004). *Cooperação e Aprendizagem: Cadernos de Formação de Educação Intercultural 3*. Porto: Acime.
- Coutinho, C. P. & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: Heath.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'água.

- Dias, J. F. (2012). *Inserção Profissional: que caminho(s)?*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.21/2337>
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Estrela, M. T. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista de Educação*, XIV (1), pp. 27- 48.
- Félix, E. & Rosa, J.(2012). Formação contínua e supervisão pedagógica: o impacto do Programa Nacional do Ensino Português no desenvolvimento profissional de professores do 1º ciclo do Ensino Básico. Atas do I Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação em Lisboa. Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, 2013, p. 57-65. Consultado a 28 de Junho de 2015 em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2713/1/Forma%C3%A7%C3%A3o%20cont%C3%ADnua%20e%20supervis%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica.pdf>
- Ferreira, M. M. & Valadares, J. A. (2011). *Projecto compractice : comunidades de prática para melhorar a qualidade da escola para todos*. Lisboa : CEMRI - Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais da Universidade Aberta.
- Flores, M. A. & Ferreira, F. I. (org).(2012). *Currículo e Comunidades de Aprendizagem - Desafios e perspetivas*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- 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), 13-34.
- Freitas, L. e Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Gaspar, M. I., Seabra, F. & Neves, C. (2012). A Supervisão Pedagógica: Significados e Operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, pp. 29-57.
- García, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In Nóvoa, A. *Os professores*

e a sua formação. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações D. Quixote.

- García, C. M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gomez, G. R., Flores, J. & Jimenez, E. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- González, P. (2003). *O Movimento da Escola Moderna: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncipia Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Herdeiro, R. (2010). *Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional*. Lisboa: Editora Chiado.
- Herdeiro, R & Silva, A. M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In *ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. Brasil: Universidade de Santa Catarina. Consultado a 8 de julho de 2015 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9819/1/Pr%25C3%25A1ticas%2520reflexivas.pdf>
- Herdeiro, R & Silva, A. M. (2010). Identidade(s), Práticas Docentes e Sucesso Educativo dos Alunos: Alguns resultados de um Estudo Longitudinal. In *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, Vol. 18, (2), Ano 14º. (51-66). Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13689/3/Identidade%28s%29%2c%20Pr%25C3%25A1ticas%20docentes%20e%20Sucesso%20Educativo.pdf>

- Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2011). Desenvolvimento Profissional Docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola. In *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Coruña: Facultad de Ciências da Educación. (2717-2728). Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13692/1/Desenvolvimento%20profissional%20docente.pdf>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lesne, M. & Minvielle, Y (1990). *Socialisation et Formation*. Paris : Ed Paideia.
- Lima, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (2005). *Fazer Investigação*. Porto: Porto Editora.
- Machado, J., Formosinho, J. & Mesquita, E. (2015) *Formação, Trabalho e Aprendizagem - Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mariano, M. L. L. (2015). *A construção do desenvolvimento profissional dos professores*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5181/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Manuel%20L%20L%20Mariano.pdf>
- Martins, M. (2011). *O Desenvolvimento Profissional de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Contributo na Participação num Programa de Formação Contínua em Matemática*. (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa - Instituto de Educação, Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4654>
- Mesquita, M., Formosinho, J. & Machado, J. (2012). *Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Consultado em

https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6929/1/Elza%20Mesquita_ARTIGO_AVEIRO_2012.pdf

- Mestre, M. J. (2002). *A avaliação num contexto de supervisão*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Movimento da Escola Moderna. (2016a). *Grupos de Cooperação Formativa - Grupos Cooperativos*. Consultado a 23 de janeiro de 2016 em <http://www.movimentoescolamoderna.pt/sistema-de-formacao-cooperada/estruturas-de-autoformacao-cooperada/grupos-de-cooperacao-formativa-grupos-cooperativos/>
- Movimento da Escola Moderna. (2016b). *Sistema de Formação Cooperada*. Consultado a 23 de janeiro de 2016 em <http://www.movimentoescolamoderna.pt/sistema-de-formacao-cooperada/>
- Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do Professor. A chave do problema?*. Açores: Universidade dos Açores.
- Neves, A. (2001). *Entrevista a Etienne Wenger*. KMOL - Gestão de Conhecimento e Aprendizagem Organizacional. Consultado a 9 de julho de 2015 em <http://kmol.pt/entrevistas/2001/06/01/etienne-wenger>
- Niza, S. (1992) .Em Como Assumimos Uma Educação Democrática. In G. Vilhena, Nos 25 Anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Cadernos de Formação Cooperada*, nº1, 39-47.
- Niza, S. (2007). *Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional: A Formação no Movimento da Escola Moderna*. Consultado a 29 de junho de 2015, em <https://memacores.files.wordpress.com/2007/04/contextoscooperativoseaprendizagemprofissional1.doc>
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna/Edições Tinta-da-China.
- Niza, S., & Formosinho. J. (2009). Contextos Associativos e Aprendizagem Profissional – A formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho

- (Coord.). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. (pp. 345-362). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2007). *Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da vida: O regresso dos professores*, Conferência, Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Set., (1-11).
 - Nunes, S. S. (2015). *O Supervisor Pedagógico como Mediador no Desenvolvimento Profissional dos Professores e seus Reflexos na Aprendizagem dos Alunos: Um estudo caso com a utilização da aprendizagem Cooperativa*. (Dissertação de Mestrado - UTAD, Vila Real) Consultado em http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/5211/1/msc_ssnunes.pdf
 - Pérez Gómez, A. (1992) O pensamento prático do professor – A formação do professor como Profissional Reflexivo. In Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp.93-114.
 - Perrenoud. P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
 - Perrenoud, P. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica*. *Revista Brasileira de Educação*, Set-Dez 1999, nº 12, (5-21). Consultado em <http://files.saudeeducacao.webnode.com.br/200000012-3ddc53ed76/Formar%20professores%20em%20contextos%20sociais%20em%20mudan%C3%A7a..rtf>
 - Rebelo, T. & Gomes, D. (2011). *Aprendizagem organizacional e organizações aprendentes*. In Gomes, D. (coord.). *Psicologia das organizações, do trabalho e dos recursos humanos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
 - Reis, P. I. (2015). *Participação no grupo cooperativo do Movimento da Escola Moderna: contributos para o desenvolvimento profissional docente*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.

- Rodrigues, M. L. (2007, setembro). *O desenvolvimento profissional de professores e a estratégia de Lisboa*. Comunicação apresentada no encontro da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Lisboa.
- Roget, A. D. & Serés, M. V. G. (2014). *La Práctica Reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores, In *Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, Revista Noesis*, n.º 71, 24-29.
- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2009). *Portfolios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão*. Formação de Professores – Cadernos Didáticos – Série Supervisão Nº1. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, J. (2011). *A Reflexão partilhada sobre a prática docente no 1º ano de trabalho como forma de potenciar o desenvolvimento pessoal e profissional*. Dissertação de mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultada em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5742/1/ulfpie039847_tm.PDF
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Silva, A. (2002). Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional. In: A. Moreira *et al* (org.) *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora, pp.119-137.
- Silva, I. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M.C. (2011). *Da Prática Colaborativa e Reflexiva ao Desenvolvimento Profissional do Educador de Infância*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa). Consultado em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/176/1/Da%20pr%C3%A1tica%20colaborativa%20e%20reflexiva%20ao%20desenvolvimento%20profissional%20do%20educador%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf>
- Stake, R. E. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. New York: Falmer.
- Vasconcelos, T. (2011). Formação de Professores e Comunidades de Prática: Perspectivas da Teoria da Atividade aplicadas à prática profissional. In Serrasina, L. et. al (Coord). *Formação Contínua. Relatos e Reflexões*. Lisboa: Escola Superior de Educação/ Instituto Politécnico de Lisboa, pp. 229-235.
- Veiga-Simão, A. M. (2007). Formação, Desenvolvimento Profissional e Aprendizagem ao Longo da Vida: Que desafios para as Escolas e para os Professores em Contextos de Mudança? In M. A. Flores e I. C Viana (Orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: As Identidades dos Professores em Tempos de Mudança* (pp. 93-103). Braga: Universidade do Minho.
- Veiga-Simão, A., Flores, M., Morgado, J., Forte, A., & Almeida, T. (2009). Formação de Professores em Contextos Colaborativos: Um projeto de investigação em curso. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação* – Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 8, pp. 61-74.

- Veiga-Simão, A., Caetano, A. P. & Flores, M.A. (2005). Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educação & Sociedade*, 26 (90) pp. 173-190.
- Vygotsky, L. S. (2000). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Prática: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: PAIDÓS.
- Whitaher, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- Zeichener, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Anexos

Anexo A - Declaração para a formalização do consentimento de participação dos participantes no estudo

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Investigação a desenvolver para obtenção do Grau de Mestre em Supervisão em Educação.

Autor: Sofia Freitas

A investigação intitulada “**Contributo dos grupos cooperativos do Movimento da Escola Moderna para o Desenvolvimento Profissional de Educadores de Infância**” insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Supervisão em Educação e cuja finalidade é compreender os processos de autoformação cooperada no contexto dos grupos cooperativos do MEM e o seu impacto no desenvolvimento profissional dos educadores de infância.

Para o efeito, será necessário considerar como participantes neste estudo, seis educadores de infância que frequentem os grupos cooperativos do Movimento da Escola Moderna.

Os resultados da investigação, orientada pela Professora Doutora Dalila Lino, serão apresentados na ESELX em 2016.

Este estudo não lhe trará nenhuma despesa ou risco. Os dados serão recolhidos através da realização de uma entrevista presencial, com gravação áudio, para melhor captar e compreender os factos narrados.

Todas as informações serão confidenciais e codificadas.

A sua participação é voluntária e pode retirar-se em qualquer altura, sem qualquer consequência para si.

Ouvidas as explicações acima referidas, declaro aceitar participar nesta investigação.

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

Obrigada pela sua participação!

Anexo B - Ficha de caracterização dos participantes da investigação

Ficha de caracterização dos participantes da investigação

Objetivo:

- Recolha de dados que caracterizem os participantes no estudo e a formação do educador de infância.

1. Dados de identificação:

1.1. Idade: _____ anos

1.2. Género (coloque uma cruz na situação correspondente ao seu caso):

a) Masculino

b) Feminino

2. Situação profissional:

2.1. Situação profissional atual (coloque uma cruz na situação correspondente ao seu caso ou complete a opção "Outra, qual?"):

a) Professor do Quadro de Escola

b) Professor do Quadro de Zona Pedagógica

c) Professor Contratado

d) Outra Qual? _____

2.2. Anos de serviço (incluindo o presente ano letivo): _____ anos

3. Formação Académica:

3.1. Formação Inicial _____

3.2. Outras Formações _____

4. **Habilitações Académicas** (assinale, com uma cruz, a situação correspondente ao seu caso):

a) Doutoramento

b) Mestrado

c) Licenciatura

d) Bacharelato

5. Frequenta o Grupo Cooperativo do MEM desde _____.

Anexo C - Guião da Entrevista

Guião da entrevista

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Para um formulário de perguntas	Observações
A. Legitimação da entrevista e garantia da motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista • Motivar os entrevistados 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação das linhas gerais do trabalho de investigação 2. Explicação ao participante da importância da sua colaboração no estudo 3. Situar o entrevistado como participante ativo da investigação 4. Informação da confidencialidade dos dados 5. Pedido de autorização para a gravação da entrevista. 	
B. MEM	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a entrada dos Educadores de Infância para o MEM • Compreender a influência do MEM nas práticas letivas dos Educadores 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como foi que tomou conhecimento do MEM? 2. Como é que iniciou a sua entrada no MEM? → 3. Qual o impacto da aprendizagem desenvolvida no MEM na sua filosofia educacional e princípios pedagógicos? 4. De que modo a entrada para o MEM alterou a prática pedagógica com as crianças? 5. De que modo é que a entrada para o MEM melhorou a sua prática pedagógica? 6. Quais os constrangimentos que encontrou quando implementou o modelo do MEM? 	sábados pedagógicos ou da formação cooperada (Curso de análise evolutiva, oficina ou estágio no modelo do MEM ou grupos cooperativos)
C. Grupo Cooperativo do MEM	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever as motivações que levam os educadores de infância a integrarem o GC 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que a levou a integrar os grupos cooperativos do MEM? 2. Quais as suas ideias iniciais aquando a entrada para os grupos cooperativos? 3. Quais as razões para a sua permanência no GC? 	
D. O GC:	<ul style="list-style-type: none"> • Especificar o modo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a frequência com que se reúnem no grupo 	

<p><i>Intervenção e gestão</i></p>	<p>como é gerido e organizado o trabalho realizado pelo grupo cooperativo;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a intervenção dos educadores de infância nas sessões do grupo cooperativo; • Identificar os contributos da formação realizada no grupo cooperativo na prática pedagógica dos educadores de infância; 	<p>cooperativo?</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Existe algum horário definido para o início e fim de cada encontro? 3. De que modo decorre cada encontro do grupo cooperativo? 4. Quais os assuntos que são desenvolvidos ao longo do ano? Como são definidos os assuntos que serão discutidos nesse período? São definidos por todos os intervenientes ou existem linhas de ação impostas pelo formador? 5. Considera que as suas necessidades de formação encontram resposta no trabalho realizado no grupo? 6. De que modo é que os conhecimentos que traz do grupo cooperativo se manifestam impulsionadores de mudança na prática educativa na sua sala? 7. Considera importante continuar no grupo cooperativo? Quais as vantagens que encontra para a permanência no mesmo? 8. Sente que os interesses dos participantes são comuns? 9. Os objetivos dos participantes são semelhantes? Quais? 10. Quais pensa serem as razões para a entrada dos educadores de infância nos grupos cooperativos? 	
<p><i>E. O GC e o desenvolvimento profissional docente</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitar o contributo do grupo cooperativo para o desenvolvimento profissional dos educadores de infância; • Identificar o 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais são os contributos do grupo cooperativo para o desenvolvimento da qualidade da sua prática? 2. A integração no grupo cooperativo modificou a sua relação com as crianças, com os colegas e com os pais? De que forma? De que modo continua a contribuir para estas mudanças? 	<p>Reflete onde? Em que</p>

	<p>contributo do grupo cooperativo na prática educativa dos educadores de infância e nas aprendizagens das crianças.</p>	<p>3. De que forma a integração no grupo cooperativo o apoiou a refletir na sua ação educativa? Esta reflexão é realizada apenas nos encontros do grupo?</p> <p>4. Como considera o impacto que a sua integração no grupo causou no sucesso das crianças? O que observou?</p>	<p>momentos?</p>
<p>F. <i>O papel do supervisor no GC</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Identificar os contributos da presença de um supervisor no grupo cooperativo 	<p>1. Considera importante existir um supervisor no grupo cooperativo? Porquê?</p> <p>2. A existência de um supervisor potencializaria as aprendizagens realizadas no decorrer do ano? De que modo?</p>	
<p>G. <i>Agradecimento pela entrevista</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Agradecer a disponibilidade para a realização da entrevista 		

Anexo D - Protocolo da Entrevistada C

Educadora de Infância num Agrupamento da Escola Pública do Distrito de Setúbal

Boa tarde! Primeiro gostava de saber a forma como tomou conhecimento do Movimento da Escola Moderna.

Olhe, eu tomei conhecimento do MEM para ai em 82/83, eu sempre estive na rede pública, desde 78 e depois o Ministério da Educação fez-nos umas formações, fazia muita formação nessa altura aos educadores da rede pública, eu só estive na rede pública, e eu fui a uma sala na Ajuda que era do educador Pedro Silva e tomei conhecimento com o MEM nessa altura, porque vi a sala, porque era um bocado diferente da sala que eu tinha, e depois tivemos possibilidade de discutir um pouco quer com o Pedro lá na sala, quer depois também com as pessoas que nos estavam, digamos, a enquadrar no Ministério da Educação, a metodologia que era utilizada no MEM... e foi assim que eu tive conhecimento.

E como é que deu então entrada no MEM?

Eu depois, agora como o MEM faz 50 anos escrevi um textinho sobre isso, não sei precisar quando é que me tornei sócia, mas tornei-me em oitenta e tal, logo a seguir. O que eu fazia nessa altura era ir quase a todos os congressos, não tenho a certeza se foram mesmo todos, mas ia a todos os congressos e portanto via as diferentes comunicações, na mesma modalidade que é agora, portanto três dias, em que víamos as colegas e portanto, nesses primeiros anos era o meu contacto com o MEM, sendo que de alguma forma, eu fui integrando algumas metodologias na minha prática porque eu também já as trazia da minha formação e já as tentava pôr em pé, digamos não é?, e portanto era uma forma de eu ir aprendendo aquilo em que acreditava embora nesse período inicial, não estando ligada a grupos cooperativos, portanto eu ia aos congressos anuais, e era por ai mais...

A nível dos sábados pedagógicos, oficinas...

Não, sábados pedagógicos não, por essa altura, não... Eu estive vários anos na rede pública, em Benfica, depois tive em Santarém, efetivei-me lá, porque foi o primeiro ano de efetivação da rede pública, depois estive três anos a dar aulas a Auxiliares que foram para Educadores de Infância, eram os antigos cursos de promoção, da ESE de Lisboa. Depois eu fui dois anos, quis experimentar, trabalhar numa CERCI, depois voltei novamente ao Jardim de Infância, não estava em grupos cooperativos, mantinha

essa regularidade dos congressos. Depois estive 10 anos a dar aulas na ESE de Setúbal, e quando voltei para a prática, passado 10 anos, tive necessidade de fazer uma oficina, e, portanto, foi aí que fiz uma oficina. Quando regresssei para a prática, eu fui para uma zona muito difícil, e o regresso colocou-me muitas questões, quer de natureza de adaptação, parecia que já não sabia fazer as coisas, não é, e, portanto, nessa altura, eu fui fazer, uma oficina com a Assunção Folque, em Lisboa, na Rua do Açúcar, antiga sede, e depois no ano seguinte integrei o núcleo aqui, a convite da Teresa...

Aí já para os grupos cooperativos...

Aí comecei a integrar os grupos cooperativos e a partir daí, integrei sempre.

E de que modo é que a forma como entrou, já disse que acabou por alterar na sala, mas quando é que acha que começou a estar mesmo dentro do modelo pedagógico do MEM e da prática dele na sua sala?

Eu tenho uma questão de fundo que é sempre não sei se estou exatamente a colocar tudo do modelo, não é, mas digamos que acho que os princípios do MEM eu sempre os tive dentro de mim, mesmo quando terminei a formação, porque eu fiz a formação inicial em Coimbra e tive uma Orientadora de Estágio muito pouco comum, e depois também tive dois ou três, o tempo que estive em Benfica, os três anos iniciais, as pessoas do Ministério, Educadores de Infância, também me apoiaram muito naquilo que é a imersão logo no contexto. Portanto, os princípios, diria eu que os tinha e trabalhava muito a aposta no grupo enquanto entidade que acolhe todos os meninos, muito a ideia de uma democracia para todos, muito a ideia da participação, todos têm que ter uma palavra, eu tinha alguns instrumentos de trabalho nessa altura, quando eu fiz a oficina e quando comecei a entrar nos grupos cooperativos, eu comecei digamos a apurar, se assim se pode dizer, mais aquilo que é a praxis, não é, portanto para que se concretize estes objetivos, para que se concretize aquilo que são os princípios filosóficos do MEM, eu tenho que ter instrumentos e suportes que permitam fazer isso, e foi a partir, de facto da oficina, mas depois...porque nós fazemos uma oficina e a oficina é imensa em termos de informação, mas depois era preciso tornar fazível aquilo, não é. Os grupos cooperativos que, eu no princípio não fui a responsável, mas depois comecei logo a ser responsável pelo grupo, responsável é no fundo a pessoa que vai dinamizar, não é? Que vai preparar as sessões, que vai... O que é que me

deram? Deram-me que eu pude ver com colegas que ou estavam como eu a iniciar ou a reiniciar, eu não estava propriamente a iniciar, ou até já tinham mais experiência na utilização, o que eu pude aprender foi ver uma diversidade de modos de fazer, mantendo a estrutura, mantendo as estratégias e instrumentos, e confrontar de igual para igual, em pares, aquilo que estávamos a fazer e uma abertura muito grande que é: "eu experimentei assim, vê lá...", porque no início nós às vezes temos alguns problemas de não utilizar este instrumento, porque não estamos muito familiarizadas com ele, mas de facto os grupos cooperativos dão-nos o alento para dizer "então vou experimentar", até porque nós temos compromissos umas com as outras...durante todos estes anos, os grupos cooperativos a que pertenci nem sempre tiveram um tema ou não tiveram um foco, às vezes era só discussão das práticas, já tiveram muitas configurações e muitas pessoas diferentes...este ano até temos um que é conjunto, educação de infância e creche, mas portanto fundamentalmente, a aprendizagem foi, "bom todos juntos vamos olhar para os materiais e vamos pensá-los" e depois o livre trânsito, digamos, de todos os instrumentos entre umas e as outras, aquilo que nós fazemos com os meninos, a partir das práticas, a participação, o plano que é para cumprir, não é, no geral, sem rigidez, também temos essa prática, digamos, nos grupos cooperativos e portanto comprometemo-nos para o próximo mês a trazer testemunhos da nossa prática. Houve uma coisa que foi muito determinante, foi quando eu fiz com uma colega uma oficina, dinamizei, fui formadora, e foi muito interessante este processo, porque nós tivemos que estudar os documentos, tivemos que inventar estratégias, tivemos que apresentar relativamente às colegas e construímos muitos exemplos das nossas práticas, imagens, desafios e isso foi de facto uma verdadeira aprendizagem para mim, é quase como quando nós estamos no momento da comunicação, não é, eu tinha no fundo que comunicar às colegas e eu tinha que me preparar... foi das coisas que eu acho que me deu uma leitura mais interessante e perdi o medo de utilizar muitos instrumentos. Agora, eu acho que o modelo é sempre uma teoria e uma prática que é também muito feita pela pessoas, não é, respeitando aquilo que está dito e que está escrito, e que as colegas partilham, respeitando a praxis do modelo, eu invisto-a com a minha sensibilidade e com a pessoa que eu sou, portanto eu muitas vezes comunicações de colegas e sonhava ser assim, como as colegas, não é, está interessante, mas eu faço de acordo com aquilo que acho e com aquilo que são as características do meu grupo, nunca desvirtuando os princípios, às vezes adaptamos instrumentos...

E em relação a esses pilares, não é, que falou quais é que acha que são as mais valias de aplicar o modelo também com as crianças, já na parte da prática com as crianças?

Eu até acho que não há outra forma de fazer com as crianças, porque se nós estamos a educar, não é, e se estamos a educar pessoas, elas têm uma palavra a dizer sobre vida delas dentro de uma sala. Portanto, a mais valia de ter instrumentos que permitam que o grupo se organize, que o grupo se respeita, se apela à participação, que eu aprenda como outros que sabem mais, que eu partilhe as ideias, que eu partilhe as competências, os meus saberes... eu acho que isso é a única possibilidade na escola, para que a escola não seja um monopólio do professor, para que a sala não seja um monopólio dos adultos, e para que a sala seja o mais possível uma comunidade de pessoas que aprendem, porque eu também aprendo muito com as minhas crianças, não é, se eu estiver disponível para aprender. No outro dia achei muito curioso, continuo numa zona muito difícil, muitas mães não sabem ler e são mães muito jovens e há muito insucesso e há uma mãe que vai lá para ler uma história, porque foi a semana da leitura e depois começou a ler e eles disseram "Ah, tens que dizer a capa, a contracapa..." e ela disse "Então vou começar outra vez..." e eu que não tinha bem tomado atenção disse "Então está a começar de novo?" "Então estou a aprender com eles... portanto então como é que é meninos?" e pensei "bom isto é exatamente aquilo que eu acho em termos de participação" e depois uma escola que não seja uma escola que triture alguns, a ideia que me é muito cara é que o sucesso só é sucesso quando é para todos, portanto vamos lá tentar todos aqui ajudar-nos uns aos outros e que as crianças tenham esse sentido, o sentido que eu tenho que aprender e o que é que eu posso fazer para aprender, mas quem é que me ajuda... eu tenho que ser autónomo, ativo, procurante, mas não posso esquecer das pessoas, e não posso ser competitivo, não devo ser competitivo. Eu continuo muito a fazer esse apelo... Ah e depois uma escola que tenha também um sentido, que não seja uma escolinha, nós já não pintamos o Bambi, mas às vezes ainda pintamos umas coisas assim... portanto que seja produtos culturais mais perto da realidade, mais perto da vida, temos que resolver questões, queremos saber como é que as plantas crescem, fazemos plantações... este sentido também de uma escola que se recria, e uma escola que é contextualizada, quer dizer, é naquele local e naquele sítio com

aqueles meninos e com aquelas famílias e com aquelas equipas. Muita a ideia de cultura, a ideia de democracia, a ideia de cidadania pela participação.

E isto eu problematizei sempre nos grupos cooperativos e às vezes sentia-me um bocadinho uma voz... muito interrogativa, porque eu sou uma pessoa que me interrogo muito, não é...Hoje por exemplo, não fiz muito bem algumas coisas, porque nós temos, eu que tenho 58 anos, temos uma escola dentro de nós que foi a escola que também tivemos e portanto de vez em quando...

Sáímos...

Sáímos...

Do que achamos que é o correto...

Exatamente... E sempre utilizei aquilo que fez sentido para mim, se não faz sentido não cola, quer dizer...

Sim, é contrário à nossa natureza acaba por não ser efetivo...

Não funciona.

Então e quando começou a introduzir o modelo mesmo, quais foram os constrangimentos que podem ter existido, ou não, na implementação do modelo dentro da sala de aula?

Na outra escola, as coisas funcionaram relativamente bem, face aos diferentes momentos daquilo que é no MEM a organização do tempo, a organização do cenário educativo, as agendas, os diferentes instrumentos... Aqui, no contexto que estou agora, tenho vindo a exigir mais de mim, porque conheço já mais o modelo por dentro e às vezes fico um pouco, não é insegura, é perplexa porque me parece que às vezes estou muito centrada no instrumento e depois não olho bem para a realidade. Por exemplo nesta escola, muitos meninos têm mais alguma dificuldade em ouvir, têm mais necessidade de colo, as vidas são mais difíceis, muitas vezes os conselhos são difíceis de gerir porque há muitos meninos de 3 anos e vão para debaixo da mesa, e falam todos ao mesmo tempo e é difícil conversar e os meninos batem-se muito e estamos sempre a gerir, mas eu tenho uma coisa que é eu não posso desistir e portanto há momentos em que isso acontece melhor e há momentos em que não

acontece tão bem, mas é aquele o nosso espaço de fazer a pedagogia na sala e de fazer a nossa vida e é assim que fazemos...os meninos já sabem, por exemplo, hoje, que amanhã vai ser o conselho e esta semana a coluna do não gostámos está cheia de coisas, não é, pronto, há alguns constrangimentos relativamente à dificuldade em grupos com características de maior imaturidade se assim se quiser dizer... ou então, dito de outra forma, uma cultura comunitária que não é imediatamente de partilha e de vizinhança, é muito à base de conflito, portanto a construção deste espaço é um constrangimento, não é, e é um constrangimento também porque os adultos muitas vezes querem tanto, e eu também, que aquilo resulte que não damos tempo, portanto, aprender a estar em comunidade, exercitando a crítica e a tomada de voz é difícil. E nós temos que dar tempo para que os meninos construam andando para a trás e para a frente, e para a frente e para trás, e nós gostamos muito de ver evoluções contínuas... O diário não tanto, nos primeiros anos, eu tinha dificuldade, tinha até uma leve, não sei se era leve, se era pesada, alguma... relacionava-me mal com a coluna do "Não gostámos", hoje compreendo-a muito mais, sei que tem algumas coisas escritas e que isso não é mau... é a dinâmica da sala e das coisas, da vida... mas a gestão do conselho é uma coisa complexa, eu tenho investido muito agora ultimamente, a ver, a decidir, pronto... às vezes, a concretização da agenda também não é fácil, porque há muito os PAA na escola, os Planos de Atividades, a relação que temos com as outras colegas, as encomendas que nos fazem determinados tipos de projetos, projetos entre aspas, e portanto também não é fácil, e desenvolver alguns projetos com a suficiente autonomia para as crianças também não tem sido nada fácil na minha prática.

E das escolas nunca senti nada que impedisse a implementação...

Não... da outra escola, não senti, era duas salas, as pessoas trabalhavam... a colega também trabalhava... não estava exatamente no MEM, mas, portanto, partilhávamos bem, conversávamos e ela fez alguns tipos de estratégias em que trabalhávamos juntas, as colegas do 1º ciclo achavam piada, a questão da piada. Agora de há quatro anos a esta parte de facto é muito complexo porque as pessoas atribuem-me aquela prática, acham um pouco estranha, não é estranha, é... diferente no pré-escolar pode-se fazer assim umas coisas, e a escola em si, só tem quatro turmas, as colegas estão muito preocupadas com o insucesso e não ligam muito à minha prática, portanto, eu fui várias vezes à escola comunicar as nossas aprendizagens, e progressivamente

deixei de ir com tanta regularidade, porque de facto, achavam piada aos meninos, mas não conheciam o valor da aprendizagem dos meninos e portanto não devolviam, e eu acho que os meninos precisam dessa devolução... Curiosamente, aquilo é um TEIP, e no agrupamento, o ano passado começámos a fazer trabalho com o 2º ciclo e tivemos que fazer trabalho de articulação, porque a inspeção assim nos obrigou e as pessoas começaram a achar muita graça, eu continuo a dizer que é graça, ainda que com algum respeito e seriedade para exemplos que eu ia dando, e para práticas que ia falando...têm prometido ir lá à sala mas ainda não foram, julgo que vão ser só promessas. Os professores não hostilizam porque não têm como, sou demasiadamente velha e as pessoas reconhecem o meu trabalho, mas não se interessam muito, deixam-me andar... Não se metem comigo, é certo que quando os meninos vão para o primeiro ano e depois temos reuniões, ninguém reconhece, é como se eles fossem do zero e tenho N exemplos de meninos que já iam a escrever palavras, porque tínhamos tido um conteúdo funcional da escrita, não é, e eles começam do zero como se não soubessem nada e pronto nas reuniões há veladamente, enfim, que os educadores dão muita liberdade e...pronto. Mas não têm tido...

Depois não há continuidade para o 1º ciclo...

Não há continuidade, sinto-me relativamente só, e por isso os grupos cooperativos me permitem ficar entre iguais e mais acompanhada. Não sinto hostilidade, mas também não sinto continuidade, não sinto partilha...

Aquela parte da comunidade enquanto adultos que partilham acaba por não existir?

Sim, mas curiosamente com as famílias tenho tido muito trabalho, no fundo tentando o isomorfismo do modelo, eu também reconheço muito a participação das famílias, portanto eu faço imenso desafio à participação das famílias, e curiosamente numa comunidade em que há muita guerrilha e são muito de se zangar, porque agora aquele bateu no outro, são filhos de angolanos, moçambicanos e a comunidade cigana, curiosamente isso acalmou e houve uma reunião em que apresentei ainda que não muito formalmente, porque eu não quero constranger as pessoas, mas apresentei o diário e expliquei e portanto as famílias têm participado e tem reduzido essa parte do individualismo, digamos que estão mais com respeito pela comunidade e pelas

aprendizagens de alguma forma ainda longe do que eu desejaria, mas a realidade é o que é...

E relativamente ao grupo cooperativo, já percebi que o que a levou a integrar foi ter alguém por trás que também apoiasse a não sentir tão só e quando foi para o grupo cooperativo já tinha alguma ideia de como é que as coisas funcionavam?

Já, porque eu vou para o grupo cooperativo em 2007, com não sei quantos anos atrás, não é, e embora eu não estivesse participado em grupos cooperativos, eu tinha ido a N formações onde tinha visto muitas coisas e tinha lido muito sobre o MEM, eu vinha aos congressos e depois punha-me a ler, portanto eu sabia de facto a maioria... Eu tinha trabalhado na ESE e damos Metodologias e eu tinha chamado pessoas do MEM para, não me pus eu a apresentar o MEM, mas chamei pessoas para apresentarem, os colegas, e estava perto de algumas dinâmicas sim.

E quais é que considera para além desse apoio, serem as mais valias que a fazem continuar no grupo cooperativo?

Porque eu acho que primeiro a caminhada do professor tem que ser sempre em conjunto, como diz Sérgio Niza "ser professor é um inferno, portanto é bom que estejamos perto dos que acreditam que a escola pode ser outra coisa.", essa prática de caminhar ao lado, depois sempre a ideia de que todos os anos temos múltiplas questões, estamos longe daquilo que é... eu estou... daquilo que é o ideal do Modelo ou deixe lá passar a expressão ideal, mas para eu me sentir bem, no fundo estar no grupo é manter acesa sempre a vontade de renovar a prática, de melhorar, de ter a chama acesa, de conversar com colegas, de... isso é que eu acho que é o fundamental, não é, porque tal como com os meninos, nós aprendemos ao longo da vida e então com a minha idade, nós podemos facilmente estagnar e nós temos de ser muito vigilantes face à prática, porque a prática tem rasteirinhas terríveis, e nos contextos das escolas, as escolas são espaços muito pouco hospitaleiros, não, há exceções, mas pelo menos as que eu conheço são pouco hospitaleiras, e são para as crianças e são para nós, eu estou numa fase em que me é muito difícil trabalhar naquela escola, não é, portanto eu resvalo com muita facilidade para a impaciência, porque eu estou impaciente, com uma escola que não acredita nas competências das crianças, e portanto estar no grupo é manter-me alerta e renovar sempre os princípios, até mais que os instrumentos, não é, eu não sou apologista que quando são os

instrumentos 7, vamos pô-los, quer dizer não é nada disso não é, tem que ser uma grande reflexão à cerca dos princípios para garantir o sucesso para todos, estamos a apoiar-nos, estamos a conversar com as crianças, estamos a educar para um bom, vá para o desenvolvimento sócio-moral, para a sensibilidade com os outros, é isso que me interessa.

E com que frequência é que se reúnem no grupo cooperativo?

Mensal, depois com exceção de Dezembro, e pronto Julho não, Agosto não...

E existe um horário pré-definido? Uma hora para começar e uma hora para acabar?

Geralmente são duas horas, duas horas e meia, quer dizer, é por volta das cinco e meia até à hora do jantar...

E de que forma é que vai decorrendo cada encontro?

Também depende de cada ano, porque nós já tivemos aqui metodologias muito diferentes, e muito interessantes até... este ano parece que está um bocadinho mais morno, neste sentido definimos uma metodologia e propusemos a fazer, eu sinto que as pessoas estão todas muito cansadas das escolas, as escolas é jardim de infância e pré-escolar, e portanto às vezes, o grupo em Setembro fica muita gente e depois reduz, é normal, mas digamos que tem havido anos mais... lembro-me que houve um ano em que fizemos uma renovação muito interessante, rodava por todos fazer-se o registo da sessão, discutimos mesmo as nossas práticas, quase que foi revisitar as práticas e depois ok íamos confrontando com o modelo, mas cada ano depende do grupo, claro que há aqui um grupo quase fixo, não é, que já temos sempre, e portanto já temos muita rodagem passo o termo, agora há sempre pessoas que vêm novas, e que muitas vezes temos que ir atrás para explicar, ou para acertar, ou para partilhar as coisas...

E como é que é? Entram numa sala e divide-se trabalho, como é que decorre cada sessão em termos de trabalho?

Normalmente, todas as pessoas... ou seja, há uma ficha que é preenchida das expectativas e do que é que se pretende, que vem do MEM, que as pessoas fazem e depois combinamos, normalmente até agendamos até ao final do ano, para já não

haver questões, e combinamos o que é que vamos fazer, já tivemos situações de ir só para o conselho, ou só para o conselho e diário, e íamos vendo textos, vendo as nossas práticas, desafiando de mês para mês. O ano passado, criámos uma metodologia, para nos envolvermos, perguntámos às crianças o que é que elas achavam do diário e do conselho, e trouxemos e partilhámos, vimos também um powerpoint, que fui eu que trouxe, da Assunção Folque e pudemos discutir isso, este ano utilizámos outra metodologia, agora é sempre definida em conjunto a metodologia, temos compromissos em conjunto e trazemos para o próximo mês, em conjunto o que combinámos, apesar de combinarmos sempre as sessões até ao final do ano, eu no fundo dinamizo mais com a Teresa e avisamos sempre uma semana antes para relembrar, pronto, é distribuição de tarefas, é como o modelo.

Existe sempre uma parte em que há observação da prática de cada um e reflexão?

Sim... sim...

E como é feita essa reflexão e essa partilha?

Por exemplo, este ano, nós pegámos no modelo, a ficha de monitorização, não é bem assim, do pré-escolar, aquilo tem N pontos de todos os instrumentos da práxis, não é, e vamos seguindo e discutindo, "fazemos, não fazemos, como é que é? eu estou aqui, eu estou acolá. Ah! eu ainda não faço e quero fazer..." este ano estamos mais situadas aí. Mas é sempre com base naquilo que o modelo diz, portanto na análise teórica e das práticas, que temos sempre tentado a cada sessão melhorar

Os assuntos, então como já disse têm a ver com essa base do modelo e falou também nessa ficha que é preenchida, depois vão tendo atenção a esses objetivos, vá essas necessidades de cada pessoa...

Sim, essas necessidades estão na base depois para nós definirmos o próprio tema ou foco de acordo com aquilo que as pessoas disserem, porque nessa primeira reunião, preenche-se essa ficha, mas fala-se das expectativas, não é, as pessoas, uma já é o terceiro ano ou mais, outra vem pela primeira vez, porque é que veio? portanto fazemos esse acerto para fazer o foco, para que o foco seja do interesse de todos...

Pois... e as suas necessidades de formação então acha que encontram resposta no grupo e acabam por ser respondidas?

Sim...

E de que forma o conhecimento que vai tendo, ou seja, aquilo que vai refletindo nos grupos, de que forma é que influencia também o modo como trabalha com as crianças, com os pais, com os colegas da escola?

Quer dizer, isto é uma roda digamos... não queria dizer roda mas... ou seja, tudo está ligado a tudo, é um ciclo, e portanto aquilo que eu discuto com os colegas ou confirmo, é para continuar, não é, ou ouço, imagine isso acontece muitas vezes, há uma pessoa que ainda não tem introduzido determinada situação ou o mapa de atividades, há bocado eu esqueci-me de dizer nos constrangimentos, o mapa de atividades de escolhas é sempre uma coisa também complexa, para fazermos isso com algum rigor e algum sentido para as crianças e portanto também sempre que temos alguma dificuldade na sala, também tentamos que ela seja discutida no próprio grupo e aprendemos como é que os outros fazem, portanto se eu aprendo, já não me lembro este ano houve um desafio qualquer que foi colocado, que eu levei para a sala e imediatamente disse "olha, eu vou fazer então desta forma para experimentar como é que se faz", não é, no fundo também faz sentido porque eu tinha aquela dificuldade e porque pude dizê-la no grupo, eu lembro-me também de duas colegas que ainda não tinham ou o diário, ou o conselho, porque o grupo tinha 3 anos e nós incentivámos a que começassem o caminho, porque o caminho não é isento, é uma aprendizagem que só se faz fazendo, só se aprende fazendo, não há outra forma, e portanto este trabalho nos grupos cooperativos alimenta diretamente a minha prática. Muitas vezes até alimenta pelo incómodo, porque eu vejo que há colegas a fazer coisas que eu ainda não consigo fazer e isso também me faz, às vezes incomodada, mas também me alerta para tentar fazer. Não está em causa uma competição, está em causa melhorar.

Se calhar também deixa aquele bichinho de conseguir mais...

Claro.

E em relação às outras colegas que estão consigo no grupo cooperativo quais é que acha que são as razões, porque é que vêm para os grupos cooperativos?

Eu acho que são pessoas que sabem que a perspectiva da formação tem que ser feita ao longo da vida e que alinharam, tiveram um interesse, o modelo diz-lhes algo e tem sentido para elas, ainda não estão satisfeitas e portanto, tal como eu, tentam beber ao nível do grupo cooperativo um apoio para melhorar a prática, e isso acho que é certamente o melhor.

E quais é que acha que são os contributos que leva do grupo cooperativo para a sua prática? Não só do apoio, mas o que é que isso manifesta na qualidade da prática com as crianças?

Quer dizer, eu espero que todas nós que estamos num grupo consigamos melhorar a intervenção ao nível dos princípios defendidos pelo MEM, não é, aquilo que é uma escola verdadeiramente nova ou em que se reconheça a infância como um tempo importante, não é uma preparação para o futuro, é um tempo importante e que as crianças sejam entendidas como pessoas competentes e com direitos e que se reforce quer ao nível do trabalho de equipa quer ao nível do trabalho com as crianças, quer com as famílias, eu vejo sempre este trio na melhoria para uma escola democrática, de cidadãos e cidadãs, quer dizer, esses que são os princípios...

E de que forma é que a inclusão no grupo cooperativo aumentou o nível de reflexão? E esta reflexão se resume aos grupos cooperativos ou se acaba por haver uma reflexão muito mais dinâmica ao longo do tempo que não no grupo cooperativo?

Eu acho que a vinda ao grupo cooperativo, como já dissemos, exige uma reflexão, permite e exige, quem não tem a perspectiva de que pensar é absolutamente necessário e escrever também, agora eu pela minha parte sempre refleti muito, até às vezes acho que reflito de mais, não é, porque às vezes ando um bocado enrolada naquilo que são as minhas dificuldades...eu nunca tive dificuldade em expor as dificuldades e são elas que me ensinam, que me têm ensinado ao longo destes anos e portanto é verdade que o grupo cooperativo me ajuda a pensar, mas eu tive uma formação inicial que me ajudou a pensar e depois procurei sempre muita formação. Eu no meu primeiro ano de trabalho aceitei que fossem à minha sala, o Ministério da Educação, e as minhas colegas não aceitaram e eram Educadoras há mais tempo, e as pessoas entraram pela porta adentro e que me criticaram, mas que me apoiaram a prática logo, porque a crítica quando é positiva, e eu acreditava que aquelas pessoas

tinham uma ideia positiva, não me conheciam, mas eu acreditava... só queria que me ensinassem, portanto a crítica e a reflexão são sempre para melhorar e isso fez toda a diferença na minha vida profissional, e procurei sempre, e isso foi bom, e portanto o grupo cooperativo é mais um, claro que é diferente de muitos outros em que nós vamos à formação e depois vamos embora, porque há um grupo que se vai mantendo em termos também de relação pessoal, de afetos, de convívio e isso tudo faz a diferença. Mas essa reflexão eu sempre tive e o grupo aumentou-a, quer relativamente a todo o meu trabalho quer relativamente à questão do modelo.

E em relação às crianças, acha que pelo facto de haver sempre esta constante reflexão acaba também por se refletir no sucesso do grupo?

Obviamente, porque nós temos sempre à partida a questão das crianças, no fundo são o nosso primeiro público. Há uma coisa que eu acho muito importante que são os sábados pedagógicos e tenho aprendido muito nos sábados pedagógicos, porque tentamos sempre, como nos congressos, que venham pessoas com uma prática interessante e são "n" anos todos os meses a ouvir duas ou três comunicações e tem sido muito interessante, quer em termos das práticas quer termos dos plenários iniciais, tem vindo gente muito interessante...

Mas também ajuda nessa forma de ver a criança num percurso, que na escola acaba por não conseguir ver dessa forma?

Sim, sim...

Em relação ao grupo cooperativo e à pessoa que dinamiza ou supervisiona, acha que é importante existir essa supervisão, essa dinamização por parte de uma pessoa responsável?

Eu isso acho importante, embora depois haja distribuição de tarefas, apoios mútuos, não é, mas quer dizer, tem que haver uma pessoa que possa... eu não gosto de fazer isso sozinha, gosto muito deste modelo que estou a fazer com a Teresa, se bem que depois tenhamos espaços sozinhas, eu julgo que não deve ser só uma pessoa, porque num ano, com tantas sessões há alturas em que estamos mais em baixo, que estamos piores e portanto ter o apoio também para quem está a dinamizar, mas acho fundamental, porque tal como todos os espaços na nossa vida, quer dizer se não

tivermos alguém que no fundo proponha, oriente, não é bem orientar, é dinamizar, pode morrer, pode não ter mais inspiração e portanto isso sim.

Em relação ao supervisor, muitas vezes a forma como é vista a supervisão ou o papel deste supervisor ainda é muito como inspeção, de estar a visionar e a mandar, aqui o supervisor acaba por ter um papel de colaborador, de cooperante?

De todo, isso não está no nosso nível de funcionamento do nosso grupo e nos grupos cooperativos e portanto é um trabalho colaborativo...

Então este supervisor acaba por ser também mais um elemento que reflete com o grupo?

Está cá... É um entre outros, eu ponho todas as minhas questões, às vezes eu agarro nas questões e ponho-as ao barulho... "uma colega disse...", mas não, não tem nada a ver com isso...

Acaba por ser mais nesta visão de tentar integrar todos e fazer os outros também refletirem...

Eu esse papel não teria mesmo...

É uma supervisão de apoio... de aprendizagem mútua...

Sim e de parceria...

E este supervisor deve ter algum tipo de características? Será necessário um perfil específico?

Não sei se o dinamizador do grupo cooperativo tem que ter algum perfil específico... mas terá que ter algumas características, deve ser capaz de animar os processos de discussão e partilha de informações entre todos, sem se sobrepor, facilitando a participação de todos, ser capaz de gerir o tempo e os recursos, mas fundamentalmente deve ser um animador e uma pessoa apaixonada pela formação e pelos princípios e fundamentos do MEM. Também é importante que "domine" a utilização do modelo, não significando isto que não o questione, sendo também importante que questione as suas práticas pedagógicas, como elemento do grupo,

dado que a sua participação como dinamizador não excluiu a sua partilha como profissional, é importante que tenha as mesmas condições que os outros elementos, que tenha um grupo de crianças para partilhar também as suas práticas, deve ser uma pessoa atenta ao desenvolvimento do trabalho, para não deixar “morrer” os propósitos iniciais, fomentando interesse e mantendo a dinâmica da partilha, discussão e cooperação, deve ser disponível e facilitar organização e funcionamento do grupo, sendo responsável pela marcação de sessões, o registo e síntese do trabalho..., e ser capaz de partilhar tarefas e funções. Deve ter competências de liderança, uma liderança democrática, que agregue as pessoas em torno de um projeto comum. Deve ser reflexivo e inovador, gostar de escrever e acreditar no valor da cooperação e da aprendizagem ao longo da vida e ser reconhecido pelos seus pares, como alguém que partilha das mesmas convicções, desejos e perspetivas face à educação, à escola e ao modelo do MEM. E como tudo isto se aprende ao longo do desenvolvimento profissional, deverá ter alguma experiência consolidada.

Obrigada pela entrevista e pelo tempo que despendeu.

Obrigada! Não tem problema!

Anexo E - Análise de Conteúdo (1º Tema)

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
Incursão no MEM	Entrada no MEM	Tomada de conhecimento	Formação no Ministério de Educação	Ministério da Educação fez-nos umas formações... e eu fui a uma sala na Ajuda que era do educador P. S. e tomei conhecimento com o MEM nessa altura, porque vi a sala, porque era um bocado diferente da sala que eu tinha, e depois tivemos possibilidade de discutir um pouco quer com o P. lá na sala, quer depois...	1
			Estágio da Formação Inicial	eu comecei a estagiar no ano letivo de 2006/2007 aqui no colégio, na sala da Educadora T e entretanto comecei...	1
			Abordado superficialmente durante o curso	curso nunca foi muito abordado, foram falados os modelos de uma forma muito global, e mesmo o MEM não foi um modelo muito abordado	4
				na faculdade, quando conheci a parte teórica, houve coisas que eu já tinha visto na prática como é que funcionava	
				depois na faculdade conheci pela primeira vez a parte teórica e os fundamentos e comecei a fazer essa tal relação	
				Na faculdade já falávamos dos modelos curriculares e então tivemos um cheirinho do que é que era o movimento, mas nunca fiquei com a noção do mundo que era	
	O Movimento eu ouvi falar na altura em que tirei o curso e ouvi falar do Movimento, embora não tivesse sido muito aprofundado				
Trabalho em escola que segue o MEM	Eu tomei conhecimento em X, quando fui trabalhar para a A, (...), que trabalhava movimento da escola moderna e fui substituir o primeiro educador homem em Portugal, (...) e nessa associação trabalhava-se	2			

				<p> muito o MEM, portanto a minha aprendizagem direta foi mesmo nessa A com todas as pessoas que trabalhavam em MEM</p>			
				<p> Quando mudei para a instituição onde agora exerço funções, lá assumiram que queriam seguir o modelo pedagógico do MEM</p>			
				Sábados Temáticos APEI		<p> depois quando já estava a trabalhar, comecei a ir a uns sábados temáticos na APEI e portanto foi aí que eu entrei em contacto com Educadoras do MEM</p>	1
				Familiar Educadora de Infância		<p> A minha mãe é educadora de infância reformada agora e ela também já utilizava esta metodologia e quando estava na escola da minha mãe via sempre</p>	1
			Iniciação no MEM	Ida a aos Congressos		<p> ...ia a todos os congressos e portanto via as diferentes comunicações... em que víamos as colegas... nesses primeiros anos era o meu contacto com o MEM</p>	2
						<p> eu participei logo no primeiro Congresso com uma comunicação, com um trabalho sobre famílias, no primeiro congresso não, no primeiro congresso depois de eu ter começado a trabalhar</p>	
				Sábados Pedagógicos		<p> E quando comecei a estagiar aqui comecei a ter conhecimento dos Sábados Pedagógicos, comecei a ir aos Sábados Pedagógicos,</p>	3
			<p> Muita formação! (...) os Sábados Pedagógicos (...) os sábados pedagógicos são uma formação acreditada de 25 horas, mas é muito mais do que isso</p>				

				comecei a ir a sábados pedagógicos do MEM e entretanto fiz-me sócia do MEM	
			Oficinas do MEM	Depois estive 10 anos a dar aulas na ESE de Setúbal, e quando voltei para a prática, passado 10 anos, tive necessidade de fazer uma oficina, e, portanto, foi aí que fiz uma oficina	6
				E quando comecei a estagiar aqui (...) frequentei a primeira oficina só a assistir porque ainda não era sócia, nem trabalhava	
				Fiz a Oficina	
				quando acabei o curso eu já tinha como objetivo fazer a oficina, e logo no primeiro ano fiz a oficina	
				senti necessidade de inscrever-me nas oficinas MEM	
				Depois no ano seguinte senti que devia perceber melhor como é que o MEM implementava a linguagem oral e da abordagem à escrita, então fiz uma oficina de escrita	
				fui fazer a oficina	
			Grupo Cooperativo	[no primeiro ano de trabalho integrou] um grupo cooperativo com uma colega que trabalhava na Voz do Operário, que era a A., é muito conhecida também no MEM, é uma referência e aprendi imenso com ela	1
			Com outras colegas da instituição	como eu fui substituir o P, e aprendi com outras colegas, mas nomeadamente com ela foi muito importante.	1
Estágio no MEM	depois no ano a seguir, fiz o estágio	3			
	Passado um ano voltei a inscrever-me, desta vez para fazer o estágio				

				do MEM para consolidar os conhecimentos porque acredito que a Educação está sempre a evoluir e nós temos que tentar acompanhar um pouco essa evolução	
				fiz o estágio	
	Constrangimentos na implementação do MEM		Ausência por parte da escola	Na outra escola, as coisas funcionaram relativamente bem (...)a organização do tempo, a organização do cenário educativo, as agendas, os diferentes instrumentos	3
				nós na instituição onde eu trabalho podemos trabalhar...temos autonomia para trabalhar nas salas como queremos, portanto não houve	
				Depois então vim para esta escola e foi ouro sobre azul, foi impecável a adaptação e a implementação	
				a direção confia a 100% e dá a liberdade para fazer as coisas à minha maneira	
		Ausência por parte das famílias	com as famílias tenho tido muito trabalho, no fundo tentando o isomorfismo do modelo, eu também reconheço muito a participação das famílias (...) e curiosamente numa comunidade em que há muita guerrilha e são muito de se zangar, porque agora aquele bateu no outro (...) curiosamente isso acalmou e houve uma reunião em que apresentei (...) o diário e expliquei e	3	

				<p>portanto as famílias têm participado e tem reduzido essa parte do individualismo, digamos que estão mais com respeito pela comunidade e pelas aprendizagens</p>		
				<p>não [porque] uma das estratégias, era sempre na primeira reunião explicar tudo muito bem aos pais</p>		
				<p>porque nós pedimos imensa ajuda dos pais nos projetos, o que é ótimo para envolver as famílias, e os pais ajudam imenso, mandam informações, livros, fotografias, e tudo o que é pedido aos pais funciona lindamente</p>		
			Internos	<p>Aqui, no contexto que estou agora, tenho vindo a exigir mais de mim, porque conheço já mais o modelo por dentro e às vezes fico um pouco, não é insegura, é perplexa porque me parece que às vezes estou muito centrada no instrumento e depois não olho bem para a realidade</p>		3
				<p>nos primeiros anos, eu tinha dificuldade, (...) relacionava-me mal com a coluna do "Não gostámos", hoje compreendo-a muito mais, (...) mas a gestão do conselho é uma coisa complexa, eu tenho investido muito agora ultimamente, a ver, a decidir, pronto...</p>		
				<p>estava a descobrir o modelo e tinha de saber dar respostas aos pais,</p>		

				fazer ver um modelo que eu ainda não tinha dentro de mim	
				Houve internas, houve as minhas, as minhas dúvidas, os meus anseios, as minhas inseguranças, lá está, é um percurso que tenho vindo a fazer	
			Imaturidade e contextos de vida das crianças do grupo	Por exemplo nesta escola, muitos meninos têm mais alguma dificuldade em ouvir, têm mais necessidade de colo, as vidas são mais difíceis, muitas vezes os conselhos são difíceis de gerir porque há muitos meninos de 3 anos e vão para debaixo da mesa, e falam todos ao mesmo tempo e é difícil conversar e os meninos batem-se muito e estamos sempre a gerir, mas eu tenho uma coisa que é eu não posso desistir e portanto há momentos em que isso acontece melhor e há momentos em que não acontece tão bem, mas é aquele o nosso espaço de fazer a pedagogia na sala e de fazer a nossa vida e é assim que fazemos	1
				desenvolver alguns projetos com a suficiente autonomia para as crianças também não tem sido nada fácil na minha prática.	
Cultura comunitária	uma cultura comunitária que não é imediatamente de partilha e de vizinhança, é muito à base de conflito, portanto a construção deste espaço é um constrangimento, não	1			

				<p>é, e é um constrangimento também porque os adultos muitas vezes querem tanto, e eu também, que aquilo resulte que não damos tempo, portanto, aprender a estar em comunidade, exercitando a crítica e a tomada de voz é difícil</p>	
			Da parte da equipa/colegas	<p>as pessoas reconhecem o meu trabalho, mas não se interessam muito, deixam-me andar... Não se metem comigo, é certo que quando os meninos vão para o primeiro ano e depois temos reuniões, ninguém reconhece, é como se eles fossem do zero e tenho N exemplos de meninos que já iam a escrever palavras, porque tínhamos tido um conteúdo funcional da escrita, não é, e eles começam do zero como se não soubessem nada e pronto nas reuniões há veladamente, enfim, que os educadores dão muita liberdade e...pronto.</p> <p>havia algumas colegas que já lá trabalhavam há imensos anos nessa escola e as mudanças que eu às vezes dizia e algumas coisas que eu pedia não eram vistas com bons olhos</p>	2
			Contexto de Creche	<p>Principalmente pelo contexto em si, porque claro que começámos pelos princípios, que é o fundamental a nível do modelo e deve estar presente também na Creche, mas</p>	1

				há muita coisa que teve de ser adaptada		
			Escola Nova e sem referências	constrangimento foi muito porque a escola era nova	1	
				crianças novas, pais novos, os pais também já estavam muito inseguros porque não sabiam, porque era uma escola nova, não havia referências		
			Facilitadores	Apoio das colegas	estávamos muito juntas sempre nessa mudança, de como é que podíamos fazer as coisas melhor, de estudar, e apoiávamo-nos muito	2
					o lado das colegas que estavam dentro do modelo e isso facilitou	
Influência na prática pedagógica	Impacto da aprendizagem no MEM na filosofia educacional/ princípios pedagógicos	Reforço dos princípios já existentes	de alguma forma, eu fui integrando algumas metodologias na minha prática porque eu também já as trazia da minha formação e já as tentava pôr em pé... e portanto era uma forma de eu ir aprendendo aquilo em que acreditava...	5		
			acho que os princípios do MEM eu sempre os tive dentro de mim, mesmo quando terminei a formação			
			os princípios, diria eu que os tinha e trabalhava muito a aposta no grupo enquanto entidade que acolhe todos os meninos, muito a ideia de uma democracia para todos, muito a ideia da participação, todos têm que ter uma palavra, eu tinha alguns instrumentos de trabalho			
			porque claro que começámos pelos princípios, que é o fundamental a nível do modelo			

				<p>Eu digo sempre a brincar, lá no colégio, se houvesse uma reviravolta e dissessem "olha agora tens que trabalhar segundo o modelo de João de Deus", eu fazia um esforço grande para manter o emprego, mas começava logo à procura de outra coisa, porque eu não sei trabalhar de outra maneira</p>	
				<p>Mudou porque, eu sempre valorizei aquilo que as crianças diziam, que sabiam e que queriam partilhar no grupo, mas eu acho que a aprendizagem até eu descobrir o MEM estava muito centrada em mim</p> <p>assim as linhas orientadoras acho que não modifiquei muito daquilo que era, mudei foi a atitude, a atitude a implementar, a falar com eles, isso mudou</p> <p>De qualquer das formas eu acho que já havia lá um bichinho qualquer dentro de mim, porque já havia alguma coisa, quer dizer não era total, havia ali qualquer coisa que eu, acho que já mexia ali qualquer coisa de MEM em mim</p>	
			Participação	<p>Muita a ideia de cultura, a ideia de democracia, a ideia de cidadania pela participação.</p>	3
				<p>Passámos a ser um grupo e eu faço parte dele, tudo é negociado, tudo é discutido com eles e deixei-me surpreender por eles</p>	
				<p>Era uma educadora muito tradicional, que usava fichas e estava lá e dava... passava os ensinamentos, no fundo, às crianças (...) e portanto depois mudei</p>	

			Modo de estar na vida	é uma maneira de estar na vida	1
			Integração de metodologias	nesses primeiros anos era o meu contacto com o MEM, sendo que de alguma forma, eu fui integrando algumas metodologias na minha prática	4
				Aplicado mesmo, foi depois de dois anos quando passei para o pré-escolar, e ai sim, mais fácil para mim...	
				E acho que todos os anos consigo modificar coisas na minha prática, vou sempre experimentando algumas coisas novas, vou ouvindo outras pessoas, e acho que tenho vindo a evoluir	
			Impacto sobre o que já se acredita	a partilha de poder no seio do grupo	2
				era uma forma de eu ir aprendendo aquilo em que acreditava	
			Aprendizagem do adulto	o Movimento influencia-me em todas as áreas	4
				para que a sala seja o mais possível uma comunidade de pessoas que aprendem, porque eu também aprendo muito com as minhas crianças, não é, se eu estiver disponível para aprender	
	desde que acabei o curso até agora, com os grupos cooperativos e com esta interligação com outras pessoas no Movimento, para mim é				

				uma mais valia pois eu tenho sempre a hipótese de fazer um refresh	
				o MEM fez-me crescer nesse sentido... a partilha de poder no seio do grupo, a decisão das regras não ser só minha e passar por eles	
				aprendi a ouvi-las mais, a escutar mais e a ouvir também tudo o que elas tinham para partilhar	
				passei a deixá-las escolher, ajudá-las a escolher, uma reviravolta	
			Adaptar modelo à valência creche	Quando iniciei o modelo foi no meu primeiro ano de trabalho (...) que não foi implementar bem o modelo, por isso é que entrei no grupo cooperativo, porque estava em Creche (...) pelo menos começar alguma coisa	2
				Na primeira escola, ainda não havia esta parte da creche do Movimento e estava assim um bocado ainda a tatear e não dava para implementar tudo e portanto houve assim algumas coisas que ficaram assim por se fazer	
	Efeitos nas crianças		Voz ativa das crianças	se estamos a educar pessoas, elas têm uma palavra a dizer sobre vida delas dentro de uma sala	4
				à medida que vou pedindo a opinião deles, eles também vão percebendo que têm uma voz ativa nas decisões e também acho que ajuda bastante	

				acho que a aprendizagem até eu descobrir o MEM estava muito centrada em mim	
				para as crianças nada melhor do que ouvi-las e aprendi a ouvi-las mais, a escutar mais e a ouvir também tudo o que elas tinham para partilhar	
				comecei a ouvir mais as crianças e o grupo	
			Aprendizagem das crianças	para que a sala seja o mais possível uma comunidade de pessoas que aprendem	
				Tenho vindo a observar nos 2 grupos com os quais tenho trabalhado com este modelo pedagógico, uma crescente autonomia, um maior interesse pelas temáticas que vão surgindo, dos seus interesses, maior capacidade de cooperação entre eles	2