



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

DA PRÁTICA COLABORATIVA E REFLEXIVA AO
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO EDUCADOR
DE INFÂNCIA

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação

Especialidade: Supervisão em Educação

Maria do Carmo Carvalho Pereira de Almeida Marques da Silva

2011



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

DA PRÁTICA COLABORATIVA E REFLEXIVA AO
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO EDUCADOR
DE INFÂNCIA.

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação

Especialidade: Supervisão em Educação

Orientação: Professora Doutora Maria da Conceição Figueira

Maria do Carmo Carvalho Pereira de Almeida Marques da Silva

2011

RESUMO

Esta investigação centra-se no estudo de três educadoras de infância e tem como finalidade conhecer o significado que estas educadoras atribuem às experiências que vão realizando no seu contexto de trabalho, mais concretamente, aceder às suas concepções sobre a importância do seu papel como educadores, sobre a utilização de processos reflexivos na sua prática e impacto dos mesmos no seu desenvolvimento profissional.

Destas finalidades, emergiram as seguintes questões que, no seu conjunto, orientaram o desenvolvimento do estudo: i) Quais as concepções que as participantes no estudo têm acerca da reflexão sobre a prática educativa; ii) Compreender em que medida o trabalho colaborativo promove a reflexão entre pares conduzindo à melhoria das práticas; iii) Compreender de que modo os processos de prática reflexiva influenciam o desenvolvimento profissional das participantes do estudo.

O quadro teórico de referência centra-se numa revisão de literatura sobre o desenvolvimento profissional dos educadores, sobre a reflexão e prática docente, trabalho colaborativo e comunidades de prática.

A metodologia de investigação segue uma abordagem interpretativa, tomando por *design* o estudo de caso. A técnica de recolha de dados foi a entrevista semi-estruturada complementada com a observação participante de duas reuniões de equipa. A investigação realizou-se durante um ano lectivo (2009-2010), no jardim-de-infância onde se encontram as educadoras participantes do estudo.

A análise que acompanhou a recolha de dados, muito embora modelada pelo referencial teórico, seguiu os passos recomendados para a análise de conteúdo, tendo as categorias de análise sido construídas a *posteriori*.

Os resultados do estudo indicam que o papel do educador tem vindo a adquirir uma maior visibilidade nos dias de hoje, que as participantes no estudo revelam preocupação na melhoria das suas práticas pedagógicas com vista ao desenvolvimento de um ensino de qualidade. Para isso, recorrem ao trabalho colaborativo entre pares na preparação do trabalho docente, com recurso à reflexão e partilha de saberes.

No estudo é possível identificar um perfil de competências do educador reflexivo e perspectivar-se a prática reflexiva como um acto que deve ser realizado como uma ajuda na construção do conhecimento, na tomada de decisões e resolução de problemas.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional do professor, competências, processos colaborativos e reflexivos, supervisão em educação, trabalho colaborativo, estudo de caso.

ABSTRACT

This research focuses on the study of three kindergarten teachers and aims at making evidence of what these teachers assign to their experiences along their working life, more specifically to access their conceptions about the importance of their role as teachers, and about the use of reflexive processes in their practice as well as of its impact on their professional improvement.

While selecting these purposes, the following issues have emerged which together, have guided the development of the study: i) Which conceptions underlie these teacher' concerning the reflection on the educational practice in the study; ii) Understand to what extent the collaborative work promotes peer reflection leading to an improvement of working practices; iii) Understand how reflective practice processes have influence on the professional improvement of participants in this study.

The theoretical reference framework of this study is based on a review of the literature about teacher professional improvement on reflection and teaching practical as well as collaborative work and communities of practice.

The research methodology follows an interpretative approach by taking a case study design. The technique of data collection was the structured interview supplemented with participant observation of two team meetings. The research was conducted during a school year (2009-2010), in the context where teachers are working.

The analysis that accompanied the collection of data, although modeled by theoretical reference, followed the steps recommended for content analysis, having categories of analysis been built afterwards.

The results of the study indicate that the kindergarten teacher's role has been gaining greater visibility these days that the participants in the study reveal concern about in changing their educational practices so as to develop quality education practice. Regarding that, they have resorted to pair collaborative work in the preparation of teaching work, with recourse to reflection and sharing of knowledge.

In the study it is possible to identify a reflective Kindergarten teacher's competences profile and reflexive practice is regarded as an act that must be performed as an aid in the construction of knowledge and in both making decisions and solving problem processes.

Keywords: teacher professional improvement, skills, collaborative and reflective processes, supervision in education, collaborative work, case study.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria da Conceição Figueira, pelo empenho constante e incentivador que sempre me concedeu. Sob a sua orientação, foi possível caminhar com confiança e autonomia, o que contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Às educadoras participantes deste estudo, que desde logo se mostraram disponíveis para me acompanharem neste percurso.

Ao meu Pai, que eu sempre admirei, e que sempre me inculuiu o valor do trabalho, da persistência e da seriedade em todos os momentos da minha vida. À minha Mãe, que “partiu” antes de eu terminar este estudo...

Ao Francisco e à Vera pelo apoio e incentivo que me foram dando ao longo deste tempo. Que a reflexão e a partilha, seja uma constante em todos os momentos da vossa vida.

Ao Fernando, por todo o apoio prestado, pela paciência e por tudo aquilo que não vivemos nos momentos em que estive envolvida por este estudo,

A ti, eu dedico o meu estudo.

ÍNDICE

RESUMO.....	III
ABSTRACT	IV
AGRADECIMENTOS	V
ÍNDICE DOS QUADROS	IX
INDICE DE ANEXOS	XI
PROBLEMÁTICA DO ESTUDO	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
Capítulo I – Desenvolvimento Profissional dos Professores	5
1. Conceito de desenvolvimento profissional	6
2. Supervisão Pedagógica.	11
2.1. Definição de conceito de supervisão pedagógica: perspectivas.....	11
2.2. Modelos de supervisão pedagógica.	13
3. Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional.....	15
4. Desenvolvimento e competência profissional	17
4.1. Noção de competência	17
4.2. As Competências profissionais no Espaço Europeu	19
Capítulo II – A Reflexão e a prática docente.....	22
1. O conceito de reflexão: sua importância e abrangência.	23
2. A prática reflexiva.....	28
2.1. Como reflectem os professores?.....	30
2.2. Quando e onde reflectem os professores?.....	32
2.3. Como se tornam os professores, profissionais reflexivos?	32
Capítulo III - Trabalho Colaborativo	35

1. Desenvolvimento do trabalho colaborativo.....	36
2. Trabalho colaborativo e formas de colaboração.	38
3. Vantagens do trabalho colaborativo	40
4. Constrangimentos no trabalho colaborativo	42
5. Do trabalho colaborativo às comunidades de aprendizagem.....	43
ESTUDO EMPÍRICO.....	44
Capítulo I - A Metodologia da investigação.....	45
1. Objectivos e questões do estudo.	45
2. Opções e procedimentos metodológicos	46
2.1. Paradigma do estudo.....	46
Estudo de caso	48
2.2. Técnicas de Recolha e Tratamento de dados.	50
2.2.1. A Entrevista.....	50
2.2.1.1. Análise de conteúdo das entrevistas.....	54
2.2.2. A Observação.....	55
2.2.2.1. Tratamento dos dados de observação.....	57
3. Participantes do estudo.....	58
4. Caracterização do contexto do estudo.....	59
5. Papel do Investigador	60
5.1. Preocupações éticas e deontológicas	61
Capítulo II - Apresentação e Análise dos Dados.....	63
1. Papel do educador de infância na sociedade actual.	63
1.1. Motivação para o desempenho profissional.	64
2. Formação Inicial e natureza da função docente.	65
2.1. Formação inicial.....	65
2.2. Natureza da função docente.....	66
2.2.1. Preparação do trabalho com os alunos.....	66

2.2.2. Avaliação do trabalho realizado com os alunos	68
3. O Trabalho Colaborativo, prática pedagógica e pensamento reflexivo.	69
3.1. Trabalho Colaborativo	69
3.2. . Práticas pedagógicas e pensamento reflexivo.....	71
3.2.1. A Reflexão sobre a prática pedagógica.....	71
3.2.2. Vantagens e constrangimentos da reflexão.	73
3.2.3. Génese do pensamento reflexivo das participantes do estudo.	74
3.2.4. Concepções sobre o Educador Reflexivo	75
TRABALHO DE “EQUIPA” E PROCESSOS REFLEXIVOS.....	78
1. Reunião de Planificação	78
• Interacções Verbais	78
• Natureza qualitativa dos processos reflexivos	79
2. Reunião de Avaliação	80
• Interacções Verbais	80
• Natureza qualitativa dos processos reflexivos	81
CONCLUSÕES	84
1. O Educador na Sociedade Actual.	84
2. Natureza da função docente.	85
3. Da Prática Colaborativa ao Pensamento Reflexivo:.....	87
4. Educador reflexivo! Um perfil de competências	89
5. Limitações do estudo	90
6. Implicações do estudo em termos pessoais e profissionais.....	91
7. Recomendações	92
BIBLIOGRAFIA	93
ANEXOS	99

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro n.º 1 - Dados pessoais das participantes do estudo.....	59
Quadro n.º 2 - Dados profissionais das participantes do estudo.....	59
Quadro n.º 3 - Papel do educador de infância na sociedade actual.....	64
Quadro n.º 4 - Atitude perante a profissão.....	65
Quadro n.º 5 - Preparação do trabalho com os alunos.....	67
Quadro n.º 6 - Trabalho colaborativo com as colegas.....	68
Quadro n.º 7 - Avaliação do trabalho realizado com os alunos.....	69
Quadro n.º 8 - Trabalho colaborativo.....	70
Quadro n.º 9 - Perspectivas pessoais sobre a reflexão.....	71
Quadro n.º 10 - Perspectivas pessoais sobre a reflexão.....	72
Quadro n.º 11 - Perspectivas pessoais sobre a reflexão.....	72
Quadro n.º 12 - Perspectivas pessoais sobre a reflexão.....	73
Quadro n.º 13 - Génese do pensamento reflexivo dos participantes.....	75
Quadro n.º 14 - Perspectivas pessoais sobre o professor reflexivo.....	76
Quadro n.º 15 - Unidades de Interação verbal (UIV) durante a reunião de planificação Maio.....	78
Quadro n.º 16 - Processos reflexivos utilizados durante a reunião de planificação.....	79
Quadro n.º 17 - Processos reflexivos utilizados por cada uma das participantes do estudo durante a reunião de planificação.....	80
Quadro n.º 18 - Unidade de Interação verbal (UIV) durante a reunião de avaliação em Julho de 2010.....	81
Quadro n.º 19 - Processos reflexivos utilizados durante a reunião de avaliação nos cinco episódios seleccionados.....	81
Quadro n.º 20 - Processos reflexivos utilizados no discurso de cada uma das participantes durante a reunião de avaliação.....	82

Quadro n.º 21 - Síntese dos processos reflexivos observados nos discursos das
participantes do estudo.83

INDICE DE ANEXOS

ANEXO I – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DAS EDUCADORAS PARTICIPANTES

NO ESTUDO.....100

ANEXO II – ENTREVISTA

GUIÃO DE ENTREVISTA.....101

PROTOCOLO DA ENTREVISTA.....103

ANEXO III – TÉCNICA DE OBSERVAÇÃO

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DA REUNIÃO DE
PLANIFICAÇÃO..... 117

GRELHA DE ANÁLISE DO DISCURSO DAS EDUCADORAS
PARTICIPANTES DO ESTUDO..... 141

PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

MUDAM-SE OS TEMPOS, MUDAM-SE AS VONTADES

MUDA-SE O SER, MUDA-SE A CONFIANÇA

TUDO O MUNDO É COMPOSTO DE MUDANÇA

TOMANDO SEMPRE NOVAS QUALIDADES

Camões (s.d), in “ Mudam-se os tempos, Mudam-se as vontades”

Vivemos numa sociedade em constante mudança, sejam nos avanços tecnológicos, nos meios de informação e comunicação, nas relações com os outros. A sociedade actual exige um posicionamento e a busca de atitudes que respondam aos desafios do que se tem chamado a Sociedade do Conhecimento. Os modelos actuais de desenvolvimento implicam uma maior exigência sobre a qualificação dos indivíduos, base e motor de desenvolvimento, criando novas responsabilidades sobre os sistemas educativos.

O conhecimento constituiu-se, na principal vantagem competitiva das sociedades modernas, ou seja, o saber possui hoje um valor económico e social vital para o desenvolvimento de uma nação. Daí a importância da educação para o desenvolvimento harmonioso e integral de cada indivíduo, tendo em conta o contributo para o desenvolvimento equilibrado e sustentado da sociedade actual.

Na perspectiva de Pires (2005, p.72) a *complexidade, a incerteza e a imprevisibilidade dos fenómenos sociais numa sociedade inovadora, exigem uma nova abordagem educativa que contemple novos quadros conceptuais, a construção de novos percursos formativos mais adequados a esta realidade.*

A tomada de consciência de uma valorização da educação como preocupação fundamental da sociedade contemporânea a respeito do seu próprio futuro, leva a que a escola se prepare para uma nova organização, para que os educadores possam ser agentes de mudança.

No que respeita à Educação, o desafio da melhoria de qualificação dos indivíduos, exige um corpo docente cada vez mais qualificado, encontrando-se a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulados com a qualidade da certificação dos educadores e professores. Para o efeito identificaram-se perfis de competências para todos os educadores e professores, dando ênfase, ao trabalho colaborativo e à reflexão sobre as práticas, tendo em vista a melhoria da prática docente. Do mesmo modo, verificou-se a necessidade de formação que contribuísse para o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros docentes, no sentido de contribuir para um melhor desempenho profissional, para dar resposta a uma mudança de paradigma, que pressupõe que os educadores sejam actores e dinamizadores de uma nova atitude perante a escola.

É no contexto desta problemática que se insere o presente estudo. Este tem como objecto de estudo três educadoras de infância e como finalidade conhecer o significado que estas educadoras atribuem às experiências que vão tendo ao longo da sua vida profissional, mais concretamente aceder às suas concepções sobre a importância do seu papel como educadores e sobre a utilização de processos colaborativos e reflexivos no desenvolvimento profissional. Ser educador nos tempos que correm, implica que este se empenhe no desempenho de uma profissão muito exigente e que possua a capacidade de mobilizar um conjunto de saberes que não se esgotam na formação inicial. As mudanças que se fazem sentir na sociedade actual, implicam um forte investimento na aprendizagem e crescimento do educador.

Espera-se que o educador reflecta a sua prática docente de modo a tornar-se um profissional reflexivo, investigador da sua prática, que saiba trabalhar com os seus colegas de modo que em conjunto melhorem a prática, com vista ao sucesso dos seus alunos.

Perante o exposto, é numa perspectiva de encontrar respostas para estes desafios que conduzi a investigação que a seguir apresento. O enquadramento teórico a que recorri centra-se numa revisão de literatura sobre os temas do desenvolvimento profissional, sobre a reflexão da acção na acção e sobre a acção, as práticas pedagógicas e reflexivas da supervisão, trabalho colaborativo e comunidades de prática. Abordarei assim, ao longo deste trabalho, as perspectivas de Alarcão, Perrenoud, Sá-Chaves, Dewey, Schon, Roldão, Vieira e Zeichner. No que respeita

ao desenvolvimento profissional dos professores, foram referidos autores como Day, Nóvoa, Garcia, Formosinho. Finalmente autores como Fullan e Hargreaves, Hernández, Ponte e Boavida que se têm dedicado a estudos ligados ao trabalho colaborativo e comunidades de prática.

Em termos de estrutura, este trabalho encontra-se dividido em duas partes principais. A primeira parte inclui o enquadramento teórico que sustenta o estudo. Esta parte está estruturada em três capítulos: No capítulo I abordo o conceito do desenvolvimento profissional dos professores, fazendo uma incursão pela supervisão pedagógica e pelas competências que hoje devem ser mobilizadas atendendo às mudanças na sociedade actual. No capítulo II, faço referência à reflexão na prática docente, a definição do conceito, sua importância e implicação no desenvolvimento do educador reflexivo. No capítulo III, falo sobre o trabalho colaborativo.

A segunda parte inclui os restantes capítulos. No capítulo I apresento a caracterização da metodologia seguida pela investigação, a apresentação do paradigma em que se situa a abordagem utilizada e a descrição do processo de recolha e análise de dados e sua interpretação. No capítulo II, apresento os resultados da análise das entrevistas e das observações realizadas nas duas reuniões de equipa.

A Conclusão integra um outro tipo de análise, como forma de resposta às questões do estudo. Este trabalho termina com referências às limitações no desenvolvimento do trabalho de pesquisa e identifica algumas sugestões de pesquisa que poderão ter interesse em trabalhos futuros.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – Desenvolvimento Profissional dos Professores

As elevadas expectativas em relação a um ensino de qualidade capaz de formar jovens activos requerem uma elevada qualificação por parte dos professores que, para além de altamente qualificados, têm de estar motivados, não só no início da sua carreira, mas também ao longo das várias fases do seu desenvolvimento profissional.

(Day, 2001)

Nos últimos anos tem-se vindo a assistir a um processo de sucessivas mudanças socioeconómicas e culturais que têm vindo a afectar a nossa forma de viver em sociedade. A este respeito Giddens (2000) considera que nos encontramos na era da globalização, e como tal, a sociedade está a ser afectada por uma profunda reestruturação decorrente da rápida evolução tecnológica com que nos temos vindo a confrontar.

Na opinião de Hargreaves (2003) vivemos num tempo de insegurança, mudança acelerada, de rápida evolução científica, diversidade cultural, complexidade tecnológica. A complexidade da escola de hoje tem a ver com a complexidade do mundo actual. Espera-se que as escolas se adaptem e tenham sucesso nesta sociedade. Espera-se que “os professores construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam as capacidades que permitem a inovação, a flexibilidade e o empenhamento na mudança” (p.23).

Estas preocupações têm sido objecto de debates e conferências em todos os países da União Europeia na medida em que se reconhece que um corpo docente altamente qualificado pode contribuir para uma maior eficácia dos processos de ensino e conseqüente sucesso educativo. De acordo com uma publicação da Organização, Cooperação e Desenvolvimento de Economia (OCDE), (2000, in Hargreaves, 2003, p.48) não basta apenas aos professores o “saber o quê”, o “saber porquê”, e o “saber como”. É preciso o “saber quem”. Este saber “ envolve

informação sobre quem sabe o quê e o que fazer, e, também, a capacidade social de cooperar e de comunicar com tipos diferentes de pessoas e de peritos”. Atendendo à conjuntura presente, importa reflectir sobre o desenvolvimento profissional do professor e como este desenvolvimento pode contribuir para a melhoria do trabalho docente.

1. Conceito de desenvolvimento profissional

Falar de desenvolvimento profissional é falar de conhecimentos sobre o ensino, das atitudes face ao acto educativo, do papel do professor e do aluno, das suas relações interpessoais, das competências envolvidas no processo pedagógico e do processo reflexivo sobre as práticas do professor. O conceito de desenvolvimento profissional é relativamente recente na formação dos professores dos diversos níveis de ensino. A sua importância resulta das mudanças e complexidades da sociedade, que impõe à escola, enormes responsabilidades. Este conceito representa uma nova perspectiva de olhar os professores. Estes deixam de ser vistos como transmissores de informação, passando a ser considerados profissionais autónomos e responsáveis por exercerem múltiplas funções.

Day (2001), considera o desenvolvimento profissional do professor, como um processo que engloba todas as suas experiências de aprendizagem (naturais, planeadas e conscientes) que lhe trazem benefício directo ou indirecto e que contribuem para a qualidade do seu desempenho junto dos alunos. O professor, individualmente ou com outras pessoas (colegas, educadores, investigadores), revê, renova e amplia os seus compromissos quanto aos propósitos do ensino e adquire e desenvolve, de forma crítica, o conhecimento, as técnicas e a inteligência (cognitiva e afectiva) essenciais a uma prática profissional de qualidade com os alunos, no contexto escolar.

Esta ideia é convergente com o pensamento de Gather Thurler (2002), para quem o trabalho docente se tornou numa actividade complexa e especializada, na qual os professores terão necessidade não só de rever as suas práticas, como de reinventar as suas relações profissionais com os colegas fomentando o trabalho em equipa, de introduzir novas metodologias de ensino, revelar capacidades e atitudes próprias

para facilitar a aprendizagem dos alunos. Para a autora, estes professores precisam de mobilizar competências, fazendo o que for preciso no sentido de construir novas competências a curto e a médio prazo.

Nesta perspectiva, os conhecimentos e competências adquiridos pelos professores antes e durante a formação inicial tornam-se manifestamente insuficientes para o exercício das suas funções ao longo de toda a sua carreira.

O papel do professor na sociedade e a forma como a sociedade o vê, tem vindo a evoluir ao longo dos tempos. De uma profissão valorizada, no início dos anos 60, caminhou-se para uma profissão cada vez mais complexa, com uma imagem socialmente desgastada e exercida numa escola e numa sociedade em constante mudança. Sob o efeito das tecnologias da informação e da comunicação, as bases tecno-pedagógicas do ensino começam a transformar-se, na medida em que estas modificam as formas da comunicação pedagógica, assim como os modos de ensino e aprendizagem. Como consequência, a própria organização do ensino e o trabalho docente também se transformam.

É exigido aos professores, um maior empenhamento na formação contínua, nas práticas organizacionais da escola, nos saberes e competências necessárias para a transformação das condições de acesso à profissão, assim como, dos percursos da carreira dos seus membros, e da sua identidade profissional.

No entender de Morgado (2005), aos professores passa a ser exigido aquilo a que este autor designa de novo *profissionalismo*. É pedido, que assumam um número cada vez maior de responsabilidades e que exerçam outras funções na escola. É necessário que estes profissionais se empenhem no desenvolvimento de capacidades individuais e colectivas, encarando os alunos como a principal razão de ser da sua profissão e da escola. Nesta perspectiva, e na opinião do autor, recai sobre o professor, uma maior exigência de qualidade e de empenho na promoção do sucesso educativo dos alunos, o que leva, ao mesmo tempo a “uma modificação profunda do seu pensamento educativo e uma ruptura decidida com determinadas rotinas instaladas...” (p.23).

Perante um contexto educativo tão complexo o docente deve, na perspectiva de Schön (1983,1987,2000), tornar-se num *prático reflexivo*, capaz de se adaptar a

todas as situações de ensino pela análise das suas práticas, procurando através da reflexão, interrogar-se sobre o que faz e porque o faz. Atendendo à nova “missão” da escola, o docente deverá também saber desenvolver o trabalho em equipa, desenvolver práticas institucionais, participando na gestão do seu estabelecimento.

Na sociedade actual, espera-se, igualmente, que a escola seja inclusiva, e promova a tolerância e a coesão social, que responda eficazmente aos alunos com problemas de aprendizagem e de comportamento; que utilize as novas tecnologias, e que mantenha actualizadas as áreas do conhecimento, assim como a avaliação dos alunos. Para que a escola possa assumir tais compromissos, necessita de professores empenhados e competentes. Com efeito, a construção crítica de modos de aprender, de pensar, de sentir e de actuar por parte dos alunos, exige que os professores tenham competências para os ajudar a questionar e problematizar. Este professor, que Morgado (2005), designa por *professor da contemporaneidade*, deixa de ser um “difusor de conhecimentos especializados”, (p.69), para passar a ser “um dos principais parceiros de um saber colectivo, e facilitador de situações de aprendizagem, que permitam aos estudantes participar nessa construção”, ou seja, o professor passará a ter também, um papel fundamental na construção e gestão do currículo.

Para que os professores possam assumir este papel são necessárias condições, que, no entender de Morgado (2005), se traduzem, entre outras, no empenhamento dos professores em estabelecer debates, obter consensos e desenvolver trabalho em equipa, e ainda a existência de um clima de abertura e de relacionamento entre os professores.

Na perspectiva de Zgaga (2007), “hoje o ensino é cada vez mais uma *actividade de equipa* e uma *actividade realizada numa parceria* entre a escola e o seu ambiente”. A este respeito, Sacristán (1995, *in* Nóvoa, p.67) considera que a função dos professores se define “ pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica”. As mudanças educativas, no entender de Sacristán, não são repentinas. No seu entender, “a prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo *em andamento*” (idem, p.77). A mudança

implica pois, diversos caminhos, incluindo a área da formação. O autor alerta para um programa direccionado para quatro grandes campos. São eles designadamente:

- O professor e a mudança das condições de aprendizagem e das relações sociais na sala de aula;
- O professor como participante activo no desenvolvimento curricular, ao invés de ser um executor de normas superiores;
- O professor participando e alterando as condições da escola;
- O professor participando na mudança do contexto extra-escolar.

Ao nível das orientações em políticas de educação e de formação comunitárias, encontramos estudos e relatórios internacionais que têm centrado a sua investigação na importância do papel dos professores nas aprendizagens dos alunos. A OCDE, entre os anos 2002 e 2004, realizou um estudo nos vinte e cinco países da União Europeia, onde é bem visível a preocupação que estes países mostram pelo futuro dos professores e o impacto das diferentes opções políticas no desenvolvimento profissional destes profissionais. Estes estudos apresentam dados indicativos da preocupação dos diferentes países com a qualidade do ensino e melhoria da aprendizagem dos alunos. De acordo com os mesmos, a escola deverá transformar-se numa “ Comunidade de pessoas que aprendem” (OCDE, 2005 p.19), na qual o papel do professor deverá ser: respeito pelo aluno como pessoa, respeito pela turma, respeito pela escola e respeito pelos pares e por toda a comunidade.

Neste sentido as orientações de política comunitária nos países da União Europeia (2005) dão prioridade aos seguintes aspectos:

- Qualificação dos professores;
- Desenvolvimento de perfis de desempenho da profissão docente para ajustar o desenvolvimento e a eficiência dos professores às necessidades escolares;
- Desenvolvimento profissional do professor como um processo contínuo;
- Flexibilização da formação dos professores;
- Transformação do ensino numa profissão rica em conhecimento;

- Responsabilização da escola pela gestão dos professores.

Com este tipo de preocupações, a OCDE realizou em 2009 um inquérito internacional sobre ensino e aprendizagem Teaching and Learning International Survey, (TALIS). Este estudo tentou determinar até que ponto, factores como aspectos do desenvolvimento profissional, ou práticas de ensino diferentes, estão associados com a auto-eficácia e o clima disciplinar na sala de aula. Os resultados vieram deixar claro os seguintes aspectos:

- A participação dos professores em acções de desenvolvimento profissional está directamente associada ao seu domínio de um maior leque de métodos para usar na sala de aula;
- Factores como o clima positivo na escola, as crenças dos professores, a cooperação entre professores e a satisfação profissional dos professores, influenciam o desenvolvimento profissional e a adopção de técnicas de ensino diferentes;
- Os professores que recebem feedback relativamente ao seu trabalho, confiam mais na sua capacidade de dar resposta aos desafios do ensino;
- Os professores que empregam práticas orientadas para os alunos têm mais probabilidades de ser aqueles que adoptam uma perspectiva “construtivista” do ensino;
- Os professores que estão mais envolvidos em formas de colaboração, como o ensino em equipa, apresentam mais probabilidades de se sentirem mais eficientes.

Não nos podemos alhear destes estudos e dos seus resultados que, numa perspectiva de auto-aprendizagem, devem ser considerados elementos que nos podem ajudar a intervir melhor, tendo em vista a melhoria das nossas práticas e o sucesso dos nossos alunos.

A prática profissional continua a ser uma componente essencial no processo do desenvolvimento profissional e formativo do professor. Assim, considerando que a supervisão pedagógica visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos professores,

debruçar-me-ei a seguir, sobre alguns aspectos que considero importantes na área da supervisão.

2. Supervisão Pedagógica.

No contexto actual o professor deverá estar em constante processo de crescimento e de aprendizagem, com uma estrutura que lhe permita partilhar e construir saberes comuns, que se sinta livre e responsável capaz de escolher o melhor percurso para os seus alunos, partilhando de uma forma responsável e inovadora. A supervisão pedagógica constitui, assim, uma estratégia para auxiliar o professor nestas mudanças tendo como finalidade o desenvolvimento profissional, na sua dimensão do conhecimento e da acção. Pretende-se conseguir a formação dos alunos, a revitalização da escola e da educação

2.1. Definição de conceito de supervisão pedagógica: perspectivas

Em Portugal, a supervisão aparece no início dos anos 70 como referência à actividade dos professores metodólogos e dos assistentes pedagógicos que com estes trabalhavam em equipa na orientação dos estágios de futuros professores (Rangel, 2008). A supervisão desenvolveu-se ao longo dos anos 80/90, e segundo Alarcão e Tavares (2003) com a criação de cursos de mestrado, formação especializada, pós-graduada, doutoramentos, publicação de livros e artigos científicos. A conceptualização sobre supervisão e a sua prática estendeu-se a outras áreas profissionais, como a da enfermagem. A supervisão teve um grande desenvolvimento sobretudo na formação contínua. Ganhou uma dimensão reflexiva e auto-formativa e de investigação das práticas pedagógicas de cada um.

Para Alarcão e Tavares, (2003, pp. 3-6). “ A supervisão é uma actividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais”. Não obstante, nos nossos dias com as mudanças introduzidas na escola e com o apoio de alguns normativos, a supervisão tem-se desdobrado numa série de outras funções, que não estavam presentes no quotidiano da escola.

Nesta perspectiva, Alarcão e Tavares (2003), consideram que a supervisão tem como objectivo o desenvolvimento humano e profissional, tem lugar num tempo determinado e situa-se no âmbito da orientação da prática pedagógica. “A supervisão é o processo em que o professor, em princípio, mais experiente e mais

informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.” (p.16)

Na sociedade actual, a supervisão é enquadrada na perspectiva de desenvolvimento profissional do professor e de desenvolvimento profissional em situação de trabalho e no colectivo dos profissionais. Neste sentido é definida como um processo de dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes. Os professores participam na vida da escola, exercendo o seu direito e dever de reflexão numa busca permanente de soluções para os problemas daquele contexto, ou seja, a supervisão identifica-se com o desenvolvimento profissional numa perspectiva mais colaborativa, “menos orientada por técnicas e normas e mais baseada no questionamento, na reflexão e na assunção das decisões tomadas”. (Moreira & Bizarro, 2010, p.20).

Na opinião de Sá-Chaves (2004), o conceito de supervisão tem a ver com a construção de uma relação reflexiva e colaborativa entre o supervisor e o supervisando, tem como objectivo contribuir para desenvolver no supervisando, conhecimentos e competências para ter sucesso nas suas práticas. Para esta autora, o desenvolvimento de um clima relacional e humano poderá “perdurar para além das circunstâncias da relação formativa, na qual se inscreve”. (p.127).

Pelo seu lado, Alarcão e Roldão (2008), referem-se à supervisão como um conceito alicerçante da “*construção do conhecimento profissional*”, sendo a escola o espaço, por excelência de referência da prática educativa do professor, com o qual ele constrói esse conhecimento. No entender das autoras, a supervisão pedagógica transforma o professor num professor crítico e reflexivo que produz mudanças em si, nos alunos e nos colegas, e na escola como organização aprendente. Este professor caracteriza-se pela função social de ensinar e o seu saber profissional assenta em três eixos fundamentais: “o dos saberes, o da relação interpessoal e o dos valores democráticos”. (p:67).

J. Formosinho (2002), reporta-se à supervisão como um processo sistémico em que a candidata a educadora recebe apoio, suporte e orientação de uma educadora mais experiente e especializada para fazer a sua aprendizagem profissional, em diálogo-

comunicação com a instituição em que a aluna de práticas se está a formar e com uma abertura deliberada à comunidade e à cultura envolventes”. (p.116).

2.2. Modelos de supervisão pedagógica.

Embora seja difícil encontrar modelos puros e caracterizá-los, pode-se recorrer à classificação referenciada por Alarcão e Tavares (2003) permitindo pôr em realce alguns aspectos mais significativos de alguns modelos supervisivos.

1 - Imitação Artesanal: Consiste em colocar o “*aprendiz*” de professor junto de um professor experimentado, que se considera ser um bom modelo, que sabe como fazer e que transmite esse saber. “Era a passagem do saber-fazer de geração em geração como uma forma de perpetuar a cultura; era o modelo do artífice medieval a ser “moldado” pelo artesão e a ser, através dele, “socializado” (p.17).

2 - Aprendizagem por Descoberta Guiada: Parte-se do princípio de que é possível encontrar um suporte científico para o ensino. Assim tem-se em conta o estudo sobre os modelos de ensino de forma a proceder à sua aplicação. “... futuro professor tivesse conhecimento dos modelos teóricos e tivesse, se possível, a oportunidade de observar diferentes professores em diferentes situações ainda antes de iniciar o estágio pedagógico propriamente dito” (p.19).

3 - Behaviorista: O conhecimento continua a ser importante, mas este modelo preocupa-se com as competências docentes, que têm a ver com “o conteúdo a ensinar, o modo como ensiná-lo, a maneira de disciplinar os alunos, o gosto de agradar ao orientador, o medo de desconhecer as “regras” da escola, etc.” (p.21). As competências são encaradas como técnicas desenvolvendo-se um programa de treino, o micro-ensino.

4 – O Clínico: Neste cenário a relação entre o professor e supervisor caracteriza-se pela colaboração entre os dois com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise de situações reais de ensino. Implica, também, uma actividade de continuidade que engloba a planificação e avaliação conjuntas para além da observação e análise. Para Goldhammer e outros (1980 citado em Alarcão e Tavares 2003, p.26), o ciclo da supervisão desenrola-se em cinco fases; encontro pré-observação, observação, análise dos dados e planificação da estratégia da discussão, encontro pós-observação e análise do ciclo da supervisão.

5 - Psicopedagógico: Este cenário parte de um corpo de conhecimentos oriundos da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem. Permite ao professor realizar as suas actividades, resolvendo os problemas que se lhe deparam. “ O objectivo final do processo de ensino-aprendizagem reside no desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes que permitam uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente” (p.29).

6 – Pessoalista: Este cenário tem em conta o grau de desenvolvimento do professor em formação, as “ suas percepções, sentimentos e objectivos; deve organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a reflectir sobre elas.” (p.34). A observação de modelos exteriores ao professor não é relevante, uma vez que cada um é modelo de si mesmo. O supervisor também é sujeito da formação, já que ao longo do processo também se encontra em desenvolvimento.

7 – Reflexivo: Este cenário propõe uma *epistemologia da prática*. Pressupõe uma reflexão a partir de situações práticas reais, *na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção*. Todo este processo pelo qual o professor se forma, constrói-se pelo questionamento do observado, questionamento do realizado para a partir daqui se construir o saber.

8 – O Cenário Ecológico: Coloca o enfoque no desenvolvimento do indivíduo inserido num contexto multifacetado tendo em consideração as dinâmicas sociais. Resulta das interacções entre o sujeito e o meio no qual decorre a situação de supervisão. O professor passa por *transições ecológicas* que, lhe possibilitam “o desempenho de novas actividades, a assunção de novos papéis e a interacção com pessoas até aí desconhecidas, se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional” (p.37). Este processo ocorre inúmeras vezes ao longo da carreira dos professores que se encontram em funções relacionadas com o desempenho de novas actividades sempre que se envolvem em projectos variados. Neste cenário, reconhece-se a importância dos contextos significativos para o professor: a instituição de formação, a instituição de acolhimento e a sala de aula; a importância das interacções e comunicações entre estes contextos e a importância de outros contextos culturais e sociais mais vastos.

9 – Dialógico: Neste cenário, a linguagem e o diálogo crítico assumem um papel primordial no conhecimento dos professores e na desocultação das circunstâncias

contextuais, escolares e sociais que influenciam o exercício da profissão. A *supervisão situacional* recai na análise dos contextos, implica a análise do discurso dos professores em situação de ensino, sendo estes considerados mais no colectivo do que na sua individualidade.

Todos estes modelos se completam, na medida em que cada um valoriza aspectos significativos da prática da supervisão. Cada um apresenta dinâmicas diferentes. Em conjunto revelam a complexidade da supervisão.

Qualquer que seja o modelo de supervisões que adoptemos, esta envolve sempre desenvolvimento humano e profissional. Este desenvolvimento exige uma postura crítica no sentido de (re) construir práticas pedagógicas, (re) pensar modelos de planificação, (re) definir objectivos de ensino-aprendizagem.

A supervisão implica envolver os professores levando-os a participar num processo formativo de desenvolvimento pessoal e profissional enraizado numa atitude de permanente reflexão “ dando oportunidade aos outros e a nós mesmos para nos solidarizarmos verificando o quanto de comum há nas nossas práticas e nos nossos saberes”. (Sá-Chaves e Amaral, 2000, p.84)

3. Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional dos professores pode ocorrer em contextos sujeitos a factores que têm a ver também com as características da profissão e o ambiente de trabalho na escola. Para alguns autores, o desenvolvimento dos professores envolvidos, pode passar também pelas tarefas e actividades a realizar, com a motivação pessoal e factores que dependem de vários aspectos de natureza social e institucional, mas também de factores que influenciam as relações interpessoais e as *transições ecológicas* (Alarcão & Roldão, 2008) que pontuam este desenvolvimento.

Na perspectiva de Oliveira – Formosinho (2002) a supervisão não deve ser vista unicamente dentro da sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola, uma vez que é na escola que todos aprendem, crianças, professores e outros profissionais, tornando-se a própria escola uma organização qualificante, isto é, a escola aprende e desenvolve-se.

É através das interações que se estabelecem nestes contextos aliados à investigação e reflexão sobre as práticas, que o professor aprende e se desenvolve profissionalmente. (Alarcão, 2001). Deste modo, pensar num processo de melhoria da escola implica envolvimento, partilha, colaboração e responsabilização dos professores em tarefas respeitantes ao desenvolvimento curricular, bem como tomadas de decisão colectivas, que têm em vista a compreensão e a resolução dos problemas reais daquele contexto e as necessidades e progresso dos alunos. Na perspectiva de Isabel Alarcão, o professor deve tornar-se investigador das suas práticas, pois só assim será capaz de as questionar de forma intencional e sistemática, compreendê-las e ajustá-las sempre que necessário. A autora sustenta que “formar para ser Professor-Investigador implica desenvolver competências para investigar na sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (Alarcão, 2001, p:26)

Deste modo, a partilha de experiências estimula os educadores e professores a estruturar, a comparar e analisar as suas práticas, remetendo-os para um processo de descoberta e reflexão, que lhes permite desenvolver, através do intercâmbio e da colaboração, competências para colectivamente resolverem, de forma criativa, os seus problemas.

Estes contextos onde se promovem momentos de partilha, de experiências da prática e da reflexão, a partir das quais é possível aprender e construir saberes colaborativamente, designam-se, segundo Shulman (1997, cit. in Alarcão & Tavares, 2003, p.148), por comunidades de aprendizagem. Caracterizam-se segundo este autor pela “ abordagem de conteúdos geradores de novos saberes; aprendizagem activa; pensamento e práticas reflexivas; colaboração; paixão; e sentido de comunidade ou cultura comum”.

Actualmente, a supervisão visa a melhoria da qualidade das escolas. De natureza questionadora, analítica, interpretativa, reflexiva, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da acção e seus resultados, a supervisão parece constituir o alicerce para a construção do conhecimento profissional, como advogam Alarcão e Roldão (2008). “ A noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento

profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (p.54)

No que respeita a este assunto, também Oliveira (2000, pp. 46-47), refere que a supervisão é entendida como “ um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional” dos professores e de outros agentes educativos. Neste pressuposto, a escola necessita de profissionais competentes com qualificação e formação adequada para o desempenho de tarefas supervisivas, nomeadamente ao nível da planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação tendo em vista a qualidade pedagógica da escola e a consecução dos seus objectivos.

4. Desenvolvimento e competência profissional

A discussão sobre o enfoque das competências invade o mundo da educação no quadro de questionamentos feitos ao sistema educacional diante das exigências de inovação do sistema educativo. Diante da crise económica passa-se a exigir melhor utilização dos recursos limitados e a controlar os sistemas educacionais para ajustar os seus objectivos, conteúdos com vista a uma melhoria da aprendizagem e qualidade do ensino.

4.1. Noção de competência

A palavra *competência* do latim *competentia*, significa “ qualidade de quem é capaz de resolver determinados problemas ou de exercer determinadas funções”; “aptidão”; “capacidade que uma pessoa tem para avaliar (algo ou alguém), (Dicionário da Língua Portuguesa, 2010, p.387). O conceito de competência tem vindo a ser utilizado em diversos domínios disciplinares, tendo emergido no campo da psicolinguística, por Chomsky, na década de 1960. A psicologia, a linguística, as ciências do trabalho as ciências da educação e da formação têm sido os principais domínios em que este conceito tem sido analisado.

São referidos na literatura, alguns autores, como, Perrenoud, (1999, 2000); Roldão, (2003); Le Boterf, (2005); Esteves, (2009) que têm reflectido sobre o conceito de competência. Perrenoud, (1999), considera que “ só há competência (...) quando a mobilização dos conhecimentos supera o tactear reflexivo ao alcance de cada um e acciona esquemas constituídos”. O autor associa esses esquemas a *habitus*,

seguindo o que Piaget considera ser um esquema, uma estrutura invariante de uma operação ou de uma acção, que permita enfrentar uma variedade de situações semelhantes. Na visão deste autor, os indivíduos considerados competentes apoiam-se em conhecimentos, mas não se limitam aos mesmos, pois para enfrentarem determinada situação, com sucesso, precisam de mobilizar vários recursos cognitivos complementares.

Para Perrenoud (2000), “a primeira grande competência do professor hoje é, organizar e dirigir situações de aprendizagem” tendo em conta as características, os ritmos de aprendizagem, as motivações dos alunos e a necessidade destes adquirirem as competências e flexibilidade para encarar o futuro como algo cheio de oportunidades e desafios.

Roldão (2003), é da opinião que, se perante uma situação problemática, houver uma mobilização adequada de diversos conhecimentos adquiridos, ou outros recursos, se forem seleccionados e integrados de forma correcta e adequada à situação problemática, pode-se afirmar que existe competência. É que os conhecimentos que não são contextualizados em situações concretas acabam por cair no esquecimento, ao passo que as competências, uma vez adquiridas, não se esquecem nunca mais, podendo ser ampliadas ou consolidadas.

Le Boterf (2005), analisa a competência como, a capacidade do professor saber gerir os recursos a fim de os mobilizar em situação com determinado objectivo. No entender deste autor, “Agir com competência, supõe interagir com outrem.” (p.23). Assim, as competências podem ser resultado de três factos:

- Saber agir supõe saber combinar e mobilizar recursos pertinentes;
- Querer agir refere-se à motivação pessoal do indivíduo e ao contexto mais ou menos estimulante no qual ele intervém;
- Poder agir remete para a existência de um contexto, de uma organização de trabalho, de escolha da forma de gestão, de condições sociais que tornem possível e legítimo que o indivíduo assuma responsabilidades e corra riscos.

Face ao aumento da complexidade e da imprevisibilidade das situações pedagógicas, o profissional deve, nas palavras de Le Boterf (2005, p.35), “ ser capaz

de auto-regular as suas acções, de saber não somente contar com os seus próprios meios mas procurar recursos complementares, de estar preparado para transferir, quer dizer, reintegrar as suas competências noutro contexto”.

Na opinião de Manuela Esteves, (2009, p.38) o conceito de competência relançou-se nos anos 90 relacionado com a aprendizagem dos alunos, a formação dos professores e a formação profissional em geral. A mesma autora refere que o termo *competência* utilizada pela psicologia, pela linguística, pelas ciências do trabalho, pelas ciências da educação e da formação, varia consoante a abordagem que o sustenta, verificando-se diferentes perspectivas e influências das correntes da psicologia do desenvolvimento e a aprendizagem, nomeadamente as correntes behavioristas, cognitivas/construtivistas e humanistas.

Como recorda Pires, (2005, pp.287-288), a corrente behaviorista, muito em uso nos anos 50, influenciou fortemente a noção de competência na psicologia e nas ciências da educação, reduzindo a competência ao que é observável e mensurável, reflectindo uma visão positivista da ciência encontrando-se em consonância com o modelo taylorista de organização do trabalho, na medida em que este assentava na atomização das tarefas. A corrente cognitivista/construtivista contribui para a compreensão do conceito de competência nos vários domínios disciplinares, na medida em que, ao valorizar a dimensão cognitiva da competência, destaca a mobilização de instrumentos cognitivos, de estratégias de resolução de problemas, de processos de análise e elaboração de quadros conceptuais. Esta abordagem ao nível das situações de trabalho, focaliza-se na identificação dos conhecimentos e das estratégias desenvolvidas pelos operadores tendo em conta os contextos onde estes se situam. Finalmente a corrente humanista coloca a ênfase nas dimensões relacionais e afectivas, na centralidade da pessoa e na valorização dos aspectos subjectivos, nomeadamente a motivação, a intencionalidade e a autonomia.

4.2. As Competências profissionais no Espaço Europeu

Actualmente, todos os sistemas de ensino, a nível global e em particular o europeu, vêm-se confrontados com as exigências de um ensino e aprendizagem de qualidade. Com a preocupação do desenvolvimento profissional dos professores, ao longo desta década, a Comissão Europeia, a OCDE, e outros organismos internacionais, têm produzido significativa regulamentação, e, têm efectuado estudos

sobre os modelos de ensino nos diversos estados membros, com o propósito da melhoria da qualidade do ensino.

Neste âmbito, a Comissão Europeia, (2005) definiu os *Princípios Europeus Comuns para as Competências e para as Qualificações dos Professores*, que enuncia três “clusters de competências”, de forma a tornar os professores aptos a trabalhar em três áreas que se sobrepõem:

- Trabalhar com informação, tecnologia e conhecimento;
- Trabalhar com outros seres humanos – alunos, colegas e outros parceiros educativos;
- Trabalhar com e na sociedade – aos níveis local, regional, europeu e global.

No que respeita à primeira área, pretende-se que os professores sejam capazes de trabalhar com uma diversidade de tipos de conhecimento, de organizar o ensino e a aprendizagem de forma eficaz e agir como “profissionais reflexivos” de modo a melhorar as suas próprias estratégias e práticas de ensino, no sentido de produzir conhecimento.

Na segunda área, considera-se que os professores devem conhecer bem os alunos, no sentido de os ajudarem a desenvolver o seu potencial. Por outro lado, considera-se que para haver qualidade no ensino, é essencial o trabalho de equipa com toda a comunidade educativa.

Na terceira área, considera-se que os professores devem estar aptos a preparar os alunos para a sociedade, envolvendo também os pais e a comunidade em geral, como parceiros na educação escolar.

Um dos aspectos que a Europa tem sustentado, prende-se com a necessidade de debate a nível europeu, sobre a educação e formação de professores dos estados membros, no sentido de serem desafiados pela “dimensão europeia”. O professor embora seja perspectivado como um professor inserido no *contexto nacional*, está igualmente posicionado no *contexto europeu*. A Rede Europeia de Políticas de Formação de Professores (ENTEP), apresentou um documento, que sintetiza um debate sobre as competências dos professores (Schratz, 2005), assumindo que, um professor europeu deve possuir as mesmas competências de base que qualquer

outro bom professor. Para além de referir uma série de questões, que desafiam a concepção actual sobre o que é um bom professor”, também inclui a questão do *profissionalismo* e salienta que um “professor europeu” deveria possuir “ uma formação que o habilite a ensinar em qualquer país europeu” e que conduz “ a um novo profissionalismo com uma perspectiva europeia, não limitando a sua prática docente às fronteiras nacionais”.

O Processo de Bolonha, iniciou uma profunda transformação do ensino superior. Este processo, visa tornar a Europa no espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo, baseado no conhecimento, e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social. Uma “Europa do Conhecimento”, é hoje amplamente reconhecida como factor insubstituível para o crescimento social e humano, e como componente indispensável para a consolidação e o enriquecimento da cidadania europeia, capaz de dar aos cidadãos as competências necessárias para enfrentarem os desafios deste milénio, juntamente com uma consciência de valores partilhados e pertencentes a um espaço social e cultural comum.

Esta perspectiva de crescimento social e humano, é retomada no último seminário da Rede Europeia de Conselhos Nacionais de Educação (EUNEC), (Maio, 2011) em que se debateu um novo conceito, “Bildung” numa perspectiva do desenvolvimento humano mais humanista integrando *saberes, competências, criatividade, usufruto da arte e cultura, julgamento moral e pensamento crítico*. (Vasconcelos, 2011).

Espera-se que a Europa nesta sociedade tão complexa e tão desafiante, consiga mobilizar os seus cidadãos para uma atitude mais activa e critica no desenvolvimento desta mesma sociedade.

Capítulo II – A Reflexão e a prática docente

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

(Paulo Freire, 1991, em *A Educação na Cidade*)

Há muito que se reconhece a necessidade de preparar os jovens para as constantes e rápidas mudanças da sociedade actual, através do desenvolvimento da sua autonomia, mas a concretização deste objectivo pressupõe que os professores estejam, eles próprios, preparados para adequar a sua acção às necessidades educativas e motivações dos seus alunos.

Ser professor neste enquadramento exige um conjunto de estratégias que permitam encarar a incerteza como um estímulo para crescer e não como um constrangimento desmobilizador. Para formar professores competentes não faz sentido proporcionar-lhes estratégias de adaptação à realidade. Torna-se pertinente substituir a necessidade de obter respostas pela necessidade de levantar questões. Das questões, surgirão algumas respostas que irão ajudar a encontrar caminhos de desenvolvimento e realização pessoal e profissional.

Não é fácil a adaptação a um mundo em mudança, pela incerteza e risco que esta mudança traz. No entanto, pode-se aprender a diferenciar os tipos de mudança e desenvolver capacidades de intervenção crítica que se traduzam numa verdadeira transformação da sociedade. O desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a realidade é extremamente importante para o contexto onde se desenrola a acção educativa e sobre o seu impacto na aprendizagem dos alunos.

1. O conceito de reflexão: sua importância e abrangência.

O precursor do conceito de *reflexão*, ou *pensamento reflexivo* em educação, foi John Dewey. De acordo com Dewey (1910, cit in Alarcão, 1996), a função do pensamento reflexivo, é o de transformar uma situação complexa numa *situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa*. Significa que, a melhor forma de pensar é pela reflexão uma vez que o pensamento reflexivo, permite tornar uma situação mais clara, através de um encadeamento ordenado de ideias com vista a um fim comum.

Dewey considera a existência de dois momentos no acto de pensar: 1) quando ocorre um problema e se impõe a necessidade da sua resolução; 2) quando pesquisa o material necessário para a solução do problema. O primeiro momento é a fase pré-reflexiva, quando o problema se encontra resolvido é a fase pós-reflexiva. Entre uma fase e a outra, Dewey identifica cinco fases inerentes a todo este processo. São elas designadamente: 1ª- *Situação problemática* de incerteza e de dúvida, a qual este autor considera o primeiro momento de indagação, surgindo de modo vago, uma ideia como resolvê-la; 2ª- *Intelectualização do problema*, que implicará o desenvolvimento dessa ideia através do raciocínio; 3ª- *Observação e experiência*, procurando-se provar as várias hipóteses e descobrir ou não a sua adequação; 4ª- *Reelaboração intelectual* das primeiras sugestões; 5ª- *Verificação*.

A acção reflexiva é, assim para o autor, um processo que implica mais do que encontrar soluções para os problemas. Implica também intuição, emoção e paixão. Dewey considera igualmente, três atitudes necessárias promotoras da acção reflexiva:

- *Abertura de espírito*, capacidade para ouvir outras opiniões, de perceber que pode haver possíveis alternativas e de admitir a possibilidade de erro;
- *Responsabilidade*, implica a aceitação das consequências de uma determinada acção;
- *Empenhamento*, ou seja, adesão, entusiasmo e vontade de participar.

Estas três atitudes, são na opinião do autor, as componentes centrais da vida do professor reflexivo, que deverá ser responsável pela sua aprendizagem.

Donald Schön, precursor de Dewey, defende uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais, a que se designa *a epistemologia da prática*. Só desta forma, o profissional poderá sentir-se capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que se vai deparar e, de tomar as decisões apropriadas. As suas obras *The Reflective Practitioner* (1983) e *Educating the Reflective Practitioner* (1987) tornaram-se uma referência incontornável nesta matéria.

Schön (2000), defende que o professor pode valorizar a sua experiência, por meio da reflexão e do conhecimento tácito. Para este autor, o conhecimento tácito é o conhecimento na acção, prático, interiorizado, implícito que o profissional adquire ao longo da sua rotina. No entender de Schön, este conhecimento é, insuficiente para solucionar os problemas que ocorrem na prática. Por esta razão o autor recomenda que o professor observe atentamente a sala de aula, e mobilize o seu conhecimento tácito por meio da reflexão sobre a acção.

Na perspectiva de Isabel Alarcão (1996), Donald Schön sustenta o valor de uma nova epistemologia da prática no processo de construção do conhecimento profissional, defendendo que este está subjacente e orienta a acção, designando este tipo de conhecimento como *conhecimento-na-acção*. O professor, deverá ser capaz de analisar as suas práticas, consciencializando as possíveis falhas e lacunas para, em consequência, encontrar novas formas de agir, no sentido da sua progressiva melhoria e desenvolvimento. Schön (1987) considera esta atitude como *artristry*, ou seja, um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo, que permite ao professor agir em contextos instáveis e complexos, em que cada situação se pode tornar em novidade exigindo reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade. Assim, sempre que se reflecte sobre a prática, o conhecimento amplia-se, analisa-se, reestrutura-se e adquirem-se novos conhecimentos que podem vir a ser úteis em situações futuras.

Schön (1997, 2000) defende três momentos de reflexão que podem auxiliar o professor na sua actividade; a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão-na-acção:

- A reflexão na acção ocorre quando o professor reflecte no decorrer da própria acção e a vai reformulando, ajustando-a assim a situações novas que vão aparecendo;

- A reflexão sobre a acção acontece quando o professor reconstrói mentalmente a acção para a analisar retrospectivamente. O olhar a *posteriori* sobre o momento da acção ajuda o professor a perceber melhor o que aconteceu durante a acção e como resolveu os imprevistos ocorridos;
- A reflexão sobre a reflexão-na-acção é um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer. Este tipo de reflexão, podemos definir como meta-reflexão, leva o professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas.

De acordo com Schön dificilmente se consegue separar no processo de reflexão-na-acção, os componentes racionais dos componentes emotivos que condicionam a acção e a reflexão. O professor encontra-se envolvido na situação problemática que pretende modificar e, por isso, é sensível a todos os obstáculos e resistências à sua intervenção.

Na perspectiva de Gomez Pérez, (1997) apesar de dificuldades e limitações, a reflexão na acção é um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. A reflexão na acção é o melhor instrumento de aprendizagem. No contacto com a situação prática, não só se adquirem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o processo dialéctico da aprendizagem.

Para o mesmo autor, (idem, p.105), quando a prática se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento na acção é cada vez mais tácito, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e de perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela *reflexão na e sobre a acção*.

Com a distância e serenidade proporcionadas pela reflexão a *posteriori*, o profissional poderá reflectir sobre as normas, crenças e apreciações tácitas subjacentes aos processos de valoração, sobre as estratégias e teorias implícitas que determinam uma forma de comportamento, sobre os sentimentos provocados por uma situação, sobre a maneira como se define e estabelece o problema, e sobre o papel que o profissional tem dentro do contexto institucional em que actua.

De acordo com Sá-Chaves (2009), em algumas circunstâncias a reflexão deverá acompanhar o *decurso da própria acção*, isto porque a imersão na realidade “não só o enriquece ligando-o (o profissional) ao real (...), como lhe confere a integração no sentido que ecologicamente, ali, se constitui”. A reflexão *a posteriori* é, na opinião da autora igualmente fundamental, uma vez que permite um (re) equacionamento do passado, uma antevisão do futuro e uma reflexão sobre o próprio exercício reflexivo. “Permitir um novo olhar, com o qual se torna possível revisitar 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)

Zeichner (1993), acrescenta uma dimensão à reflexão que não se encontra em Dewey e Schön que é a *reflexão crítica*. Este tipo de reflexão tem em conta os princípios morais e éticos que influenciam o modo de pensar dos professores, rejeitando a reflexão pela reflexão e situando-se na linha de uma prática verdadeiramente reflexiva. A reflexão valoriza, assim, a formação dos professores; o desenvolvimento das suas competências profissionais; a escola como espaço de referência da prática; as boas relações entre a escola e a comunidade para além dos contextos de inserção. Para Zeichner, a *reflexão crítica*, auxilia a definir uma problemática do conhecimento e a *dar voz* aos professores. (p.32)

Na sua perspectiva, a reflexão permite que o sujeito seja crítico em relação a si próprio e em relação à realidade envolvente, através do processo de questionamento e análise daquilo em que se acredita, procurando compreender as acções e as consequências que advêm das mesmas. O acto de reflectir permite analisar as práticas, identificar os progressos efectuados, reformular estratégias no sentido de resolver situações problemáticas. Este processo requer articulação entre diversas áreas de saber, pensamentos e acções. Na sequência do que se acabou de dizer, a reflexão pode ser vista como um instrumento de formação, transformação e desenvolvimento através do qual se pode melhorar a prática profissional.

Para Zeichner (1993), a reflexão também pode ser vista 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. A reflexão também significa, o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um *ensino de*

qualidade não é propriedade exclusiva da Universidade, mas também dos professores que, com o desenvolvimento do seu trabalho, contribuem para uma base sustentada de conhecimentos no ensino.

Para Alarcão (1996a), a reflexão tem tido um papel central na construção do conhecimento sendo considerada, pela autora, um instrumento fundamental na passagem do saber ao saber-fazer na formação de professores, com o objectivo de descobrir respostas para as situações problemáticas, as quais podem ser consolidados pela reflexão, desde que se compreenda o problema e se reorganize os saberes pertinentes. Este novo conhecimento só se adquire se tiver ocorrido reflexão e se ocorrer numa base de conhecimentos sobre os quais se possa reflectir.

Alarcão e Tavares (2003), reconhecem a importância da reflexão sobre as pessoas, as experiências, os contextos e as interacções, denominando esta perspectiva como *cenário reflexivo*. A importância da reflexão *na* e *sobre* a prática como fonte de conhecimento tem sido reconhecida através de um novo tipo de racionalidade de natureza crítico-reflexiva, que aponta para um desenvolvimento profissional que contempla uma interactividade e inter-relação entre as variáveis *professor, aluno e conhecimento*. (pp.34-37).

Na opinião de Roldão (2000), o conceito de reflexão tem-se tornado nas últimas décadas um suporte teórico de todas as linhas de investigação em educação que sustentam este conceito, quer a perspectiva de formação e de profissionalidade, quer a perspectiva do “*empowerment*” da escola e dos professores como estratégia para a melhoria de qualidade de educação tendo em vista a complexidade e diversidade da sociedade actual.

Para Alarcão e Roldão (2008, p.30), a reflexão é considerada como promotora do conhecimento profissional, na medida em que implica o questionamento permanente de si mesmo e das práticas. A reflexão passa assim a funcionar como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões. Para estas autoras a reflexividade desenvolve o auto-conhecimento e a autonomia, proporciona maior segurança na acção de ensinar, motiva para uma maior exigência, consciencializa para a complexidade da acção docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir, contribui para a percepção da relação teórico-prática como um processo de produção de

saber (...), promove uma atitude analítica da acção e da prática profissional, confere maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens.

A reflexão permite construir para cada situação educativa e para a especificidade dos seus aprendentes, estratégias adequadas e responsivas à diversidade e dinamismo dessas mesmas situações. Ou seja, os profissionais reflexivos e críticos, agem como construtores de currículo e não como meros reprodutores de modelos, ideias e perspectivas dos outros. Só assim se pode estruturar a progressão da autonomia, independentemente da especificidade dos contextos, das circunstâncias e das contingências.

2. A prática reflexiva

Os investigadores das práticas reflexivas (Dewey, 1933; Perrenoud, 2002; Zeichner, 1993, e outros) consideram que a reflexão na interacção com os outros tem um potencial transformador da pessoa e da sua prática profissional. Na concepção de Schön (2000), a prática reflexiva constitui-se como um momento de reflexão crítica problematizando a realidade pedagógica, bem como analisando, reflectindo e reelaborando a sua acção de modo a resolver os problemas construindo e reconstruindo o seu papel no exercício profissional.

Para Perrenoud (2002), a prática reflexiva é a chave da *profissionalização do ofício*. No entanto, no seu entender, “ não poderá haver profissionalização do ofício de professor se esta não for desejada, desenvolvida ou sustentada continuamente por numerosos actores colectivos, durante décadas, para além das conjunturas e das alternâncias políticas” (p.10). Perrenoud enuncia três argumentos a favor da profissionalização:

- Atendendo à evolução das condições e dos contextos de ensino, o professor deve tornar-se alguém que concebe a sua própria prática para enfrentar eficazmente a variabilidade e a transformação de suas condições de trabalho;
- Se queremos que todos alcancem os objectivos, não basta mais ensinar, é preciso fazer com que cada um aprenda encontrando o processo apropriado;

- As competências profissionais são cada vez mais colectivas no âmbito de uma equipa ou de um estabelecimento, o que requer sólidas competências de comunicação e de regulação reflexiva.

Por outro lado, na opinião do autor, a atitude e a competência reflexiva apresentam diferentes modos de expressão:

- “Na acção, a reflexão permite desvincular-se da planificação inicial, corrigi-la constantemente, compreender o que acarreta problemas, descentralizar-se e regular o processo em curso”;
- “A *posteriori*, a reflexão permite analisar mais tranquilamente os acontecimentos, construir saberes que cobrem situações comparáveis que podem ocorrer”;
- “Num ofício em que os problemas são recorrentes, a reflexão desenvolve-se também antes da acção, não somente para planificar e construir os cenários, mas também para preparar o professor para acolher os imprevistos e guardar maior lucidez”. (Perrenoud, 2002 p:199)

Perrenoud (2000), apresenta algumas das características que o professor deve possuir no decorrer da sua prática reflexiva. São as seguintes:

- Saberes metodológicos e teóricos;
- Atitudes e uma relação autêntica com o ofício e o real;
- Competências que se apoiam sobre esses saberes e atitudes, permitindo mobilizá-los em situação de trabalho e aliá-los à intuição e à improvisação, como na própria prática pedagógica.

Na perspectiva de Perrenoud, (2002) o desenvolvimento de uma prática reflexiva, traz diversos benefícios, designadamente:

- Um ajuste dos esquemas de acção que permite uma intervenção mais rápida, mais direccionada ou mais segura;
- Um reforço da imagem como profissional reflexivo em processo de evolução;

- Um saber capitalizado, que permite compreender e dominar outros problemas profissionais.

A curiosidade e a vontade de saber mais, tanto na acção como no momento posterior a ela, perseverança, método, memória organizada, são alguns dos factores determinantes para que a prática reflexiva tire maiores benefícios, para além dos atrás mencionados.

Em síntese, a reflexão na prática é uma componente da acção profissional dos professores que envolve um conjunto de habilidades, no qual os professores têm que se envolver. Para todo este envolvimento os professores terão que desenvolver uma postura reflexiva e analítica, como refere Roldão (2000), face à prática, “concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele”. (p.17).

Na concepção da prática reflexiva, quanto mais profundamente o professor reflectir sobre a prática, reestruturando-a para melhorá-la, mais ele estará analisando os insucessos e/ou sucessos que possam existir nessa prática. No entendimento de Schön, muito do saber do professor tem a ver com a capacidade de reflectir os problemas do dia-a-dia escolar. É uma competência que, segundo Alarcão (2000), ou se tem ou se desenvolve, mas que dificilmente se ensina.

Assim uma prática reflexiva proporciona aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes. Para que este desenvolvimento aconteça é preciso assumir riscos, tomar decisões, mobilizar recursos, assumir as nossas fragilidades, o que implica exposição face aos outros libertando-nos do “eu solitário” para passarmos a viver o nosso “eu solidário”.

2.1. Como reflectem os professores?

A reflexão não se dá num único momento e nem sempre ocorre da mesma forma. Seja qual for o nível a que a reflexão se realize, há que saber desenvolver a capacidade de reflectir. Marcelo Garcia (1992), apresenta quatro formas de reflexão:

a introspecção que decorre de uma certa reflexão interiorizada e pessoal na qual o professor repensa as suas concepções e sentimentos, distanciando-se da actividade quotidiana. Esta forma de reflexão torna-se evidente em entrevistas com certa profundidade e carácter biográfico, em diários e ou registos pessoais. Pode ocorrer também na elaboração de portfolios.

Outra forma de reflexão consiste no exame, em que o professor refere acontecimentos ou acções passadas ou presentes que poderão decorrer no futuro. Ao referir acontecimentos da vida escolar, está a centrar-se na acção. É uma forma de reflexão que se apodera de todo o tipo de material não só produzido durante a prática lectiva mas também todo aquele que se encontra em projectos, entrevistas, reuniões e seminários.

A indagação é uma forma de reflexão que permite não só reflectir mas agir, melhorando a prática. Esta forma de reflexão está relacionada com o conceito de investigação-acção. Parte de uma atitude de construir conhecimento, mudança face às práticas e aos modelos existentes, resultante da constatação de um mundo em permanente mudança e evolução. Esta forma de reflexão requer compreensão e actualização, no sentido de que só indagando é possível aprofundar e inovar práticas e conhecimentos.

A Espontaneidade é a reflexão na acção, dado que se trata do que pensam os professores enquanto decorre a acção. Neste processo, o professor improvisa, resolve problemas, dá respostas aos eventos imprevistos da prática.

Perrenoud (2002) pelo seu lado, também considera que nem todos reflectem da mesma forma. Esta diversidade de reflexão depende do desenvolvimento cognitivo de cada um e da circunstância. O autor apresenta alguns factores motivadores da reflexão, tais como: problemas a resolver; decisões a tomar; avaliação das acções; compreender o que está a acontecer; luta contra a rotina; melhoria da prática; trabalho em equipa.

2.2. Quando e onde reflectem os professores?

Quando o professor reflecte na e sobre a acção, converte-se num investigador na sala de aula (Stenhouse, 1975). Ao conhecer a estrutura da disciplina em que trabalha e ao reflectir sobre o ecossistema peculiar da sala de aula, o professor não depende das técnicas e de teorias externas, mas antes constrói uma teoria adequada à situação e elabora uma estratégia adequada à acção. (idem, p.106)

A reflexão pode acontecer em diferentes momentos da vida de um professor: Num momento tranquilo da aula; no recreio; no intervalo de aulas; ao almoço; quando um problema precisa de ser resolvido no imediato; no tempo livre do professor; em conversas com os colegas ou amigos. A reflexão sobre a acção, renova-se constantemente. Muitas vezes este tipo de reflexão, é interrompida após ser iniciada, devido ao fluxo dos acontecimentos, os quais levam a outras decisões e reflexões e estas, por sua vez, também são substituídas por factos mais actuais.

Os lugares, o tempo e os climas de reflexão também variam. Os professores podem reflectir na sala de aula ou na sala de professores, em casa, no momento de preparar uma aula, no carro, etc. Também podem pensar em voz alta, outros fazem-no sem falar (mentalmente), outros retiram-se, alguns fecham os olhos, escrevem ou desenharam.

As circunstâncias que levam o professor a reflectir são variadas. Entre outras, podemos encontrar as seguintes: situações de conflito; casos de indisciplina; dificuldades de aprendizagem; objectivos que não se atingem; discussões em grupo; conversas entre colegas; entrevistas com pais. (Perrenoud, 2002 p.42). Enfim, ao longo de cada ano lectivo encontra-se uma diversidade de possibilidades de reflectir. No entanto, algumas circunstâncias da vida pessoal ou uma rotina na sala de aula podem levar à falta de reflexão.

2.3. Como se tornam os professores, profissionais reflexivos?

Segundo Alarcão (1996), o pensamento reflexivo não desabrocha espontaneamente mas pode desenvolver-se. Tem de ser cultivado e requer condições para o seu desabrochar. A autora caracteriza o pensamento reflexivo como a *postura do questionamento* (p.181) enquanto atitude crítica e interventiva, motor de reflexão e procura, conhecimento e desenvolvimento. Os processos reflexivos são, deste

modo, desencadeados em contextos que favorecem o desenvolvimento, a liberdade e a responsabilidade dos professores.

Muitos professores questionam as suas práticas para resolverem algumas dúvidas, para se conhecerem melhor, para serem mais eficazes, para obterem ajuda de outros colegas. Alarcão (1996), considera que 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.” (p.100)

Stenhouse, (1975, in Zeichner, 1997, p.20) descreveu a tensão externa e interna na vida dos professores reflexivos com as seguintes palavras:

“Os bons professores são, necessariamente, autónomos relativamente à sua profissão. Não precisam que lhes digam o que fazer. Profissionalmente, não dependem de investigadores, superintendentes, inovadores ou supervisores. 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”.

Um professor reflexivo nunca deixa de surpreender, porque o que ele observa pode ter origem numa prática reflexiva pessoal e de saberes que lhe foi permitida construir ao longo dos anos. Os professores reflexivos questionam-se e perguntam “o quê”, “o porquê” e “como” se fazem as coisas em relação a si e aos outros, servindo-se deste questionamento como forma de aprendizagem. De acordo com Roth (1990, citado em Reis, 2006, p.31), os professores reflexivos, possuem um espírito e mente abertos, aceitam diferentes perspectivas e são curiosos em relação ao ponto de vista dos outros. Demonstram competências para encarar a instabilidade e lidarem com as situações de incerteza e risco. Tais características, retratam um professor crítico consigo próprio, flexível, aberto à mudança, capaz de analisar e questionar a sua prática, tornando-se num professor produtor de conhecimento.

A reflexão potencia o desenvolvimento profissional que tem como finalidade a compreensão e a aquisição de competências. Zeichner (1992), defende o professor

como um prático-reflexivo e perspectiva a colaboração como o aspecto mais relevante para uma aprendizagem mais efectiva. Segundo este autor, existem dois caminhos a seguir: o individualista, considerado como um trabalho solitário, sem análise em equipa, sem troca de opiniões, e o colaborativo, no qual se tenta juntar as virtudes da iniciativa individual com o trabalho em rede e a discussão das diferentes perspectivas. Neste sentido é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipa entre os professores, que facilitem a reflexão.

Capítulo III - Trabalho Colaborativo

A maior parte dos indivíduos está envolvido com outros em múltiplos tipos de relações. Algumas são próximas, outras mais ocasionais ou formais. Umam duram apenas uns momentos, outras estendem-se ao longo de toda uma vida. Algumas são intensas e excitantes, outras dolorosas e humilhantes. Existem também indivíduos que se mantêm à distância destas conexões e que optam por uma viagem solitária durante toda a sua existência.

(Lima, 2002, p.73)

O trabalho colaborativo tem vindo a ser estudado como uma importante estratégia de desenvolvimento profissional dos professores e como forma de assegurar a implementação de mudanças educativas introduzidas externamente. A colaboração potencia uma reflexão efectiva ao longo de todo um processo e o desenvolvimento de competências de carácter social, processual e cognitivo dos seus intervenientes. Encarada como promotora do crescimento profissional dos professores e do desenvolvimento das escolas a partir de dentro, julga-se que a colaboração perspectiva novas formas de implementar mudança e inovação. Para haver mudança, é necessário que os professores se motivem no que respeita à concretização de tarefas inovadoras na sua prática. Serrazina, L. (1999) defende que,

“A mudança nas práticas parece ocorrer quando os professores ganham autoconfiança e são capazes de reflectir nas suas práticas. Isto pressupõe um elevado grau de consciencialização que os ajude a reconhecer as suas falhas e fraquezas e a assumir um forte desejo de as ultrapassar. Estas coisas levam tempo e os professores têm de ser persistentes”. (p. 163)

Na escola, cada vez se fala mais e se incentiva os professores para a colaboração entre todos, na realização de tarefas, como a planificação, a execução e avaliação de actividades e colaboração nos projectos de escolas. Aprendemos não apenas

sozinhos, mas também em interacção com os outros. Os professores aprendem com os seus alunos, com os seus pares, com os formadores, com outros elementos da comunidade educativa. Com todos vão estabelecendo interacções directas e indirectas, que podem acontecer dois a dois, mas no geral, acontecem no seio de grupos – grupo classe, o grupo disciplinar, o conselho de turma, etc. Interacções, que se estabelecem em contextos institucionais com culturas, valores tradições próprias, mais ou menos favoráveis a essas interacções, mais ou menos colaborativas.

1. Desenvolvimento do trabalho colaborativo.

Em muitas escolas existem professores que desenvolvem trabalho em equipa, discutindo e reflectindo sobre os métodos, materiais, estratégias de ensino, partilhando experiências e dando orientações e conselhos uns aos outros. Normalmente organizam-se em encontros informais e/ou formais. Muitos destes encontros realizam-se espontaneamente, mas também podem ser calendarizados.

No entanto, o simples facto de diversas pessoas trabalharem em conjunto não significa que se esteja, perante uma situação de colaboração. A colaboração entre colegas necessita de assumir características qualitativas específicas. O objecto da actividade dos grupos de docentes tem de abranger os pressupostos fundamentais, os objectivos, as estratégias e os procedimentos pedagógicos concretos através dos quais esse trabalho é realizado. Exige também a observação e o feedback crítico entre pares, baseado na actividade prática desenvolvida na própria sala de aula. Sem estes elementos a colaboração arrisca-se a ser uma mera troca de ideias ou um simples apoio emocional, Convém que tal colaboração se realize de forma frequente, regular e sistemática e que abranja um número considerável de colegas.

Numa escola em que a *cultura colaborativa* é assumida, os professores aprendem uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências profissionais, a implementação de projectos é mais facilmente acolhida e desenvolvida e até a socialização dos professores em início de carreira é mais adequada. (Lima, 2002)

Para desenvolver culturas de colaboração e “*Skills*” colaborativas individuais é preciso levar as pessoas a interagirem entre si e a implicarem-se em projectos

orientados para a melhoria, responsabilizando-as pelo desenvolvimento da mudança, pelo estabelecimento de relações de abertura e respeito mútuo e para empreender processos de auto-avaliação.

Hargreaves (1995), considera que uma intervenção que promova essa colaboração passa por trabalhar com as pessoas de uma forma facilitadora dos processos envolvidos, integrando as diferenças de cultura, valorizando a partilha de conhecimentos e experiências, destacando o enriquecimento e desenvolvimento em detrimento das deficiências e erros no decurso dos trabalhos.

Para Fullan e Hargreaves (2001), “as culturas colaborativas exprimem-se em todos os aspectos da vida da escola” (p:89). Segundo estes autores, a sua expressão pode verificar-se nos gestos, nas brincadeiras e nos olhares que sinalizam simpatia e compreensão, no trabalho árduo e no interesse pessoal, demonstrado nos corredores e fora das portas da sala de aula. Esta dinâmica colaborativa pode desenvolver-se ainda, nos aniversários e outras pequenas celebrações, na aceitação e na mistura da vida pessoal com a profissional, na manifestação pública dos elogios, do reconhecimento e da gratidão e na partilha e discussão de ideias e de recursos. No entender destes autores, para que se verifique um verdadeiro trabalho em colaboração, para além de haver apoio entre os professores, têm que ser analisadas “ criticamente as práticas existentes, procurando melhores alternativas e trabalhando em conjunto, arduamente, para introduzir alterações e avaliar o seu valor” (idem, p.102), de modo que os professores possam sustentar e enfrentar situações imprevisíveis e incertas da sua profissão de forma mais confortável, tendo em vista, também, o sucesso dos seus alunos.

Segundo Rosenholtz (1989, cit in Fullan e Hargreaves 2001, p.83), nas escolas eficazes a colaboração está ligada a normas e a oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem ao longo da carreira. Da mesma maneira, o melhoramento do ensino poderá passar mais por um desempenho colectivo, do que por um desempenho individual. Segundo a autora, a avaliação e experimentação conjuntas podem ser capazes de levar os professores a aperfeiçoar as suas práticas. A segurança no conhecimento profissional e na forma de conduzir a prática e o envolvimento nas decisões na escola, são também factores motivadores e facilitadores no trabalho colaborativo.

Little (1990, cit. in Fullan e Hargreaves, 2001) identificou quatro tipos diferentes de relações colegiais entre os professores. Esta autora descreve três deles: contar histórias; ajudar e fornecer apoio e partilhar, como sendo formas relativamente fracas de colegialidade. No entanto Little identifica um quarto tipo de forma de colaboração mais forte – o trabalho conjunto. O trabalho conjunto implica e cria interdependências fortes, responsabilidade partilhada, empenhamento e aperfeiçoamento colectivos e uma maior disponibilidade para participar na revisão e crítica do trabalho efectuado.

2. Trabalho colaborativo e formas de colaboração.

Para Hargreaves (1998), 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 os pares, contribuindo para que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências. Segundo alguns autores, as formas de colaboração e de colegialidade estão presentes entre os factores de processo que os estudos sobre a *eficácia das escolas* identificam repetidamente como estando correlacionados com resultados escolares positivos.

A colegialidade artificial caracteriza-se por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e em consulta com as colegas, bem como a outras formas de trabalho em conjunto. Por outras palavras, este tipo de colaboração identifica-se mais com o papel administrativo e serve muitas vezes, para dar a entender que se está a trabalhar em equipa

No entender de Fullan e Hargreaves (2001, p.104) “ a colegialidade artificial é uma faca de dois gumes: tem possibilidades positivas e negativas, dependendo de como e quando é usada. Será positiva se for útil na preparação das relações colaborativas com os professores, e negativa, se for um mero substituto das culturas colaborativas dos professores.

Contudo, apesar da colaboração e a colegialidade artificial serem considerados como pontos de mudança no desenvolvimento das escolas, apresentam algumas dificuldades de implementação, e em particular no que diz respeito ao tempo que os

professores têm para trabalhar juntos. Hargreaves (1998) distingue as duas formas de colaboração do seguinte modo:

Nas *culturas de colaboração* as relações de trabalho colaborativo com os seus pares podem ser:

- Espontâneas – partem da vontade do grupo docente enquanto grupo social;
- Voluntárias - os professores não são obrigados a integrar-se neste tipo de trabalho, mas fazem-no porque reconhecem que vale a pena;
- Orientadas para o desenvolvimento – os professores juntam-se para desenvolver iniciativas próprias, ou para trabalhar sobre iniciativas que são apoiadas ou requeridas externamente, nas quais eles próprios estão empenhados;
- Difundidas no tempo e no espaço – o trabalho em conjunto, muitas vezes não é calendarizado e regulamentado administrativamente. Desenvolve-se de acordo com a vontade dos elementos da equipa. Grande parte deste trabalho consiste em encontros informais, breves mas frequentes;
- Imprevisíveis – os resultados da colaboração são muitas vezes incertos e dificilmente imprevisíveis, visto que os seus elementos se encontram tiverem interesses comuns e conseguirem produzir ferramentas/instrumentos para interpretar e analisar as situações profissionais em que actuam ou lhes permitam enriquecer a formação.

Todavia no que respeita à colegialidade artificial, o que a distingue das relações de colaboração são as seguintes:

- Regulada administrativamente – o trabalho em conjunto é uma imposição administrativa;
- Compulsiva - o trabalho em conjunto torna-se uma obrigação, como o treino com pares, o ensino em equipa e a obrigatoriedade de planificação em colaboração;

- Orientada para a implementação – os professores são obrigados a trabalhar em conjunto, tendo em vista implementar as ordens da direcção da escola ou, indirectamente as do Ministério;
- Fixas no tempo e no espaço – os encontros entre s professores têm lugar em locais e tempos particulares, fazendo parte da regulação administrativa;
- Previsível – A colegialidade deve produzir resultados que se caracterizam por um grau de previsibilidade relativamente elevado.

Estes autores, apresentam outras formas de colaboração. São elas:

- A balcanização – caracteriza-se pela existência de grupos distintos, competindo entre si, que lutam pela supremacia. Os docentes identificam-se com grupos específicos e são-lhes leais. Esta característica pode conduzir a existência de grupos que seguem caminhos opostos dentro da mesma escola;
- A colaboração confortável – caracteriza-se pela colaboração nas actividades, focalizando-se unicamente em alguns aspectos e pode ser circunscrita a alguns contextos. É uma colaboração que pode acontecer unicamente em determinadas disciplinas, foca aspectos imediatos, não se preocupa com planificações, não busca a reflexão.

3. Vantagens do trabalho colaborativo

As vantagens potenciais do trabalho colaborativo no ensino têm sido amplamente documentadas. É comum referir-se a sua possibilidade de contribuir para um desenvolvimento profissional mais acelerado e aprofundado dos professores nele envolvidos, através do contacto com outros modelos, com apreciações críticas e construtivas do seu trabalho e com importantes estímulos emocionais para a melhoria das suas práticas pedagógicas e profissionais.

Trabalhos de investigação sobre o assunto têm dado a perceber que em ambientes de trabalho marcados pela acção conjunta e concertada de colegas a inovação é mais facilmente concebida, implementada e desenvolvida, os docentes principiantes são socializados mais adequadamente no início de um percurso profissional complexo e difícil e os alunos aprendem mais e melhor, por estarem em contacto com professores mais bem preparados e motivados.

Nas culturas colaborativas, o insucesso e a incerteza são partilhados e discutidos na busca de ajuda e apoio. Nestes contextos existe empenhamento forte e comum, dedicação, um sentimento especial de orgulho na instituição.

A este respeito, Fullan e Hargreaves (2001), acrescentam que *“as culturas colaborativas criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho – que de outro modo teriam de ser enfrentadas em isolamento - estas culturas também aumentam o sucesso dos alunos”*. (pp.90-91)

Segundo Oliveira, M. L. (2000) a construção de uma cultura colegial é um processo longo, não isento de dificuldades e conflitos, e que requer a criação de condições várias, nomeadamente de espaços e tempos destinados ao trabalho em comum e de recursos financeiros, mas essencialmente de formação e apoio continuado com vista ao desenvolvimento de atitudes e competências no domínio da formação e supervisão.

Na perspectiva de Hernández, (2007), a colaboração entre professores conduz ao desenvolvimento profissional e à formação permanente. Os professores aprendem uns com os outros, partilham experiências, dúvidas, propósitos e pensamentos. A colaboração estimula o pensamento contínuo e facilita a emergência de novas ideias. Os professores convertem-se em melhores profissionais. Do mesmo modo a sua capacidade de reflexão no grupo aumenta. Realizados em grupo, os processos reflexivos são mais ricos facilitando o desenvolvimento profissional entre todos os elementos do grupo.

Trabalhar numa relação de trabalho colaborativo com os colegas não é uma actividade fácil. Para desenvolver trabalho colaborativo, é necessário que se estabeleça uma relação de trabalho onde haja confiança, respeito e diálogo no sentido de gerir as especificidades de cada participante. Qualquer grupo, mesmo unido, pode entrar em conflitos, desequilibrar-se perante a distribuição de algumas funções, apresentar sentimentos de revolta, querer impor a sua vontade. Mesmo nas equipas mais experientes estes factos podem acontecer, no entanto, muitas sabem prevêê-las e contê-las. Conversando, analisando as situações, negociando. A capacidade de reflexão de cada um é primordial para a análise colectiva do grupo e uma das principais competências no ajuste entre todos os elementos da equipa.

Não se pode *obrigar* as pessoas a mudar, a pensar de forma diversa, nem a adquirir novas competências; é preciso que as pessoas compreendam as novas ideias e adquiram atitudes e um compromisso para conseguir que elas funcionem. A única alternativa possível é a criação das condições que capacitem e incentivem as pessoas para a reflexão sobre as visões comuns e individuais, e a aquisição com o tempo, através da prática.

4. Constrangimentos no trabalho colaborativo

As relações profissionais em trabalho colaborativo também podem enfrentar algumas dificuldades: a competitividade, a fraca preparação dos professores para a aquisição desta competência, a disponibilidade do horário para a realização deste trabalho. A falta de tempo e principalmente a ausência de tempos comuns são constrangimentos a referir. Na perspectiva de Hernández, (2007), os aspectos como partilharem ideias comuns para o ensino, capacidade e autonomia para tomar decisões, ter interesse em inovar, em manter uma atitude dialogante e democrática, em sentir-se confiante constituírem elementos que facilitam o trabalho colaborativo, a competitividade existente na escola e na sociedade, a falta de tradição e preparação dos professores para o trabalho colaborativo, os aspectos organizativos da escola, a falta de tempo, e uma cultura pedagógica baseada em valores competitivos, podem dificultar a colaboração entre os professores.

A formalização da colaboração e a necessidade de criar documentos de suporte à experiência, obrigam a uma diversidade de registo dos vários momentos e actividades e à marcação de tempos e espaços de interacção entre os professores. A estes momentos de reuniões, há que acrescentar o trabalho inerente às “actividades interdisciplinares” e o trabalho individual e colectivo de preparação de umas e outras. Estes tempos de interacção com hora e local acabam por assumir, por vezes e para alguns professores, características de colegialidade forçada que se reflectem em pedidos como “ não demores muito” ou “ vai demorar muito a reunião?”

Esta atitude de vários professores não impede que haja um clima de tranquilidade nas reuniões. Muitas vezes, a reunião é apenas uma formalização do trabalho que vem de trás e terá continuidade.

5. Do trabalho colaborativo às comunidades de aprendizagem

Num contexto social e cultural cada vez mais exigente com tantas mudanças a acontecerem, é preciso que a escola se actualize, se organize, para que possa dar à sociedade aquilo que se espera dela. "...para tal, a escola não necessita apenas de ensinar. Necessita de aprender muitas coisas..." (Santos Guerra, 2000, p.17). Na perspectiva de Senge (2005), é preciso transformar a escola numa comunidade de aprendizagem, onde os professores possam aprender em conjunto, valorizando o seu saber profissional, a experiência do seu pensar e fazer partilhado, de que fazem parte o conhecimento na acção e reflexão na acção de que fala Schön.

A reflexão, o trabalho colaborativo, a partilha e o diálogo entre toda a comunidade educativa, potencia o desenvolvimento de uma escola que se interroga, se organiza e que se adapta a uma nova sociedade. Uma comunidade que envolve um conjunto de indivíduos que partilham objectivos comuns, a mesma visão, a capacidade de reflexão assim como a promoção de trabalho colaborativo, é capaz de se constituir numa comunidade de aprendizagem.

Todo o grupo social conta com a presença de líderes para orientar os demais participantes deste grupo. A presença de uma liderança forte e empenhada torna-se imprescindível para o desenvolvimento destas comunidades. Na opinião de Day (2001), esta liderança deve articular uma visão global, que promovem a partilha de ideias entre todo o corpo docente, e que se empenham na cultura, desenvolvimento e mudança da escola. Este tipo de liderança, pode promover culturas de desenvolvimento da aprendizagem profissional que motivam os professores a empenhar-se, de forma sistemática, numa aprendizagem individual e colectiva, formal e informal, isoladamente e com os outros.

Em suma, ao ritmo a que as sociedades evoluem, muito dificilmente os educadores irão conseguir fazer tudo sózinhos. Numa perspectiva de desenvolvimento de comunidade, os educadores irão precisar de aprender a trabalhar colaborativamente entre eles e com outros parceiros no sentido de criar e desenvolver oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, participando ao mesmo tempo "numa comunidade de práticos, em vez de se centrarem apenas na aquisição de um conjunto de destrezas ou práticas destinadas a satisfazer requisitos burocráticos." (Sachs, 1997, p.272 cit. in Day, 2001, p.282)

ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo I - A Metodologia da investigação

1. Objectivos e questões do estudo.

É meu propósito, com este estudo, contribuir, para a produção de conhecimento na área de meu interesse profissional. A pesquisa que me propus realizar, centra-se nos educadores e em particular, caracterizar o significado que estes atribuem às experiências que vão realizando no seu contexto de trabalho, mais concretamente às suas concepções sobre a importância do seu papel como educadores, sobre a utilização de processos colaborativos e reflexivos na sua prática e impacto dos mesmos no seu desenvolvimento profissional.

Para a formulação das questões de partida para o trabalho de pesquisa, e consequente operacionalização do quadro conceptual, foram fundamentais os seguintes aspectos:

- O meu percurso profissional tanto no ensino especial como no ensino regular;
- A minha experiência na supervisão da prática profissional das alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar no âmbito da cooperação com a Escola Superior de Educação de Lisboa;
- As minhas convicções na importância do trabalho colaborativo como promotor de processos reflexivos, conducentes à melhoria das práticas pedagógicas no contexto onde exerço funções como Coordenadora de Estabelecimento.
- A revisão da literatura efectuada no sentido do estabelecimento de um quadro conceptual de referência.

Mobilizei assim, um processo que envolveu a coordenação de conhecimentos, a experiência, a intuição e vários processos analíticos.

Deste modo, foram formuladas as seguintes questões:

1. Quais as concepções que as participantes têm sobre a importância do seu papel;
2. Quais as concepções que as participantes no estudo têm acerca da reflexão sobre a prática educativa;
3. Compreender em que medida o trabalho colaborativo promove a reflexão entre pares conduzindo à melhoria das práticas;

4. Compreender de que modo os processos de prática reflexiva influenciam o desenvolvimento profissional das participantes deste estudo.

A essência da investigação, a natureza das questões e as opções tomadas têm por base o desenvolvimento profissional do professor, cujo tema tem vindo a ser estudado com maior frequência nesta última década, (Day, 2001; Hargreaves, 2003; Veiga-Simão & Flores, 2009). O desenvolvimento profissional dos professores, tem sido neste início de século, abordado em várias áreas como a da psicologia, sociologia, filosofia, antropologia e recentemente nas ciências da educação. Estes estudos têm sido, de um modo geral, sustentados por metodologias próximas das narrativas, de estudos de casos, ou de outros estudos empíricos, que se inserem no seio das abordagens qualitativas. Assim, atendendo às características deste estudo, segui como design o estudo de caso.

2. Opções e procedimentos metodológicos

2.1. Paradigma do estudo

A investigação em educação, como em qualquer outra área, é necessária para provocar mudanças, para actualizar o conhecimento educativo constituído pelas evidências, experimentação, intuição, e criar um novo conhecimento que permita uma melhor educação para todos os cidadãos. Este conhecimento resulta, da necessidade de formação por parte dos professores para renovação de saberes e de práticas, sejam elas educativas ou investigativas, com o objectivo de contribuir para uma sociedade mais justa e uma escola mais inovadora e autónoma. Sem investigação, não há construção de conhecimento. A educação e o ensino, como práticas sociais imprescindíveis ao progresso da humanidade, requerem, por um lado uma investigação constante e por outro lado, a construção de um conhecimento fruto de uma reflexão individual e conjunta com os outros.

Em termos metodológicos, a presente pesquisa integra-se numa abordagem qualitativa interpretativa, uma vez que o objecto do estudo, consiste na análise e interpretação de aspectos da prática profissional dos educadores, que não são mensuráveis de forma objectiva, imediata e sumativa. A fonte directa dos dados é o ambiente natural constituindo-se o investigador, *instrumento principal*, como referem Bogdan e Biklen (1994). Para estes investigadores, “as acções podem ser melhor

compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência” (p.48). Os dados recolhidos neste estudo, são em forma de palavras e imagens, através das transcrições de entrevistas e das gravações em áudio e vídeo das observações de duas reuniões de equipa. Utilizei sem preconceitos os números, quando procurei a coerência entre os discursos das participantes do estudo e as palavras como dados. Para que os dados recolhidos sejam credíveis e válidos, é imprescindível que o investigador seja rigoroso e competente.

A interpretação em investigação tem sido apontada como a característica principal da abordagem qualitativa. O investigador encontra-se no terreno a produzir um trabalho interpretativo a partir de quadros conceptuais construídos ou reconstruídos no próprio contexto de acção em que a investigação está a ser conduzida. Numa perspectiva *émica*, (Lima, 2006), conceito vindo da antropologia, “a construção do “sentido” da acção concretiza-se através da análise do discurso e do comportamento dos participantes, a partir da análise dos significados que eles constroem sobre a própria acção.” (p.68)

De acordo com Bell (1997), “os investigadores que adoptam uma pesquisa qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo”. (p.20). Procuram compreender, em vez de analisar estatisticamente. Qualquer que seja o método de pesquisa escolhido, a abordagem adoptada e os métodos de recolha de informação seleccionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter.

Pelo seu lado, Bogdan e Biklen (1994), referem, que a pesquisa qualitativa ao enfatizar a “descrição, indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”, permite investigar um fenómeno em toda a sua complexidade e em contexto natural, com o objectivo de conhecer os pontos de vista e o comportamento dos protagonistas do estudo, a partir da sua própria perspectiva.

Em síntese, podem-se referir um conjunto de características comuns e específicas dos estudos qualitativos:

- Na investigação qualitativa a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- A investigação qualitativa é descritiva;

- Os investigadores interessam-se mais pelos processos do que simplesmente pelos resultados e produtos;
- Os investigadores qualitativos tendem em analisar os seus dados de forma indutiva;
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa;
- Usam estratégias de investigação que enfatizam a observação participante e a entrevista em profundidade, em estudos orientados com amostras reduzidas. (Bogdan e Biklen, 1994);

A investigação qualitativa proporciona aos investigadores um conhecimento intrínseco aos próprios factos, permitindo uma melhor compreensão do real, devendo ter sempre presente o rigor na recolha, análise e interpretação dos dados, já que os investigadores qualitativos têm o cuidado de se certificarem de que estão a apreender as diferentes perspectivas dum modo adequado.

Na presente investigação, a utilização da investigação qualitativa prende-se com o facto deste tipo de abordagem permitir compreender as participantes em função da maneira como estas se vêem a si próprias tanto a nível pessoal como profissional.

No entender de Bogdan e Biklen (1994), “as competências inerentes à investigação qualitativa, ao proporcionarem informação sobre o modo como o mundo é, num dado momento, podem ter um papel importante para ajudar as pessoas a viverem um mundo mais compatível com as suas esperanças” (p.285). A realidade é construída pelas pessoas, à medida que vão vivendo as suas vidas. As pessoas podem ser activas na construção e modificação do “mundo real”. Podem promover modificações e afectar o comportamento dos outros.

Estudo de caso

Alguns autores (Stake 1994 & Tuckman, 2000) apresentam aspectos metodológicos associados aos processos de investigação qualitativos, como a necessidade de definir limites e encontrar uma linha orientadora para garantir que o processo seja credível, apropriado, consistente, confirmável e neutral. Para procurar ir ao encontro destes critérios, esta investigação identifica-se com um estudo de caso, na medida em que procura analisar os fenómenos num contexto circunscrito, é representado

por um pequeno grupo, (as três educadoras participantes), num determinado contexto, (o jardim de infância). A utilização de um estudo de caso constitui-se como uma estratégia quando se quer responder a questões de “como” e “porquê”. O estudo em questão, centra-se assim na investigação de um fenómeno actual no seu próprio contexto, que possui ligação directa com uma realidade contextualizada.

Merriam (1988, cit. em Carmo & Ferreira,) referindo-se ao estudo de caso de natureza qualitativa, afirma que o investigador deverá definir o problema de investigação, o qual deverá emergir da sua própria experiência ou de situações ligadas à sua vida prática. Pode também resultar de deduções a partir da teoria, da revisão da literatura, ou de questões sociais ou políticas. As questões de investigação não deverão ser muito específicas, acerca de processos (porque é que algo acontece e como) e da tentativa de compreensão dos acontecimentos (o que aconteceu, porquê e como) A escolha da unidade de análise ou “caso” é o passo seguinte.

A revisão da literatura, quer de natureza teórica, quer de natureza investigativa (relatórios de trabalhos de investigação já realizados), é fulcral para a conceptualização do problema, realização do estudo e a interpretação dos resultados. O produto final deverá ser uma descrição rica e rigorosa do caso que constitui o objecto de estudo.

Nos estudos de caso, como em qualquer outro estudo, as questões relacionadas com a validade e fiabilidade dos enunciados são dificuldades de natureza metodológica, com que os investigadores se vêm confrontados. Segundo Carmo e Ferreira (1998), a validade diz respeito à correspondência entre os resultados e a realidade. É necessário que os resultados traduzam a realidade estudada. A fiabilidade diz respeito à necessidade de assegurar que os resultados obtidos sejam idênticos aos que se alcançariam caso o estudo fosse repetido.

Para estes investigadores, a validade pode ser assegurada de diferentes maneiras: utilizando vários investigadores, várias fontes de dados ou diferentes métodos; verificando, se os dados recolhidos estão de acordo com o que os participantes disseram ou fizeram e se a sua interpretação foi correctamente feita; observando o fenómeno em estudo durante um período longo ou realizando observações repetidas

do mesmo; discutindo os resultados com outros investigadores; envolvendo os participantes em todas as fases da investigação.

A fiabilidade deve ser garantida através de uma descrição pormenorizada e rigorosa da forma como o estudo foi realizado, a qual implica, não só uma explicitação dos pressupostos e da teoria subjacentes ao próprio estudo, mas também uma descrição do processo de recolha de dados e da forma como se obtiveram os resultados.

A validade do estudo foi assegurada pela revisão da literatura e pela análise das entrevistas e observação de duas reuniões de equipa. O *feedback* das educadoras participantes, os dados das observações e as reflexões da investigadora baseadas na análise do quadro teórico, assim como a discussão e interpretação dos dados com a professora orientadora, foram importantes para a validade deste estudo.

No que diz respeito à dimensão temporal, a recolha de dados decorreu de Janeiro a Julho do ano lectivo 2009-2010. O tempo revelou-se exíguo constituindo-se um constrangimento para a recolha de dados e aprofundamento do estudo.

2.2. Técnicas de Recolha e Tratamento de dados.

Para a concretização deste estudo recorri à técnica da entrevista e observação.

2.2.1. A Entrevista

A entrevista é uma técnica extremamente reconhecida no campo das Ciências Sociais. Esta faculto o acesso a informações num plano individualizado, dando a cada sujeito a possibilidade de se expressar e de se pronunciar sobre determinado conteúdo permitindo ao investigador obter uma visão da problemática em estudo. A entrevista é uma das técnicas mais difundidas em investigação qualitativa, fornecendo pistas para a caracterização do estudo, e permitindo também conhecer em alguns aspectos, os participantes do processo.

De acordo com Bogdan e Biklen, (1994) as entrevistas podem “constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizada em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (p.134).

Tuckman, (2000) afirma que os investigadores usam a entrevista para transformarem em dados as informações comunicadas pelos indivíduos. A entrevista

permite aceder ao que está dentro *da cabeça de uma pessoa*; torna possível aceder ao conhecimento, informações sobre o que uma pessoa sabe, o que gosta e não gosta sobre *valores e preferências*, o que pensa sobre *atitudes e crenças* e *revela experiências realizadas* por cada um dos entrevistados.

Para Quivy e Campenhoudt (2008), “os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele” (p.192) Entre ambos estabelece-se uma dinâmica relacional, em que o participante exprime as suas percepções de um acontecimento, as suas interpretações ou as suas experiências. Por sua vez o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objectivos da investigação, permitindo ao participante autenticidade e profundidade nas suas respostas.

Segundo Arnoldi e Rosa (2006), a entrevista pode ser classificada, de acordo com o nível de estruturação e roteiro de questões utilizadas, em: livre, estruturada e semi-estruturada.

De acordo com a natureza do estudo, optei pela realização de entrevistas semi-estruturadas. Na *Entrevista Semi-Estruturada*, o questionamento é mais profundo e também mais subjectivo, levando a um relacionamento de confiabilidade. Estas entrevistas, muitas vezes, dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de factos e comportamentos. Existe a necessidade de se elaborar uma lista de questões que, consoante o discurso e a dinâmica dos intervenientes, podem não ser sequentes.

No entender de Quivy e Campenhoudt (2008), a entrevista é semi-directiva, ou semi-estruturada “no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada para um grande número de perguntas precisas” (p.192). Este tipo de entrevista ocorre quando o entrevistador coloca várias questões e procura obter respostas por parte do entrevistado, ficando a ordem e a forma como os assuntos são introduzidos ao critério do primeiro. Se o inquirido não chegar a abordar de modo espontâneo um ou vários temas pretendidos por parte do investigador, este deve propor-lhes.

Nesta investigação efectuei três entrevistas individuais semi-estruturadas no início do processo às participantes do estudo complementadas mais tarde por mais três, por se verificar necessidade de aprofundamento. Marcada a data de cada entrevista,

foram realizadas as gravações das entrevistas, transcrição na íntegra das mesmas e posteriormente a devolução do texto obtido. Numa primeira fase as entrevistas decorreram durante os meses de Janeiro e Fevereiro de 2010, tendo uma duração de aproximadamente quarenta e cinco minutos cada uma. Numa segunda fase, as entrevistas decorreram nos meses de Abril e Maio de 2010, tendo uma duração de aproximadamente trinta minutos. Todas ocorreram no contexto de trabalho das participantes, num ambiente informal tendo a presença do gravador não interferido na colaboração das educadoras. Uma vez que lidei diariamente com as participantes realizei um encontro informal para apresentação, dos objectivos da investigação e explicitação dos procedimentos metodológicos a serem tomados. Solicitei toda a disponibilidade que lhes fosse possível para alguns encontros preparatórios para observações, caso houvesse necessidade, para a realização de entrevistas e para a devolução do *feedback* decorrente da análise de dados em ambas as situações. Foram ainda retiradas todas as dúvidas que pudessem surgir, bem como as implicações do estudo para as participantes. Foram abordados aspectos relacionados com a duração da investigação, entrevistas a realizar, observações em vídeo de reuniões de equipa e calendarização das mesmas.

Assegurei o anonimato, assim como o respeito e protecção de privacidade. Informei-as da possibilidade de acrescento, supressão ou correcção dos textos das entrevistas. Combinei a devolução de *feedback*, do tratamento de dados a cada uma das participantes, quer das entrevistas, quer das observações a efectuar. O clima de confiança, sinceridade e abertura, foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Após a aceitação da participação das participantes nesta investigação, contactei a Directora do Agrupamento, no sentido da obtenção das respectivas autorizações legais para a prossecução do trabalho.

Como já foi dito, situo-me no mesmo contexto profissional das participantes. Tal facto, permite-me uma observação participante contribuindo para uma melhor recolha de dados, conhecimento do ambiente e um certo à vontade com as entrevistadas permitindo-lhes ser mais desinibidas na exposição das ideias e experiências ocorridas. Segundo Bogdan e Biklen (1994), nos estudos de observação participante “o investigador geralmente já conhece os sujeitos, de modo que a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos” (p.134). Os mesmos autores referem igualmente que o investigador, em situações em que já

conhece o participante, deve passar logo à entrevista. No entanto o investigador deve manter uma atitude de vigilância sobre si próprio, decorrente da exigência de rigor científico, que só por esse meio pode ser alcançado. Por vezes em situações informais, solicitei esclarecimento de aspectos que precisavam de ser esclarecidos e que posteriormente se transformaram em momentos formais.

O guião da entrevista

A elaboração do guião da entrevista, precedeu a fase da realização das entrevistas. Este guia orientador das entrevistas foi organizado em blocos temáticos, cada um deles com objectivos específicos, um formulário orientador de tópicos/questões e aspectos a explorar caso a inquirida não se referisse espontaneamente às questões. Assim o guião das entrevistas apresenta quatro blocos, cada qual com os seguintes objectivos:

- Bloco A – Legitimação da entrevista e motivação.
 1. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado;
 2. Assegurar a confidencialidade das informações;
 3. Valorizar o contributo do entrevistado.
- Bloco B – Concepções sobre a formação, percurso profissional e o papel do Educador de Infância na sociedade actual.
 1. Recolher alguns dados sobre a sua formação e experiência profissional;
 2. Reconhecer as suas concepções sobre a actividade docente e sua natureza.
- Bloco C – Concepções sobre a reflexão na prática.
 1. Recolher dados de opinião que permitam caracterizar os entrevistados relativamente às concepções que possuem da reflexão sobre a prática.
- Bloco D – Concepções sobre trabalho colaborativo, prática reflexiva e desenvolvimento profissional.
 1. Recolher dados de opinião que nos permitam conhecer as concepções das participantes sobre o trabalho colaborativo e a sua importância para o desenvolvimento de processos reflexivos tendo em vista a melhoria das práticas e o desenvolvimento profissional dos professores formação para o

desenvolvimento de processos reflexivos tendo em vista a melhoria das práticas e o desenvolvimento profissional dos professores.

Após a realização das entrevistas, estas foram transcritas na íntegra a partir dos registos magnéticos, dando origem a três protocolos. A título de exemplo, foi seleccionado um, que se apresenta nos anexos.

2.2.1.1. Análise de conteúdo das entrevistas

Para proceder ao tratamento dos dados recolhidos através das entrevistas, recorri à técnica de análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (2009), “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p.33).

Segundo Bardin, a análise de conteúdo utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens. Esta possibilita o confronto entre a leitura pessoal de uma mensagem com a leitura de outros e através de um olhar mais atento, os conteúdos, estruturas e significados podem ser desocultados. Neste estudo, utilizei uma análise de conteúdo temática, que decorreu em algumas etapas.

Numa primeira etapa, examinou-se o “*corpus* de análise” que neste estudo foram os protocolos das entrevistas. Numa segunda etapa, tendo como referencial o quadro conceptual e/ou teórico em que as questões se situavam, e tendo em conta a natureza interpretativa do estudo, procedeu-se a uma *leitura flutuante* do material, que permitiu destacar alguns temas que possibilitaram reter algumas ideias centrais. A partir daqui procedeu-se a sucessivas leituras para identificar os temas expressos nas respostas das participantes, identificando o melhor possível as passagens do texto relativas a cada tema. Em seguida, procedi à definição das categorias, que, neste estudo foram estabelecidas *a posteriori*.

Esta é uma etapa muito importante em todo o processo de análise, ao qual tentei cumprir o princípio da *exaustividade* (todo o material é analisado), e o princípio da *pertinência* (a categoria está adaptada ao material de análise e pertence a um quadro teórico definido), (Bardin, 2009 p.148).

Identifiquei no material, os discursos que me pareceram importantes, assim como o relevante para cada uma das questões formuladas neste estudo. Foi deste modo que marquei e diferenciei as passagens relativas aos aspectos citados, emergindo deste modo três quadros categoriais, referentes às três entrevistas. Entreguei as análises a cada uma das participantes para serem lidas, no sentido de confirmar o rigor dos acontecimentos descritos e de aceder às suas opiniões sobre as interpretações efectuadas. O *feedback* devolvido foi muito gratificante. As três reviram-se na leitura das análises efectuadas, uma congratulou-me pelo modo como tinha categorizado, e outra agradeceu-me o facto de através da leitura do seu quadro categorial, ter sido possível rever-se como pessoa e profissional.

A fixação definitiva da categorização foi um processo demorado, que passou pela criação de uma primeira grade de análise que foi sendo sucessivamente melhorada, à medida que se efectuava mais um “olhar” pelo produto.

À medida que o presente estudo foi decorrendo e após uma primeira análise das transcrições das entrevistas senti necessidade de compreender algumas questões que emergiam neste estudo relacionadas com o trabalho em equipa tão valorizado pelas três participantes.

Que processos reflexivos eram utilizados nestas reuniões? Qual o processo reflexivo com maior predominância?

Esta vontade de descoberta, levou-me à recolha de mais dados. Deste modo, complementei a técnica da entrevista com duas observações participantes videogravadas em duas reuniões de equipa que decorreram nos meses de Abril e Julho. A primeira, centrou-se na planificação mensal do mês de Maio e teve a duração de cinquenta minutos, a segunda com a duração de três horas aproximadamente, tratou da avaliação das actividades realizadas durante o terceiro período.

2.2.2. A Observação

A observação é uma das técnicas muito utilizada na investigação e considerada por Quivy e Campenhoudt (2008), “o único método que capta os comportamentos em que eles se produzem, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (p.196). A validade desta técnica, depende da precisão e do rigor das observações,

devendo ser controlada e sistemática e planeada, determinando “para quê”, “o quê” e “como” observar.

O objectivo destas observações prenderam-se com a necessidade de compreender a interacção verbal dos participantes ao longo das reuniões, e quais os processos reflexivos que emergiam desse discurso. Como objectivos específicos procurou-se:

- Observar e analisar qual a natureza de processos reflexivos que ocorrem nas duas reuniões de equipa;
- Observar quais os processos mais utilizados nos discursos das participantes do estudo.

Segundo Estrela (1984), “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento”. Isto significa que, através da percepção e da interpretação do real, efectuadas pelo observador, podem ser identificadas as variáveis presentes e as interacções, providenciando o material para análise da situação e para a construção de uma consciência crítica de si e dos outros. No entender de Damas & De Ketele (1985), a observação pode assumir-se como descritiva (descreve os fenómenos, comportamentos ou a situação), formativa (resulta do *feedback* da observação), avaliativa reside no contributo para a tomada de decisões), heurística (resulta da emergência de hipóteses pertinentes) ou de verificação (permite verificar uma hipótese no campo da prática).

Quanto à situação ou atitude do observador, Estrela (1984), sugere dois tipos de observação: participante e naturalista.

- *Observação participante:*

Quando o observador participa na vida grupo por ele estudado. O diferente posicionamento assumido durante a observação permite a diferenciação entre observação participante e observação não participante sendo que nesta última, a observação é feita por um observador distanciado do observado e não integrado na vida deste.

- *Observação naturalista:*

É aquela que se realiza em meio natural, em que o observador procede a uma acumulação de dados, pouco selectiva, mas sujeitos a uma análise rigorosa.

Nesta pesquisa, optei pela observação participante por fazer parte do contexto natural dos participantes. Observar não é fácil, requer um grande conhecimento e treino além de capacidade de desenvolver uma certa sensibilidade na identificação de acontecimentos significativos.

Alguns autores, (Goetz & LeCompte, 1984; Costa, 1989; Cohen & Manion, 1994) referem alguns riscos que a técnica da observação pode envolver, como, o de poder provocar alterações no comportamento dos participantes, com conseqüente distorção no fenómeno a observar, dado o envolvimento emocional do investigador. Também o envolvimento afectivo do investigador pode influenciar a realidade, na medida em que esta familiaridade poderá levá-lo a descurar determinados aspectos comportamentais que seriam imediatamente óbvios para um observador não participante a quem se deparasse pela primeira vez essa situação.

Tal como nas entrevistas, é necessário ter consciência dos riscos e fazer o possível por eliminar preconceitos e ideias preconcebidas. Como complemento das entrevistas realizadas, realizaram-se dois momentos de Observação registadas em vídeo, não apenas para otimizar as vantagens de um registo permanente em investigação (outras análises, identificação de diferentes aspectos, desenvolvimento de outros trabalhos, futuras apresentações) mas, acima de tudo pelas suas potencialidades formativas. As datas para as observações foram marcadas de comum acordo com as participantes. Estas observações foram registadas em videogravação e áudio, tendo posteriormente registado a transcrição das mesmas.

2.2.2.1. Tratamento dos dados de observação

Elaborei para cada uma das reuniões um protocolo de observação e posteriormente construí duas grelhas de análise qualitativa para cada uma das reuniões observadas. Um diz respeito ao número de unidades de interacção verbal das participantes durante as reuniões, e o outro, diz respeito aos processos reflexivos utilizados no discurso das participantes. Posteriormente, tornou-se interessante verificar qual o tipo de processo reflexivo mais utilizado por cada uma das participantes em cada uma das reuniões. Finalmente apresentei um quadro comparativo dos processos reflexivos observados ao longo das duas reuniões de equipa.

Terminada a fase da recolha dos dados, procedi à sua organização, tratamento e análise. O tratamento dos dados, consiste na organização sistemática de todo o material recolhido com o objectivo de aumentar a compreensão sobre o fenómeno em estudo. Esta compreensão *implica trabalhar com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, sintaxe, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos grupos* (Bogdan e Biklen, 1994, p.205).

Para análise dos dados de observação, quantifiquei o número de Unidades de Interação verbal existentes em cada reunião, selecionei os cinco “episódios” (Altet, 2000) defini como critério o conteúdo temático que apresentava o maior número de interações na reunião de planificação e na reunião de avaliação, e sobre estes incidi o meu estudo. De seguida registei os tipos de processos reflexivos promovidos nos discursos das participantes, quantifiquei a percentagem de vezes que cada um deles era utilizado no total de cada episódio e também por cada uma das participantes. Para a análise dos processos reflexivos, adaptei a grelha de Análise do Discurso do Supervisor (Isabel Barbosa e Fátima Poças, in Flávia Vieira et al, 2010), que se apresenta em anexo.

3. Participantes do estudo

As participantes deste estudo são três educadoras de infância a exercer as suas funções num Jardim de Infância da rede pública do Ministério da Educação. Juntamente com a autora deste estudo, constituem a equipa pedagógica deste Jardim de Infância, desenvolvendo um trabalho regular nos seus *contextos naturais* (Bogdan & Biklen, 1994), partilhando todas, as mesmas preocupações e experiências pedagógicas. Embora neste estudo, o número de participantes seja reduzido, segundo Giglione e Matalon (1997), poderão ser retiradas conclusões sólidas, nomeadamente em relação a “atitudes, representações, comportamentos, motivações, processos e outros.” (p.105). As participantes mostraram desde logo uma grande receptividade e disponibilidade para participarem neste estudo.

Como se pode verificar, no quadro nº1, as três educadoras participantes no estudo, representadas respectivamente pelos códigos A1, A2 e A3 têm entre quarenta e três a cinquenta anos de idade. No que respeita a habilitações académicas uma das educadoras possui um mestrado na área da educação, comunicação e linguagem,

outra encontra-se a frequentar o mestrado na área da supervisão em educação e a terceira possui uma licenciatura em educação especial. Todas possuem formação especializada na área da educação especial. De realçar o facto de uma das educadoras possuir o curso de educadores de infância e simultaneamente o de professora do 1º ciclo do ensino básico.

Educadoras	Idade	Habilitações Académicas	Escola de Formação Inicial
A1	42	. Mestrado em Ciências da Educação . Curso de Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico . Curso de Educadores de Infância.	Escola João de Deus
A2	45	. Licenciatura em Educação Especial . Curso de Educadores de Infância	Magistério Primário
A3	50	. Frequência no Mestrado em Supervisão em Educação . CESE em Educação Especial . Curso de Educadores de Infância	Escola João de Deus

Quadro n.º 1 - Dados pessoais das participantes do estudo.

No que respeita ao número de anos de desempenho na profissão e tal como expresso no quadro nº 2, apresentado na página seguinte, estes situam-se no intervalo entre os vinte e os trinta anos, sendo que duas delas apresentam o mesmo número de anos de serviço. Duas participantes já se encontram na instituição há mais anos e a terceira desempenha essa função há apenas 6 meses.

PARTICIPANTES DO ESTUDO			
EDUCADORAS	TEMPO DE SERVIÇO		VÍNCULO
	Total	No J.I.	
A1	20 Anos	4 Anos	Quadro Agrupamento
A2	20 Anos	6 Meses	Quadro Zona Pedagógica
A3	30 Anos	6 Anos	Quadro Agrupamento

Quadro n.º 2 - Dados profissionais das participantes do estudo.

4. Caracterização do contexto do estudo.

Para implementação do estudo, optei pelo Jardim-de-Infância onde exerço funções. Esta instituição pertence à rede do Ministério da Educação, situa-se na região da grande Lisboa e é o único Jardim de Infância no Agrupamento de Escolas a que

pertence. A população é constituída por 100 crianças maioritariamente residentes na zona. É uma zona residencial urbana cujo extracto social se situa no nível médio, média-alta. O corpo docente é constituído por cinco educadoras de infância, das quais uma desempenha a função de Subdirectora deste Agrupamento, as restantes são titulares de grupos sendo que uma acumula a função de coordenadora de estabelecimento. Quatro assistentes operacionais prestam apoio aos quatro grupos de alunos. O programa curricular é complementado por “actividades de prolongamento de horário”, assegurado por uma Assistente Técnica e uma Assistente Operacional. Apenas 25 crianças usufruem deste serviço, outras tantas recorrem, no final das actividades lectivas, aos ATLS da zona e as restantes regressam a casa acompanhadas por familiares ou empregadas domésticas. As condições físicas e materiais (pedagógico e outro) deste estabelecimento de ensino são consideradas, por todos, bastante boas.

O Jardim de Infância é muito procurado pela comunidade, que o consideram uma instituição com muito bom ambiente e empenho na qualidade de serviço prestado por todos aqueles que exercem funções neste espaço.

5. Papel do Investigador

A atitude do investigador é primordial em todo o processo. Bogdan e Biklen (1994), adiantam que as investigações qualitativas apontam para uma abertura do investigador consoante se vai desenrolando o processo, no sentido de que este seja rigoroso e perspicaz na recolha de dados e de informação. Consideram que este deve ser detentor de competências de conversação acessíveis e fáceis com os outros devendo ser um ouvinte atento e sensível. Deve ser, igualmente, capaz de estabelecer com os participantes uma relação assente em confiança e compreensão demonstrando ao mesmo tempo que consegue demonstrar respeito pelas perspectivas e concepções dos sujeitos em estudo.

Também Natércio Afonso (2005), refere a necessidade de se reconhecer a experiência e a vivência do investigador no estudo que se quer realizar, no sentido, de lhe ser permitido um novo olhar sobre uma realidade que se quer questionar. Segundo o autor, este *olhar* resulta de um distanciamento que o investigador terá de adquirir através de um processo reflexivo, de modo a tornar “*estranho*” o que era “*familiar*” e pondo em causa o que parecia obvio (p.50).

Com já disse anteriormente, neste estudo, situo-me no mesmo contexto profissional partilhando os mesmos sentimentos e experiências pedagógicas das participantes. Assim, considero-me *dentro* do próprio estudo exercendo um duplo papel: observo e participo. Neste sentido, ao longo do meu percurso investigativo, sou agente activo da mesma realidade.

Carmo e Ferreira (1998) levantam a questão da definição clara do papel do investigador na comunidade onde se vai realizar o estudo de modo a garantir o grau de lucidez nas relações interpessoais, devendo o investigador interrogar-se sobre a questão do seu envolvimento com o grupo-alvo, ou seja, a intensidade do “*mergulho*” que quer dar sobre o objecto de estudo. As consequências da sua opção são extremamente relevantes no decorrer de todo o estudo.

Esta questão, foi desde o início reflectida e analisada por mim. Ao iniciar esta pesquisa, tomei consciência de algumas limitações que poderiam funcionar como filtros comunicacionais ao longo do processo. A escolha de um papel em que nos é permitido envolver com maior profundidade, torna a situação de observador participante mais complexa, exigindo da parte deste uma auto-vigilância para se manter o equilíbrio necessário, uma vez que tem um papel activo no desenrolar da intervenção que está a ser pesquisada.

5.1. Preocupações éticas e deontológicas

Os procedimentos neste estudo respeitaram os princípios de ética que qualquer investigador deverá observar. São eles, entre outros: a negociação da autorização para efectuar o estudo “o *consentimento informado*”, a protecção das identidades dos sujeitos, o respeito como estes devem ser tratados de modo a obter a sua cooperação no estudo, a informação e autorização para registo de conversas, entrevistas ou imagem com gravadores e/ou vídeos, ser autêntico aquando do registo dos resultados. As questões éticas podem assumir diferentes formas consoante surjam em momentos diferentes do processo de investigação.

Para mim, a ética reveste-se de uma responsabilidade enorme ao longo de toda a vida. No âmbito de trabalhos de investigação, bem como em qualquer outro trabalho que envolva terceiros, convidados a participar, a relação entre o investigador e estes deve ser ajustada a um comportamento adequado, correcto e moral, que preserve o

mais possível a entidade e a privacidade de todos os envolvidos. As decisões éticas por mais complexas que sejam, baseiam-se em valores e crenças e naquilo que se acredita ser, os comportamentos mais adequados. Nesta perspectiva, procurei agir, prestando toda a informação e esclarecimento sobre a matéria tratada, ao mesmo tempo que assegurei a confidencialidade dos dados recolhidos.

Capítulo II - Apresentação e Análise dos Dados

Nota introdutória

Dada a natureza da investigação e a coincidência de opinião no discurso das participantes deste estudo, optou-se por apresentar em conjunto os resultados da análise das entrevistas embora destacando a singularidade de cada uma das participantes, sempre que as mesmas apresentam discurso divergente. Desta análise emergem os seguintes temas: 1) Papel do educador de infância na sociedade actual; 2) Formação inicial e natureza da função docente 3) Trabalho colaborativo, práticas pedagógicas e pensamento reflexivo; 4) Concepções sobre o professor reflexivo.

1. Papel do educador de infância na sociedade actual.

Desde o início do processo investigativo que se evidencia a importância atribuída pelas participantes do estudo ao papel do educador de infância na sociedade actual. Os dados disponíveis permitem considerar que este papel adquiriu hoje uma maior visibilidade, assumindo-se a educação pré-escolar como uma etapa muito importante no desenvolvimento da criança, como uma fase imprescindível que precede a educação formal. Esta visibilidade de acordo com os dados analisados e expressos no quadro nº3, apresentado na página seguinte, parece decorrer de uma maior exigência verificada ao nível do processo de ensino – aprendizagem e numa maior articulação do trabalho da educadora com a família. Com efeito a cooperação entre a escola e a família deve ser cada vez mais estreita, como condição necessária ao desenvolvimento dos seus alunos. Todavia, a maior importância atribuída ao papel do educador na sociedade actual, como consideram A2 e A3, na opinião de A1, este papel, ainda não é totalmente reconhecido.

“...Eu penso que, de um modo geral, o papel que os educadores de infância têm ainda não está de facto assumido, mas tem vindo a diferenciar-se, sobretudo nestes últimos anos, e sinto que já é mais valorizado”.

Não obstante, na opinião das participantes no estudo ainda há um caminho a fazer e para o efeito, em muito contribuirá o carácter obrigatório da Educação Pré-escolar, a

valorização do seu currículo como etapa fundamental para o desenvolvimento da criança e uma cuidada articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	U. E.
Papel do educador de infância na sociedade actual.	Reconhecimento Social do papel do educador.	<u>Ponto de situação</u> <u>Razões reconhecimento</u> <u>Condições para a valorização da Ed. Pré-Escolar</u>	Papel ainda não reconhecido Maior reconhecimento, devido a mudanças na sociedade. Ensino mais exigente nas práticas; Maior articulação no trabalho do Educador/Família Obrigatoriedade da ed. pré-escolar; Valorização do currículo; Articulação entre o pré e o 1ºciclo.	A1 A1, A2, A3 A2, A3 A3 A1. A2, A3
	Importância da Educação Pré – Escolar.	<u>Para as crianças</u> <u>Para os Pais</u>	1º Patamar da Educação Formal; Promotor de experiências positivas. Maior disponibilidade	A1, A2,A3 A1,A2,A3 A2, A3

Quadro n.º 3 - Papel do educador de infância na sociedade actual.

1.1. Motivação para o desempenho profissional.

Numa altura em que a escola vive momentos de mudança e lhe é pedido que se adapte a uma sociedade cada vez mais complexa, parece pertinente “olhar” de forma mais atenta para o modo como decorre o trabalho do professor, atendendo ao aumento das exigências da escola, aos ajustamentos na acção educativa, à sua relação com os seus pares e com os alunos. Como se pode verificar através das leituras dos dados expressos no quadro nº4, identificou-se no discurso das participantes, a motivação, e o *privilégio* por exercerem a profissão, encontrando-se bastante realizadas e motivadas para o exercício da docência.

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	U.E.
Atitude perante a profissão.	Motivação profissional.	<u>Altamente motivadas</u> <u>Realizadas profissionalmente.</u>	. Privilégio por estar na profissão; . Fazer o que gosta	A1; A2; A3

Quadro n.º 4 - Atitude perante a profissão.

2. Formação Inicial e natureza da função docente.

A formação inicial dos educadores de infância é assegurada por instituições de ensino superior e garante a formação em todas as componentes que a preparação para o exercício da função docente exige. Ao longo dos tempos, a Lei de Bases do Sistema Educativo tem vindo a sofrer alterações no sentido de responder às necessidades da sociedade actual. Estas mudanças repercutem-se, também, na formação inicial dos educadores de infância, uma vez que implicam transformações relacionadas, quer com o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros docentes, quer com a adequabilidade e a qualidade do atendimento educativo a oferecer às crianças com quem vão trabalhar.

2.1. Formação inicial.

No que respeita a esta dimensão, as participantes do estudo destacam alguns aspectos positivos decorrentes das suas experiências pessoais durante a formação inicial, não obstante, lhe terem reconhecido algumas fragilidades e endereçadas algumas críticas.

A qualificação do corpo docente da instituição onde foi realizada a Formação inicial pelas participantes do estudo, é considerado como um factor determinante na preparação dos jovens educadores, consequência das aprendizagens e experiências de formação efectuadas que possibilitaram um “novo olhar” sobre a educação. Um olhar e uma experiência que conduziu à apropriação de um saber mais técnico e profissional.

(...) O grupo docente da altura, já tinha uma maneira de olhar para a educação com uma abertura (...) que me sensibilizaram para procurar uma determinada maneira de estar”. (A2)

São identificados, como aspectos positivos da formação inicial, as experiências realizadas na prática pedagógica e em áreas curriculares teórico práticas, particularmente as realizadas no contexto da Unidade Curricular de Necessidades

Educativas Especiais e da Prática Pedagógica. Estas, constituíram-se como potenciadoras de uma atitude mais reflexiva, conduzindo a uma intervenção mais especializada no trabalho com a criança.

“ [O estágio na deficiência] foi bastante enriquecedor para mim, deu-me uma experiência sobre o desenvolvimento que eu acho que é essencial. (...) Se a pessoa tem as coisas a acontecer naturalmente não reflecte tanto sobre elas, não nos inquietam tanto. Quando fiz a minha formação, já usufruí um bocadinho desta minha postura de achar que o Especial nos traz mais informação, para podermos olhar para os miúdos de uma forma mais individualizada.” (A1)

2.2. Natureza da função docente

2.2.1. Preparação do trabalho com os alunos.

No que respeita a esta dimensão, a análise dos dados permite identificar a preocupação destas educadoras no desenvolvimento de um ensino de qualidade. Evidencia-se no discurso das participantes o seu cuidado no que diz respeito à preparação do trabalho com os alunos. Constata-se que as educadoras participantes planificam diária e semanalmente com o grupo de crianças, assumindo como pontos de partida para as aprendizagens, os interesses os saberes e as necessidades dos alunos.

Os dados, apresentados no quadro nº5, destacam a importância que estas educadoras atribuem à organização e ao desenvolvimento curricular, onde se destaca a metodologia seguida, nomeadamente a definição de objectivos e a identificação de estratégias adequadas aos alunos, destacando-se no desenvolvimento do seu trabalho, a preocupação por flexibilizar, adequar, diversificar e avaliar as propostas de trabalho e as tarefas. Todas as participantes do estudo referem como recursos de suporte à aprendizagem, o apoio de livros, e a imprescindível colaboração dos pais. As três concordam que a planificação deve ser flexível a ponto de poder ser modificada sempre que for necessário.

“ (...) Eu tenho cientes os objectivos individuais dos alunos dentro da sala, e depois procuro com a planificação e com os objectivos em mente, ser suficientemente flexível para ir mais longe com uns e para baixar um bocadinho o nível de exigência ou de trabalho com alguns (...) que eu sinto que não podem ou não conseguem ainda chegar tão longe”. (A1)

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	UE
Preparação do trabalho com os alunos.	Organização e Desenvolvimento Curricular	<u>Pontos de partida para a aprendizagem</u>	Parte dos saberes dos alunos;	A1;A2 A3
		<u>Planificação:</u> • Periodicidade	Considera os interesses destes.	A1;A2;A3
			Diária Plano do dia	A1;A2;A3
		<u>Metodologia Seguida:</u>	Semanal Plano da semana	A1;A2,A3
			Define objectivos; Identifica estratégias: • Abordagem interdisciplinar • Metodologia de projecto • Outros	A1,A2,A3 A3 A1;A2 A3
		<u>Suporte de aprendizagem:</u>	Desenvolve trabalho: • Flexibiliza • Adequa • Diversifica • Avalia • Apoia-se nos livros • Colaboração dos pais • As rotinas do Jardim de Infância	A1;A2;A3 A1;A2;A3 A1;A2;A3

Quadro n.º 5 - Preparação do trabalho com os alunos.

A educadora A3, acrescenta, a importância da metodologia de projecto, no desenvolvimento do trabalho com o seu grupo.

“ (...) Vou sempre ao encontro daquilo que as crianças querem. A partir daquilo que dizem faço pequenos projectos com eles.”

Diariamente todas as participantes utilizam registos escritos com o grupo para avaliar e planificar as actividades dos domínios de aprendizagens da Educação Pré-escolar, nomeadamente o domínio da expressão motora, dramática, plástica e musical; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática.

“ (...) Fazemos registo escrito do que vamos realizando ao longo do dia e comparando com aquilo que nos comprometemos realizar. Vou planeando previamente as actividades relacionadas com os domínios de aprendizagem do pré-escolar”.(A2)

Muito embora a análise dos dados permita evidenciar a importância da preparação do trabalho com os alunos, a educadora A1 identifica alguns constrangimentos nesta tarefa. Para A1, “ a permanência de algumas crianças no mesmo grupo de um ano para o outro” traz-lhe algum constrangimento, pela dificuldade que sente em mobilizar situações novas e inovadoras para o desenvolvimento da criança. Todavia,

procura resolver esta dificuldade recorrendo às propostas dos alunos e da aluna estagiária, quando esta se encontra na sua aula.

Ainda no que diz respeito à planificação, as participantes do estudo, consideram-na como um *guia* ou um *instrumento orientador*. Referem que todos os meses, a planificação mensal das actividades é realizada em conjunto com as colegas. A análise dos dados apresentados no quadro nº6, permite identificar vantagens decorrentes da prática de trabalho colaborativo na preparação do trabalho docente, nomeadamente a promoção da reflexão e a partilha de saberes.

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	UE
Trabalho colaborativo com as colegas	Práticas	<u>Planificação</u>	Um guia Instrumento orientador	A1,A2
		<u>Quando?</u>	Mensalmente com as colegas	A1,A2 A3
		<u>Vantagens:</u>	Permite reflexão Partilha de saberes	A2,A3 A1;A3

Quadro n.º 6 - Trabalho colaborativo com as colegas.

2.2.2. Avaliação do trabalho realizado com os alunos

No que diz respeito à avaliação do trabalho realizado com os alunos, da análise discursiva das participantes, emergem quatro subcategorias: a periodicidade, as formas de avaliação, as estratégias de avaliação e instrumentos de avaliação. Assim, as participantes do estudo avaliam o trabalho com os alunos de acordo com uma periodicidade diária e semanal. Como formas de avaliação, recorrem ao questionamento, e à observação, como elementos fundamentais para a tomada de decisões e para a melhoria das práticas educativas.

A análise dos dados expressos no quadro nº7, apresentado na página seguinte, permite verificar que as participantes do estudo reflectem nos momentos de avaliação. Evidencia-se assim uma prática reflexiva nos momentos de avaliação dos processos observados.

Por outro lado, identifica-se como estratégia utilizada para a avaliação do trabalho com os alunos, os registos escritos das observações que realizam aos alunos. Para a realização deste trabalho são utilizados alguns instrumentos de regulação, tais como fichas, mapas e o portfolio, tal como apresentado no quadro n.º 7.

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	UE
Avaliação do trabalho realizado com os alunos	Avaliação	<u>Periodicidade</u>	<ul style="list-style-type: none"> . Diária . Semanal 	A1;A2;A3 A1;A2;A3
		<u>Formas avaliação</u>	<ul style="list-style-type: none"> . Observa e reflecte sobre o trabalho das crianças. . Questionamento . Reflecte sozinha e regista: <ul style="list-style-type: none"> - Como decorreu a semana - As observações feitas ao longo da semana - As propostas apresentadas . Faz o ponto da situação 	A1;A3 A1;A2;A3 A1;A2;A3 A1;A2;A3
		<u>Estratégias de Avaliação</u>	<p><u>Registos do que observam dos alunos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Análise das produções . O que vão realizando durante o dia . Comparação com o que era previsto fazer durante o dia <p><u>Registos Escritos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . O que gostam ou não de fazer . O que fizeram e o que planearam fazer no final da semana 	A1;A2;A3 A1;A2;A3
		<u>Instrumentos de avaliação:</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Mapas • Fichas • Registos Diários: <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho de grupo • Trabalho individual • Interações verbais • Trabalho colaborativo • Portfolio 	A1;A2 A2 A1;A2 A1;A2;A3 A1;A2 A1;A2;A3 A1;A2;A3 A3

Quadro n.º 7 - Avaliação do trabalho realizado com os alunos.

3. O Trabalho Colaborativo, prática pedagógica e pensamento reflexivo.

3.1. Trabalho Colaborativo

Trabalhar em cooperação faz parte das competências que têm vindo a ser exigidas aos professores com o propósito da melhoria das suas práticas profissionais tendo em vista não só, o seu desenvolvimento profissional, como a qualidade do ensino.

Os dados do quadro nº8, perspectivam algumas das vantagens do trabalho colaborativo que foram enunciadas pelas participantes do estudo. Nesta medida, emergem duas subcategorias sobre as vantagens do trabalho colaborativo: vantagens a nível pessoal e vantagens a nível profissional. A nível pessoal, os resultados apontam para o *respeito pela individualidade de cada um, a partilha e resolução de problemas*. A nível profissional, as participantes identificam a importância da *partilha* (de saberes, materiais), *a troca de experiências, a resolução de problemas, a reflexão, o definir e alcançar objectivos em comum, o agir de modo mais construtivo e acompanhado*.

“ (...) O contexto de escola só existe quando todos vamos no mesmo comboio e conseguimos estar todos sentados na mesma carruagem e reflectir para que sítio vai o comboio e aquilo que o comboio vai a ver.” (A1)

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	UE
Trabalho Colaborativo.	Vantagens do trabalho em equipa	<u>Pessoais</u>	<ul style="list-style-type: none"> . Respeito pela individualidade de cada uma; . A partilha de problemas; . A resolução de problemas. 	A1 A2 A2
		<u>Profissionais</u>	<ul style="list-style-type: none"> . A Partilha de: <ul style="list-style-type: none"> - Angústias e incómodos sobre as práticas ou relações; - O que se sabe; - O que não se sabe; - Os materiais . Troca de experiências . A resolução de problemas . Reflexão; . O definir e alcançar objectivos comuns; . Agir de modo mais construtivo e acompanhado. . O desenvolvimento de competências: <ul style="list-style-type: none"> • Éticas; • Profissionais; • A qualidade do desempenho docente 	A1;A2;A3 A1,A2,A3 A1;A2 A1; A3 A1 A2 A1;A2;A3

Quadro n.º 8 - Trabalho colaborativo.

As participantes deste estudo consideram que, o trabalho colaborativo as enriquece tanto pessoal como profissionalmente. Neste contexto, as participantes sentem que, quando existe partilha, as dificuldades são melhor geridas, não há angústias por não se conseguir resolver as situações mais difíceis. Todas são unânimes em considerar que num ambiente de cooperação entre todas, a relação pessoal torna-se mais aberta, quer em termos de partilhas pessoais, quer em termos de partilhas profissionais.

“ (...) Partilhar é de facto extremamente importante. Acontece-me com muita frequência eu partilhar alguma angústia ou situação que me está a incomodar relativamente à prática pedagógica ou às relações que se estabelecem...” (A1)

“ (...) Uma dá uma opinião, outra dá outra, e quando chegamos a um consenso conseguimos resolver problemas...” (A2)

Esta necessidade de trabalho colaborativo está também presente no discurso da educadora A3 ao referir:

“ (...) Nós sozinhas somos um pouco, mas juntas tornamo-nos num todo. Este todo tem muitas ideias que partilhadas podem fazer a diferença.” (A3)

O trabalho colaborativo promove igualmente o desenvolvimento de competências tanto éticas como profissionais que se reflectem na qualidade do desempenho docente.

3.2. Práticas pedagógicas e pensamento reflexivo.

3.2.1. A Reflexão sobre a prática pedagógica.

Uma análise mais cuidada aos dados, apresentados no quadro nº9, permite evidenciar um pensamento reflexivo, considerado pelas educadoras participantes como uma ajuda na construção do conhecimento, na tomada de decisões e resolução de problemas, competências indispensáveis, hoje em dia, na prática pedagógica. A prática reflexiva é perspectivada como algo de extrema importância no contexto de melhoria da qualidade da prática pedagógica. Destaca-se assim nos discursos das participantes a importância atribuída à reflexão sobre a prática pedagógica.

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	U.E
Perspectivas pessoais sobre a reflexão	O que é?	<u>Pensar sobre</u>	<ul style="list-style-type: none"> . <u>A acção educativa:</u> <ul style="list-style-type: none"> . Se correu bem . Se correu mal . O que se fez . Porque se fez . No que poderia ter sido melhor ou pior . O que poderia ter sido feito de forma diferente . <u>Os acontecimentos:</u> . <u>As situações:</u> Analisar: <ul style="list-style-type: none"> . <u>As respostas e produções das crianças</u> 	<p>A1;A2;A3 A2;A3 A2;A3 A2;A3 A2;A3 A1</p> <p>A2 A2</p> <p>A2</p>

Quadro n.º 9 - Perspectivas pessoais sobre a reflexão.

No entender das educadoras, reflectir é *pensar* sobre a sua “acção educativa, o que correu bem, o que correu mal, o que se fez, porque se fez, sobre os acontecimentos, as situações, os objectivos, e *analisar* “as respostas e produções das crianças”. Estes indicadores evidenciam uma reflexão situada depois da acção.

“ Reflectir sobre as acções já realizadas e repensá-las. Voltar a pegar nelas dentro da cabeça e actualizá-las; pensar no que poderia ser melhor ou pior ou o que podia ter feito de forma diferente”. (A1)

“ [Pensar] O que fiz e se atingi o que queria ... é pensar sobre o que fiz com as crianças, se eu atingi os objectivos que pretendia...” (A3)

A análise dos dados, apresentados no quadro nº 10, permite acrescentar que estas reflexões podem ocorrer num determinado tempo e em conjunto. Assim, as educadoras deste estudo, reflectem diariamente quando analisam as estratégias desenvolvidas, e semanalmente quando sistematizam o trabalho diário. A análise dos dados revela igualmente, que estas reflexões não são feitas unicamente quando estão sózinhas, mas também na partilha com as colegas.

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	UE
Perspectivas pessoais sobre a reflexão.	<u>Quando ocorre?</u>	. Diariamente	Análise de estratégias desenvolvidas	A1;A2;A3
		. Semanalmente	Sistematização da reflexão diária.	A1;A2;A3
	<u>Com quem?</u>	- Sozinha	Quando está só	A2
		- Com as colegas	Na partilha com as colegas	A1;A2;A3

Quadro n.º 10 - Perspectivas pessoais sobre a reflexão.

Como podemos observar da análise dos dados no quadro nº11, as participantes deste estudo enunciam modos de reflexão. Assim, reflectem quando pensam se a acção educativa correu bem ou mal e porquê, quando exteriorizam o seu pensamento no diálogo com os outros, ao ouvir os outros, quando realizam leituras sobre temas pedagógicos. Destaca-se a reflexão escrita por parte de três participantes que consideram o registo escrito, como necessidade para uma melhor estruturação do trabalho a desenvolver com as crianças no sentido de uma adequação de novas formas de trabalho.

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	UE
Perspectivas pessoais sobre a reflexão	<u>Como reflectem?</u>	Pensam	. Correu mal, porquê? . Correu bem? . A exteriorizar o pensamento; . A ouvir, e a ler	A1;A2;A3 A2;A3 A2;A3 A1;A2 A1
		Ouvem		
		Lêem		
		Escrevem	. Orientação do trabalho a desenvolver com as crianças . Adequação de novas formas de trabalho	A1;A2 A1;A2;A3

Quadro n.º 11 - Perspectivas pessoais sobre a reflexão.

Todavia, apesar das vantagens do acto de reflectir as participantes deste estudo identificam algumas dificuldades no acto de reflectir. Estas dificuldades referem-se ao distanciamento que é necessário existir quando se reflecte, e ao demasiado envolvimento emocional, na medida em que, este envolvimento, pode dificultar “olhar” de modo mais objectivo para a situação.

A este respeito a educadora A2 considera que por vezes é difícil ser-se objectiva quando se reflecte:

“Ser a mais objectiva possível, às vezes é difícil. Nem sempre consigo ser objectiva, isenta de carga emocional que envolve a reflexão”.

Esta educadora apresenta como resolução para o problema, o distanciamento que deverá existir, no sentido de reconhecer se fez bem ou mal.

“ (...) Muitas vezes à noite questiono-me se era necessário ter sido tão firme. Este envolvimento emocional com a criança, às vezes, dificulta uma análise objectiva das situações. Muitas vezes só três dias mais tarde é que eu reconheço que, de facto, foi importante ter reagido da maneira como reagi.”(A2)

3.2.3. Génese do pensamento reflexivo das participantes do estudo.

Um olhar mais atento à análise dos dados das participantes neste estudo evidenciados no quadro nº13, apresentado na página seguinte, permite destacar aspectos, que ousou referir, no que diz respeito à emergência do seu pensamento reflexivo.

Destacam-se a este respeito diversas experiências de vida, no contexto familiar e escolar, como promotores de uma atitude mais reflexiva.

Esta emergência do pensamento reflexivo apresenta particularidades em cada um dos casos estudados. No que se refere à participante A1, o seu pensamento reflexivo parece ter resultado de uma necessidade de sobrevivência. As dificuldades pelas quais passou, numa fase da sua vida, (ter assumido muito nova o papel de mãe de dois irmãos, devido `saída da mãe de casa e alcoolismo do pai) predispuseram-na a uma atitude reflexiva que lhe desenvolveu uma identidade particular.

“ (...) Penso que é uma atitude que me acompanha ao longo da vida e que tem a ver com o meu crescimento pessoal. Como cresci muito sozinha tive de fazer isso, [reflectir] para conseguir sobreviver, e portanto tem a ver com uma questão de personalidade própria”. (A1)

No que respeita à A2, a sua atitude reflexiva parece iniciar-se no contexto de formação profissional e na esfera familiar.

“ (...) Eu de facto tive formação com um grupo de docentes que se preocupavam já muito com esta questão da reflexão na educação (...) [Reflectir] era um exercício que fazia parte do curriculum...pensar sobre as coisas.” (A2)

“ (...) Fomos muito incentivados, eu e os meus irmãos, a pensar sobre os acontecimentos e a responsabilizarmo-nos das nossas atitudes” (A2)

Finalmente no que diz respeito à A3, o seu pensamento reflexivo parece ter-se iniciado com uma formação especializada que realizou, e que do seu ponto de vista contribuiu para lhe desenvolver uma atitude mais reflexiva.

“ (...) No início da minha carreira não estava desperta para isto [reflectir] e não tinha alguém por perto para dizer “estou aflita, se tivesses isto como resolvias? [A Formação] ...que me abriu novos horizontes e uma nova maneira de estar na sala, que me levou a arranjar mais preocupações que aquelas que já tinha”. (A3)

Tema	Categoria	Subcategoria	UR	UE
Génese do pensamento reflexivo das participantes	Emergência do pensamento reflexivo	. <u>Na vida pessoal</u>	Atitude pessoal; A Família; Sobrevivência;	A2 A2 A1
		. <u>Ao longo da vida</u>		
		. <u>Na Formação Inicial</u>	Nenhuma; Atitude adquirida ao longo da formação inicial;	A1 A2
		. <u>Na Formação Especializada</u>	Abertura de novos horizontes; Outra maneira de estar na sala de aula; Novas preocupações.	A3 A3 A3

Quadro n.º 13 - Emergência do pensamento reflexivo dos participantes.

3.2.4. Concepções sobre o Educador Reflexivo

A este respeito a análise dos dados apresentados no quadro nº14, permite identificar duas dimensões associadas ao perfil do Educador Reflexivo. São elas, a dimensão pessoal e a dimensão profissional.

No que diz respeito à Dimensão Pessoal, as participantes do estudo referem que o educador reflexivo é uma pessoa que respeita a individualidade dos alunos assim como dos adultos com quem se relaciona. Este educador reflexivo é organizado, flexível, criativo e bom ouvinte. Um educador reflexivo deve mudar a sua atitude face às situações e deve ser aberto às mudanças.

No que respeita à Dimensão Profissional do educador reflexivo, identifica-se a sua capacidade de reflexão sobre a prática educativa, questionando-a. É um professor que pensa sobre as suas opções, atitudes e comportamentos com o objectivo de melhorar a sua prática. No entender das participantes, o educador reflexivo, sabe envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho e ajuda-os a pensar e a agir em relação aos seus valores e atitudes. Este educador tem capacidade para trabalhar em equipa em actividades de pesquisa e organizativas.

Tema	Categoria	Subcategoria	UR	UE
Perspectivas Pessoais sobre o professor reflexivo	Professor Reflexivo	<u>Perfil</u>		
		Dimensão pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Respeita a individualidade dos alunos e dos adultos com quem se relaciona; • Abertura às mudanças; • Flexível; • Criativo; • Bom ouvinte • Organizado. 	A3 A1; A2;A3 A2,A3 A2,A3 A1,A2,A3 A2
		Dimensão profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Professor que pensa sobre. <ul style="list-style-type: none"> . Actividades que desenvolve . Aspectos estratégicos. .Aspectos relacionais • Apresenta atitude reflexiva sobre o seu desempenho; • Investiga para melhorar a prática; • Questiona as práticas; • Preocupa-se com a actualização profissional <p>Capacidade de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Envolver os alunos; • Ajudar os alunos a pensar e agir; • Trabalhar em equipa 	A1;A2;A3 A1;A2; A3 A2;A3 A3 A1;A2;A3 A1,A2,A3 A2

Quadro n.º 14 - Perspectivas pessoais sobre o professor reflexivo.

Em síntese, é um educador que manifesta qualidades pessoais e uma *atitude reflexiva sobre o seu desempenho, abertura às mudanças, preocupação pela*

atualização profissional, capacidade para trabalhar em equipa, para investigar no sentido de melhorar as suas práticas.

*“ Um bom docente deverá ter sempre uma atitude reflexiva no seu desempenho”
(A1)*

*“ Um professor reflexivo, deve saber ouvir os alunos e outros adultos que o rodeiam.”
(A2)*

“ Um professor reflexivo tem de mudar a sua atitude face às situações e tem de estar aberto à mudança” (A3)

TRABALHO DE “EQUIPA” E PROCESSOS REFLEXIVOS.

É consensual a importância atribuída pelos participantes do estudo à reflexão em contexto educativo no sentido de melhoria do desempenho profissional. É minha intenção analisar neste capítulo os processos reflexivos utilizados pelas participantes no estudo no seu contexto de trabalho com as colegas. Para o efeito, e tal como referenciado na Metodologia, foram observadas duas reuniões de equipa: uma de planificação e outra de avaliação. Em primeiro lugar debruçar-me-ei sobre os dados da reunião de planificação. Assim, num primeiro momento apresentarei a quantificação das interações verbais e em seguida explicarei a natureza dos aspectos qualitativos dessas interações.

1. Reunião de Planificação

- **Interações Verbais**

Na reunião de planificação, foram observadas 207 unidades de interação verbal (UIV). Nos dados apresentados no quadro nº15, a participante A1, interagiu (39,13%), a participante A2, interagiu (34,78%) e a participante A3, interagiu apenas (24%). A interação da participante I foi de apenas (1,93%). Da análise das unidades de interação verifica-se que apesar da educadora A1 ter intervindo mais nesta reunião, houve igualmente espaço para as outras educadoras intervirem. Também se verifica que a educadora A3, apresentou menor interação, talvez por se ter inibido face à gravação em vídeo. A participante I (Investigadora), presente como observadora, sentiu necessidade de intervir como elemento mediador de modo a estimular as interações verbais entre as participantes. Assim, em quatro momentos, a ED I utilizou no seu discurso interações do tipo, estímulo, pergunta e reforço.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total	%
A1	4	3	18	3	17	2	1	9	3	10	8	3	81	39,13
A2	4	3	14	2	12	2	2	9	2	11	7	4	72	34,78
A3	2	3	7	3	8	2	0	8	4	7	2	4	50	24,15
I	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	4	1,93
Total	11	10	39	8	38	7	3	26	9	28	17	11	207	100

Quadro n.º 15 - Unidades de Interação verbal (UIV) durante a reunião de planificação Maio

- **Natureza qualitativa dos processos reflexivos**

No que respeita ao estudo da natureza qualitativa das interações verbais apresentadas, estudaram-se de modo aprofundado, apenas 5 episódios. Assim, e tal como expresso no quadro nº16, a reflexão predominante é de tipo informativo/clarificativo (29%), seguido do processo reflexivo questiona (23%), e do processo reflexivo avalia (20%). De salientar que o tipo de reflexão com menor número de interação é o processo reflexivo problematiza (4%)

<u>Processos Reflexivos</u>	ABRIL – (Planificação)	
	Nº de Vezes	%
Informa/Clarifica	43	29%
Questiona	34	23%
Sugere/Orienta	23	16%
Avalia	29	20%
Controla	12	8%
Problematiza	06	4%
TOTAIS	147	100%

Quadro n.º 16 - Processos reflexivos utilizados durante a reunião de planificação.

Um estudo mais aprofundado sobre a natureza dos processos reflexivos utilizados durante a reunião de planificação, permitiu verificar, tal como registado no quadro nº17 quais os processos reflexivos mais utilizados por cada uma das participantes do estudo. Neste sentido, dos dados analisados, destaca-se a preponderância do processo reflexivo de natureza “informativo/clarificativo”, como o mais utilizado no discurso das três educadoras participantes.

O processo reflexivo “questiona” observa-se na participante A3 com uma percentagem de interações verbais de 29,03%, seguido pela participante A1 com 25,8% e 16,7% no discurso da participante A2. A participante A2, utiliza privilegiadamente um discurso de tipo “sugere/orienta” (22,2%) na interação com as suas colegas.

O processo reflexivo “avalia”, é mais utilizado pela participante A3 (25,8%,) seguido da A2, (22,2%). A participante A1 utiliza o processo reflexivo “avalia” apenas (14,5%). Em função dos resultados apresentados, a análise da observação desta

reunião de planificação permite verificar a existência de uma dinâmica colaborativa, possibilitada através de processos reflexivos no discurso das participantes, nomeadamente de tipo informativo/clarificativo, questiona, avalia e sugere/orienta.

De referir que nesta reunião de equipa, a natureza dos processos reflexivos menos utilizados pelas educadoras participantes, foram “controla” e “problematiza”, embora o processo reflexivo “controla” se encontre presente em (11,3%) no discurso da participante A1 contrastando com os discursos das participantes A2 (7,4%) e A3 (3,2%), respectivamente.

	CATEGORIAS	PLANIFICAÇÃO					
		A1		A2		A3	
PROCESSOS REFLEXIVOS	Informa/Clarifica	18	29,0%	16	29,6%	9	29,0%
	Questiona	16	25,8%	9	16,7%	9	29,03%
	Sugere/Orienta	8	12,9%	12	22,2%	3	9,7%
	Avalia	9	14,5%	12	22,2%	8	25,8%
	Controla	7	11,3%	4	7,4%	1	3,2%
	Problematiza	4	6,5%	1	1,9%	1	3,2%
	TOTAL	62	100%	54	100%	31	100%

Quadro n.º 17 - Processos reflexivos utilizados por cada uma das participantes do estudo durante a reunião de planificação.

2. Reunião de Avaliação

- **Interações Verbais**

Na reunião de equipa de avaliação, foram observadas 521 unidades de interacção verbal. Assim e tal como expresso no quadro nº 18, apresentado na página seguinte verifica-se que a participante A1 apresenta 31,29% de interações verbais com as colegas, seguida respectivamente pela participante A2 com 23,42%, e pela participante A3 com apenas 16,70%. A participante I (Investigadora) interagiu 28,60%. Quanto à análise das unidades de interações verbais (UIV) durante esta reunião de avaliação, verifica-se que a educadora A1 continua a revelar maior

número de interacções verbais com as colegas, por oposição à educadora A3 que revela menor número de interacção.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total	%
A1	8	39	15	15	2	3	40	11	27	3	163	31,29
A2	4	36	8	8	2	8	27	8	20	1	122	23,42
A3	4	19	11	15	1	7	13	5	11	1	87	16,70
I	12	30	17	15	2	9	27	10	23	4	149	28,60
Total	28	124	51	53	7	27	107	34	81	9	521	100

Quadro n.º 18 - Unidade de Interação verbal (UIV) durante a reunião de avaliação em Julho de 2010.

- **Natureza qualitativa dos processos reflexivos**

No que respeita à análise qualitativa dos processos reflexivos ocorridos na reunião de avaliação foram igualmente aprofundados apenas 5 episódios, referenciados no quadro nº 19. A natureza de reflexão predominante, é de tipo informativo/clarificativo e avaliativo (31%) seguido, do processo reflexivo questiona e sugere/orienta (13%). Nesta reunião a reflexão com menor incidência continua a ser a problematização (2%).

<u>Processos Reflexivo</u>	JULHO – (Avaliação)	
	Nº de Vezes	%
Informa/ Clarifica	131	31%
Questiona	56	13%
Sugere/Orienta	53	13%
Avalia	131	31%
Controla	35	8%
Problematiza/ Reflecte	10	2%
TOTAIS	416	100%

Quadro n.º 19 - Processos reflexivos utilizados durante a reunião de avaliação nos cinco episódios seleccionados.

Da análise dos dados apresentados no quadro nº20 destaca-se, tal como na reunião de planificação, que o processo reflexivo mais utilizado pelas participantes no estudo, é do tipo informativo/clarificativo, sendo a educadora participante A3, a que revela no seu discurso, maior predominância deste processo reflexivo 40,6%, seguida pela participante A2 com 40,4% e 34,6% no discurso da participante A1. O processo reflexivo identificado em segundo lugar no discurso das participantes do

estudo é do tipo avaliativo. Este tipo de processo reflexivo está presente em 33,8% no discurso da participante A1 em 33,8%, e 29,3% no discurso da participante A2 e ainda 31,9% no da participante A3.

Nesta reunião os processos reflexivos menos utilizados pelas participantes foram do tipo sugere/orienta, controla e problematiza.

	CATEGORIAS	AVALIAÇÃO					
		A1		A2		A3	
PROCESSOS REFLEXIVOS	Informa/Clarifica	47	34,6%	40	40,4%	28	40,6%
	Questiona	15	11,0%	16	16,2%	5	7,3%
	Sugere/Orienta	14	10,3%	9	9,1%	3	4,4%
	Avalia	14	33,8%	4	29,3%	7	31,9%
	Controla	46	10,3%	29	4,0%	22	10,1%
	Problematiza	0	0	1	1,0%	4	5,8%
	TOTAL	136	100%	99	100%	69	100%

Quadro n.º 20 - Processos reflexivos utilizados no discurso de cada uma das participantes durante a reunião de avaliação.

Após a apresentação dos dados referentes às observações das duas reuniões de equipa, parece-me pertinente apresentar em seguida a síntese da natureza dos processos reflexivos evidenciados nos discursos das participantes, nestas duas reuniões como resposta aos objectivos que motivaram as observações: i) Qual a natureza dos processos reflexivos utilizados pelas participantes no estudo nestas reuniões? ii) Qual o processo reflexivo com maior predominância?

Os processos reflexivos utilizados nas duas reuniões foram designadamente: informa/clarifica; problematiza; sugere/orienta; controla; avalia; questiona.

Da análise dos dados das observações verifica-se que a participante A1 revela ser quem apresenta maior número de unidades de interacção verbal em ambas as reuniões, utilizando nas suas interacções verbais, predominantemente, na reunião de planificação, um processo reflexivo de tipo informativo/clarificativo e questionamento e, na reunião de avaliação, um processo reflexivo de tipo informativo/clarificativo e avaliativo.

A participante A2 situa-se numa posição intermédia, as suas interacções verbais foram mais notórias na reunião de planificação do que na reunião de avaliação. O processo reflexivo mais usado na reunião de planificação foi do tipo informativo/clarificativo e sugere/orienta. Na reunião de avaliação, o processo reflexivo mais usado foi do tipo informativo/clarificativo e avaliativo.

Por fim a participante A3, apresenta menor número de unidades de interacção verbal em ambas as reuniões. Nas suas interacções verbais utilizou, predominantemente, na reunião de planificação, um processo de tipo informativo/clarificativo e questionamento, e na reunião de avaliação, um processo reflexivo informativo/clarificativo e avaliativo.

REUNIÕES	PROCESSOS REFLEXIVOS		
	A1	A2	A3
<u>Planificação</u>	Informa/Clarifica. (29%) Questiona (25,8%)	Informa/Clarifica. (29,6%) Sugere/ Orienta (22,2%)	Informa/Clarifica (29%) Questiona (29,03%)
<u>Avaliação</u>	Informa/Clarifica. (34,6%) Avalia (33,8%)	Informa/Clarifica (40,4%) Avalia (29,3%)	Informa/Clarifica (40,6%) Avalia (31,9%)

Quadro n.º 21 - Síntese dos processos reflexivos observados nos discursos das participantes do estudo.

Em síntese, cumpre-me acrescentar que, a natureza dos processos reflexivos mais utilizados pelas participantes nestas reuniões, são do tipo *informativo/clarificativo* e *questionamento* na reunião de planificação nas participantes A1 e A3, sendo que a participante A2, apresenta o tipo de reflexão *informativo/clarificativo* e *sugere/orienta*. A reflexão de tipo predominantemente *informativo/clarificativo* e *avaliativo* é predominante em todas as participantes na reunião de avaliação

Estes resultados podem, em meu entender ter sido influenciados pelos distintos objectivos das duas reuniões de equipa, uma de planificação e a outra de avaliação.

CONCLUSÕES

Tendo em conta o objectivo definido para o presente estudo e as questões que orientaram a sua realização, após a apresentação e análise dos dados, é agora tempo de proceder às conclusões que se sistematizam em quatro aspectos principais: O Educador na Sociedade Actual; O Exercício da Função Docente; Da Prática Colaborativa ao Pensamento Reflexivo; Professor Reflexivo: um perfil de competências.

1. O Educador na Sociedade Actual.

De um modo geral, as educadoras participantes consideram ter ocorrido evolução no reconhecimento por parte da Sociedade em geral, face ao papel como educadoras, em parte devido às mudanças verificadas na sociedade. Com efeito, as alterações a que se tem vindo a assistir, exigem do educador um novo perfil de competências para o exercício da sua profissão. As participantes do estudo destacam o reconhecimento social que lhes é endereçado em paralelo com os desafios que lhes são colocados. Nos seus discursos, emergem temas como a motivação e o “privilégio” *por exercerem esta profissão, por fazerem o que gostam e pela partilha e troca de experiências entre as colegas*. Algumas dimensões parecem motivar este “bem-estar” na profissão, tal como a dimensão relacional e a integração no grupo profissional.

O estudo deixa antever uma experiência profissional onde no contexto de trabalho se verifica um bom relacionamento com os colegas, aspecto este que se configura de extrema importância para as práticas de reflexão conjunta potenciando as mesmas mudanças das práticas. Na entender de Vasconcelos (2009), para uma maior dignificação de todos os profissionais da educação pré-escolar vieram contribuir a reformulação da lei de bases do Sistema Educativo – Lei nº 115/97, de 19 de Setembro, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em 1997, e ainda o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto que define o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância. Com efeito, estas alterações parecem terem contribuído para a valorização do perfil de competências que os

educadores devem adquirir, tendo em vista o papel do educador na sociedade actual.

2. Natureza da função docente.

Num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento, a função docente tem vindo a evoluir do “ensinar” como sinónimo de *transmitir um saber para o fazer aprender a alguém*. (Roldão, 2007). Conscientes desta nova perspectiva, que sustenta uma mudança para o desenvolvimento de um ensino de qualidade na educação infantil, as educadoras deste estudo, evidenciam preocupação pela organização e desenvolvimento curricular, através do cuidado que demonstram na preparação do seu trabalho com e para os alunos, e simultâneamente, na importância que atribuem ao trabalho com as colegas.

Assim, no que respeita à preparação do trabalho com e para os alunos, as educadoras planeiam o processo educativo, de acordo com o conhecimento que têm do grupo, dos interesses do grupo e de cada criança em particular dos interesses das crianças. Foi possível constatar que no entender das educadoras participantes a planificação é considerada como *um instrumento orientador do trabalho docente*, sendo-lhe atribuída uma grande importância.

A planificação assume assim a periodicidade diária e semanal com o grupo de crianças tendo como ponto de partida para as aprendizagens, os saberes e os interesses destes. Nas suas planificações, as educadoras definem objectivos, identificam estratégias, procurando desenvolver o seu trabalho com a preocupação de pôr em prática uma planificação flexível, permitindo-lhes pensar e repensar as actividades adequando-as ao grupo, procurando novos significados na prática pedagógica, de modo a promover situações e experiências de aprendizagem significativas. Esta ideia de flexibilizar a planificação corrobora as perspectivas de Altet (2000), na medida em que a autora defende que a planificação surge para analisar situações, escolher formas de agir sobre elas, fundamentar as escolhas e identificar possíveis consequências.

No que respeita à avaliação do trabalho realizado com os alunos, emerge dos discursos das participantes o investimento nos processos de avaliação a importância que é dada à criança no processo de ensino-aprendizagem. Para Santos Guerra (2000), a avaliação é entendida como um caminho para a aprendizagem. Um caminho que, ao ser percorrido de forma inteligente e responsável, ajudará a compreender o que acontece e porquê, e facilitará o reconhecimento dos erros e a melhoria das práticas.

As educadoras do estudo avaliam o trabalho dos alunos, diária e semanalmente, recorrendo à observação, à reflexão sobre os acontecimentos da semana, fazendo o ponto da situação com o grupo ou a criança, reflectindo sozinhas e registando os dados através da escrita em instrumentos próprios.

Este estudo evidencia igualmente a valorização que as participantes do estudo dão ao trabalho colaborativo entre pares com o propósito de garantirem um trabalho de qualidade com os alunos. As educadoras perspectivam assim, vantagens neste trabalho, tais como a promoção da reflexão, a partilha de saberes, materiais a resolução de problemas. Boavida e Ponte (2002, p.44) alegam que *juntando diversas pessoas que interagem, dialogam e reflectem em conjunto, criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem*. A este propósito, Hargreaves (1998) é igualmente da opinião que o trabalho em conjunto e a discussão de diferentes perspectivas, é o mais importante no trabalho entre pares. Com efeito num ambiente colaborativo, os professores dividem a responsabilidade de planificar, definir objectivos, avaliar e perseguir objectivos comuns em conjunto.

Esta mudança que se verifica no trabalho dos professores, nomeadamente a necessidade do trabalho colaborativo e a preocupação de se encontrarem todos, deriva da natureza e das exigências das tarefas que têm sido exigidas a todos os profissionais de educação nestes últimos anos. As responsabilidades são cada vez maiores e o seu trabalho mais intenso. Na opinião de Hargreaves (1998), esta intensificação de trabalho é evidenciada ao nível da preparação e avaliação do

trabalho com os alunos, que tem contribuído para uma maior ocupação do tempo dos professores e em muitas situações a realização de um trabalho mais solitário.

3. Da Prática Colaborativa ao Pensamento Reflexivo:

O presente estudo evidencia a importância de um pensamento reflexivo, considerado pelas educadoras participantes como uma ajuda na construção do conhecimento, na tomada de decisões e resolução de problemas, competências indispensáveis, hoje em dia na prática pedagógica do educador de infância.

- Reflexão sobre a prática

A reflexão sobre a prática constitui uma atitude docente indispensável às práticas educativas, capaz de provocar alterações nas metodologias e estratégias conducentes a um ensino com qualidade. É necessário que ser reflexivo, constitua uma forma de estar na educação. Do mesmo modo, é importante que se crie nos educadores a disposição para reflectirem sobre a forma como ensinam, numa perspectiva de desenvolvimento profissional permanente. Só reflectindo poderemos questionar-nos e questionar a realidade em que nos encontramos inseridos. Na opinião de Alarcão (1996), *a reflexão serve o objectivo de atribuição de sentido com vista a um melhor conhecimento e a uma melhor actuação* (p.180)

Neste estudo é bem visível a importância atribuída pelas educadoras à reflexão no contexto profissional. Não obstante, os resultados dos dados observados não parecem evidenciar a prática da reflexão durante a acção. Esta evidência levanta a questão de perceber o porquê desta situação, uma vez que este estudo evidencia a preocupação por uma prática reflexiva e um contexto propício ao desenvolvimento desta prática. Será porque estas educadoras não se envolvem em projectos de investigação-acção sobre a prática numa abordagem reflexiva? Uma abordagem reflexiva valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática profissional (Schön, 1983; Vieira, 1995), surgindo a prática como elemento de análise e de reflexão do professor. Ao envolver-se em projectos de investigação-acção sobre a prática numa abordagem reflexiva, o professor está a reflectir na sua prática, aumentando o seu conhecimento profissional à medida que consegue explicitar diferentes aspectos do seu conhecimento tácito.

- Vantagens da reflexão

No estudo é possível identificar o reconhecimento de que a reflexão apresenta vantagens na melhoria da prática. São elas: i) Um olhar mais rigoroso da acção educativa, mais organizado e pormenorizado que as ajuda a encontrar formas de resolução do problema; ii) A consciencialização das situações; iii) A mudança de atitude, a evolução da prática pedagógica e o evitar dos erros; iv) A aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento profissional dos professores.

Com efeito, a aquisição de uma atitude reflexiva dos educadores é importante não só na melhoria das práticas na sala de aula, mas também desenvolvimento profissional do educador com consequências no desenvolvimento de escolas com qualidade. Esta atitude requer pela parte dos professores conhecimento, maturidade e responsabilidade.

- Génese do pensamento reflexivo

A análise dos dados evidencia a emergência do pensamento reflexivo em cada uma das participantes. O interesse por esta evidência, justifica alguma reflexão da minha parte. Como tenho vindo a defender ao longo deste estudo, a reflexão constitui um elemento importante do processo de aprendizagem, tanto na vida pessoal como na profissional. Pensar bem, é algo que se pode e deve adquirir desde muito cedo. Este “pensar” evolui à medida do que se observa e da nossa experiência vivida. É a evolução para um “pensar” mais conceptual, racional, consistente e coerente que permite realizar mudanças, instituir novos modelos e melhorar as práticas (Sprinthall, 1993). Questão também importante têm a ver com os processos analíticos e criativos, que quanto mais cedo forem estimulados maior será a probabilidade do indivíduo vir a tornar-se um excelente pensador. Para o efeito, é necessário ter uma boa educação de base que permita interiorizar o processo de aprender a pensar, uma capacidade acrescida de reflectir sobre as coisas e os assuntos. Esta educação tanto pode ser formal, como adquirida no contexto familiar.

Do mesmo modo, para desenvolver um pensamento reflexivo, não basta a formação inicial. No entender de Perrenoud (2002, p.147) este pensamento exige a criação de *habitus (...) enquanto o conjunto de esquemas que um indivíduo dispõe em um determinado momento da sua vida*. A formação permanente do indivíduo e o

desenvolvimento da acção ao longo da vida desenvolve as capacidades cognitivas que permitem dar respostas a novas situações, integrar experiências, em suma saber analisar numa atitude crítico-reflexiva, Zeichner (1993). Esta postura reflexiva e o *habitus* correspondente a ela não se constroem de forma espontânea. Se quisermos que o educador desenvolva uma profissão plena e integral, a formação inicial e contínua, deve desenvolver a postura reflexiva e oferecer os saberes correspondentes. Só assim, poderá procurar o aperfeiçoamento reflectindo a sua prática, seja consigo, seja com os seus colegas.

O pensamento reflexivo das três educadoras do estudo, parece emergir em cada uma, como resultado de cada um dos pressupostos atrás referidos, contribuindo para uma atitude reflexiva, tendo em atenção as características próprias das suas personalidades. Nas três, a dimensão familiar e profissional contribuiu para o aprofundar do saber no que diz respeito ao conhecimento e de competências que se traduziram no modo de agir, de cada uma, ao longo das suas vidas.

4. Educador reflexivo! Um perfil de competências

Neste estudo, é possível identificar perfil de competências do educador reflexivo que contempla duas dimensões: a dimensão pessoal e a dimensão profissional. No que diz respeito à dimensão profissional, ser-se reflexivo requer uma permanente auto-análise por parte do educador, o que implica abertura de espírito, análise rigorosa e consciência social. O educador reflexivo é alguém que atribui importância a questões globais da educação, como as finalidades e as consequências do ponto de vista social e pessoal, e a relação entre essas questões e a sua prática de sala de aula. Este educador deve mudar a sua atitude face às situações e estar disponível à mudança e a ouvir os outros. Estas premissas parecem ir ao encontro da perspectiva de Dewey (1996, in Alarcão), segundo a qual uma das características do educador reflexivo é a sua “abertura de espírito”, na medida em que o educador, é receptivo a informações provenientes de fontes diversificadas, ou seja, está predisponível a aceitar possíveis alternativas de percurso. O educador reflexivo deve ser portador de competências sociais e comunicativas de modo a manter relações interpessoais e saber comunicar com clareza. Este educador deve ter uma compreensão de si próprio e do mundo que o rodeia.

No que respeita à sua dimensão profissional, as educadoras no estudo consideram que um educador reflexivo é um educador que pensa sobre a prática, que se empenha no questionamento sobre a sua prática com o intuito de melhorá-la. O educador reflexivo, deve saber envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho e ajudá-los a pensar e a agir em relação aos seus valores e atitudes.

As educadoras no estudo, referem que um educador reflexivo é um educador que revela preocupação *pela actualização e investigador das suas práticas*. Encontra-se a mesma ideia em Zeichner (1993), quando afirma que o professor reflexivo tem de ser responsável pela sua aprendizagem procurando actualizar-se e pesquisar. Também Schön (2000), defende que o professor deve ser capaz de tomar decisões adequadas e eficazes, superando as situações complexas com as quais vai ter de lidar na vida real.

As educadoras encontram no *trabalho em equipa* outra competência que, em sua opinião, deve constar no perfil do educador reflexivo. Esta competência é consequência das mudanças registadas na sociedade actual, que Hargreaves (1998) defende para uma nova concepção da educação, mais profissional, mais interactiva e mais interpessoal. A este respeito Perrenoud (2000; 2001), considera que a colaboração tem crescido na rotina dos professores. O autor sublinha a necessidade de colaboração, já que reflectir em conjunto é mais produtivo que reflectir individualmente, através da qual se possa abordar os problemas em comum, reflectindo-se sobre o sucesso e as dificuldades sentidas na prática. Este trabalho é uma componente da acção colectiva e pressupõe competências de auto-análise e de diálogo com o próximo, de maturidade, estabilidade, serenidade pessoal daqueles que o compõem.

Ser-se reflexivo permite criar oportunidades para o desenvolvimento profissional dos professores, tornando-os mais responsáveis, mais competentes.

5. Limitações do estudo

Constituíram-se como factor limitativo da realização deste estudo aspectos que têm a ver com disponibilidade de tempo, a complexidade do tema em investigação e a

própria sistematização do seu conteúdo, dadas as limitações existentes quanto à extensão do mesmo.

A minha inexperiência como investigadora foi, também um factor a considerar.

A inexistência de estudos sobre a relação reflexão e trabalho de equipa em jardins-de-infância, o que não permitiu a constituição de um “corpus” de referência que possibilitasse um maior realce com os “casos” estudados.

O facto de o estudo ter sido desenvolvido no contexto de trabalho da investigadora, trouxe como limitação o envolvimento emocional com as participantes do estudo, apesar do cuidado de isenção e ética na análise e tratamento de dados das observações.

Apesar das limitações encontradas, o presente estudo permitiu verificar que, neste jardim-de-infância, estão criadas as condições facilitadoras de reflexão crítica e de construção colaborativa de saberes, no sentido da melhoria das práticas pedagógicas.

6. Implicações do estudo em termos pessoais e profissionais.

O desenvolvimento deste estudo, trouxe uma série de mais-valias que contribuíram para o enriquecimento pessoal, profissional e social da investigadora. Pessoalmente, permitiu relançar a expectativa perante a vida, abrindo novos horizontes de conhecimento e de caminhos a explorar.

O desenvolvimento deste estudo no contexto de trabalho juntamente com as educadoras participantes, contribuiu para o desenvolvimento a nível profissional e enriquecimento das relações interpessoais. Contribuiu para a melhoria da qualidade do trabalho a desenvolver e a identificação do perfil de competências do educador reflexivo, vem contribuir para a melhoria do meu desempenho profissional e exercício de funções de coordenação e supervisivas. Pessoalmente, permitiu-me repensar nas atitudes a tomar no meu trabalho de supervisão com os outros. Por outro lado, o estudo contribuiu para uma melhor compreensão dos processos de reflexão utilizados no contexto do trabalho colaborativo do educador de infância.

7. Recomendações

A investigação sobre as práticas poderá repercutir-se em mudanças significativas para a profissão docente, bem como para a melhoria do ensino, através da transformação dos próprios educadores/ professores. Neste sentido considerando “a escola: um lugar onde os professores aprendem” Canário (1999), o presente estudo poderá contribuir para:

- Articulação entre as escolas de formação e os jardins-de-infância, numa atitude colaborativa e de fortalecimento das ligações já existentes, numa perspectiva de desenvolvimento de estudos de investigação-acção para reflexão, melhoria das práticas e desenvolvimento profissional dos educadores de infância. Para tal, como atitude estratégica, dever-se-ão envolver as Direcções das Instituições interessadas, supervisores, professores e formadores;
- Estudos sobre as interacções dos docentes utilizando a técnica da autoscopia;
- Trabalhos de investigação-acção facilitadores da criação de culturas colaborativas nas escolas no sentido da constituição de comunidades de aprendizagem.

Valorizar a importância da prática reflexiva na escola significa, entre outras coisas que ser educador/professor supõe uma formação séria, complexa e difícil, mas também altamente valiosa. A vida na escola, nos termos em que ela se configura hoje, supõe saber enfrentar e resolver situações - problema cada vez mais complexas e para as quais as respostas tradicionais são cada vez mais inaplicáveis. Daí a necessidade dos educadores repensarem a sua prática docente, para que se possam adaptar a todas as mudanças que atingem a escola, suas concepções e suas formas de construção do saber, pois as exigências do mundo moderno têm se tornado cada dia mais fortes.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. & ROLDÃO, M. C., (2008). *Supervisão um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde-Edições Pedagogo
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J., (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2ª ed. rev. e desenvolvida). Coimbra: Almedina
- ALARCÃO, I., (2001). Professor-Investigador. Que sentido? Que formação? In CAMPOS, P. B. (Org) – *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Cadernos da Formação de Professores. INAFOP. Porto: Porto Editora
- ALARCÃO, I., (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão – uma escola em desenvolvimento*. Porto: Porto Editora
- ALARCÃO, I., (1996a). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora
- ALARCÃO, I., (1996b). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores, in Alarcão, I. (Org.) *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp.11-36). Porto: Porto Editora
- AFONSO, N., (2005). *Investigação Naturalista em Educação – um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores
- ALTET, M., (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- ARNOLDI, M. & ROSA M., (2006). *A Entrevista na Pesquisa Qualitativa – mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica Editora
- AZEVEDO M., (2008). *Teses Relatórios e Trabalhos Escolares. Sugestões para estruturação da escrita* (6ªed.). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- BARDIN, L., (2009). *Análise de Conteúdo*. (ed. rev. e actualizada). Edições 70, Ltd.
- BARREIRA, G. M. J., (2006). *Concepções de professores cooperantes sobre a profissão docente e as competências profissionais do professor do 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FPCE-UL.
- BELL, J., (2008). *Como realizar um projecto de investigação – Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação* (4ªed) Editora: Gradiva.
- BOAVIDA, A M. & PONTE, J. P. (2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. In GTI. (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Associação de Professores de Matemática. (pp.43-55)
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. - Porto: Porto Editora.

- CAETANO, A. P., (2004). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (pp.17-36).
- CANÁRIO, R., (1999). A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão na Formação. 18-20 Setembro 1997*, Universidade de Aveiro.
- CARMO, H. & FERREIRA, M., (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Universidade Aberta
- DAMAS, M. J. & DE KETELE, J. M., (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- DAY, C., (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora
- DEB (2002). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2ªEd)*. Lisboa: Departamento da Educação Pré-Escolar
- DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA (2010). Edição revista e actualizada. Porto: Porto Editora
- ESTEVES, M., (2009). *Construção e desenvolvimento de competências profissionais dos professores. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, nº 08, (pp.37-48)*.
- ESTRELA, A., (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica
- FORMOSINHO, J., (coord) (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora
- FREIRE. P., (1991). *A Educação na cidade*. S.Paulo: Cortez Editora
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A., (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa*. Porto: Porto Editora
- GARCIA, C. M., (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora
- GARCIA, C. M., (1997). A Formação dos Professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In Nóvoa, A. (coord.). *Os Professores e a sua Formação* (pp.53-76). Lisboa. Publicações D.Quixote e IIE.
- GIDDENS, A., (2006). *O mundo na era da globalização. (6ªed.)* Lisboa: Editorial Presença
- GIGLIONE, R. & MATALON, B., (1997). *O Inquérito – Teoria e prática (3ªed.)* Oeiras: Celta Editora.
- GOMEZ, P., (1997). O Pensamento Prático do Professor. In Nóvoa, A (coord) – *Os Professores e a sua Formação*. (pp.95-113) - Lisboa. D.Quixote e IIE.
- HARGREAVES, A., (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento – A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora

- HARGREAVES, A., (1998). *Os Professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal
- HERNÁNDEZ, L. A., (2007). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.
- LALANDA, M. C., & ABRANTES, M., (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey, in Alarcão, I. (Org.) - *Formação Reflexiva de Professores, Estratégias de Supervisão* (pp.43-59). Porto: Porto Editora
- LE BOTERF, G., (2005). *Construir as competências individuais e colectivas* – Porto: Edições ASA.
- LIMA, A. J., (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, A. J. & Pacheco, J., (Orgs.), (2006). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- MOREIRA, M. A., & ALARCÃO, I., (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. (pp.119-138) Porto: Porto Editora
- MOREIRA, M. A., & BIZARRO, R., (Org) (2010). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- MORGADO, J., (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora
- MORGADO, J., (2004). *Qualidade na Educação. Um Desafio para os professores*. Lisboa. Editorial Presença
- NÓVOA, A., (2007). *O regresso dos professores*. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade de Aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: ME/DGRHE: 21-28
- NÓVOA, A., (1995). O passado e o presente dos professores, in Nóvoa, A (Ed.). *Profissão professor* (pp. 13-31). Porto: Porto Editora
- OCDE, (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Santillana Educación,
- OCDE, (2008). *EL paper crucial del professorat. Atraure, preparar i mantenere professors de qualitat. (2ªed)*. Fundacion Jaume Bofill
- OLIVEIRA, M. L., (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar, in Alarcão, I. (Org.) – *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.45-53). Porto: Porto Editora
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., (Org), (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- PEREIRA, A. & POUPA, C., (2008). *Como Escrever uma TESE monografia ou livro científico usando o Word, (4ªed)*. Edições Sílabo

- PEREIRA, M. C., (2006). *Quando os alunos se transformam em Professores. A entrada na profissão: percursos de três professoras principiantes*. Tese de Doutoramento. Lisboa: FPCE-UL
- PERRENOUD, PH., (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, PH., (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. (2ª ed.) Porto Alegre: Artmed Editora
- PERRENOUD, PH., (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora
- PERRENOUD, PH., (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora
- PIRES, A. L., (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. (pp.287-288). Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e Tecnologia
- PIRES, A. L., (2000). *Desenvolvimento Pessoal e Profissional – Um estudo dos contextos e processos de formação das novas competências profissionais*. (pp. 38-63) - Coleção Pensar Educação nº19. Lisboa: Ministério da Educação.
- QUIVY, R., & CAMPENHOUDT, L. & (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais (5ªed.)* Lisboa: Gradiva
- RANGEL, M., (Org.), (2008). *Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas*. (9ª ed.) Papirus Editora
- REIS, A. V., (2006). *Professores Reflexivos – Concepções dos supervisores da prática pedagógica. Estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado, Lisboa: FPCE – UL.
- ROLDÃO, M. C., (2007). *Função Docente: Natureza e Construção do Conhecimento Profissional – Revista Brasileira de Educação*, Janeiro-Abril. V.12, nº34- (pp.94-103)
- ROLDÃO, M. C., (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença
- ROLDÃO, M. C., (2000). *A Escola Como Instância de Decisão Curricular*, in Alarcão, I. (org) (2000) *Escola Reflexiva e Supervisão*, (pp.69-76). 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
- SÁ – CHAVES, I., (2004). *Supervisão pedagógica e formação de professores: a distância entre alfa e ómega*, in Cadernos da ESE Lisboa – textos seleccionados pela autora. (pp.161-169)

- SÁ – CHAVES, I. & AMARAL, M.J., (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário, in Alarcão, I. (Org.) *Escola Reflexiva e Supervisão* (pp.79-85) Porto: Porto Editora
- SACRISTÁN, J. G., (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores, in Nóvoa, A (Ed.). *Profissão professor*. (pp.63-90). Porto: Porto Editora
- SANTOS GUERRA, M. A., (2000). *A escola que aprende (2ªed)* - Cadernos do CRIAP. Editora ASA
- SENGE, P., (2005). *Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed
- SERRAZINA, M.L., (1999). *Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em Matemática num contexto de reforma curricular no 1º ciclo*. Revista Quadrante, nº 8, (pp: 139-167).
- SHÖN, D., (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- SCHÖN, D., (1997). Formar Professores como Profissionais Reflexivos, in Nóvoa, A. – *Os Professores e a sua Formação* - (p.80-91). Lisboa. D.Quixote e IIE.
- STAKE, E. R., (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- SPRINTHALL, N. & SPRINTHALL, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa. McGraw-Hill.
- THURLER, G. M., (2002). O Desenvolvimento Profissional dos Professores: Novos Paradigmas, Novas Práticas, in Perrenoud, Thurler, Macedo, Machado e Alessandini - *As Competências para ensinar no séc. XXI*. (pp. 89-110) Porto Alegre: Editora Artmed
- TUCKMAN, B.W., (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- WÜNSCH, P. L., (2008). “O que fiz bem, o que fiz mal”: Desenvolvimento de Competências Reflexivas na Formação Inicial dos Professores. Dissertação de Mestrado, Lisboa: FPCE – UL.
- VASCONCELOS, T., (2011). “ O conceito de “Bildung” aprofundado no seminário da EUNEC”. Budapeste, 9-10 de Maio de 2011.
- VASCONCELOS, T., (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de saberes e competências*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa
- VEIGA-SIMÃO, A. M. & FLORES, A., (Org.), (2009). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores - Contextos e Perspectivas*. Edições Pedagogo Lda.

VIEIRA, F., MOREIRA, M. A., BARBOSA, I., PAIVA, M. & FERNANDES, I., (2010). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. (2ª Ed., rev. e actualizada). Mangualde: Edições Pedagogo, Ltd.

ZGAGA, P., (2007). Um novo leque de competências para enfrentar os novos desafios do ensino. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade de Aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: ME/DGRHE:

ZEICHNER, K., (1993). *A Formação Reflexiva dos Professores*. Ideias e Práticas. Lx. Educa.

ZEICHNER, K., (1992). Novos Caminhos para o Practicum: uma Perspectiva para os Anos 90. In A. Nóvoa, (Eds)., *Os Professores e a sua Formação*. (pp.115-138). Lisboa: Publ. D. Quixote – I.I. Educacional,

OUTRAS FONTES:

OECD, (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Recuperado em 2010, Novembro 15, de <http://www.oecd.org/dataoecd/38/36/34991371.pdf>

LEGISLAÇÃO:

Decreto-Lei nº 115/97, de 19 de Setembro - Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto – Perfil Específico de Desempenho dos Educadores de Infância

ANEXOS

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES NO ESTUDO

Ficha de caracterização das participantes no estudo destinada à informação recolhida através de entrevista, enquadrando-se no estudo que se está a realizar, no âmbito da dissertação do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização da Supervisão em Educação, pela Escola Superior de Educação de Lisboa.

Os dados recolhidos destinam-se única e exclusivamente a serem utilizados no âmbito deste trabalho.

Preencha, por favor, os “espaços” com a informação solicitada.

Nome:

Local de trabalho: _____

Idade: _____

Situação profissional:

Contratada ___ QZP ___ QA ___ Outra situação _____

Tempo de serviço: _____ anos

Habilitação académica:

Licenciatura _____ Mestrado _____ Doutoramento _____ Outra

Formação Inicial:

Escola de Educadoras _____ E.S.E. _____ Universidade

Outras qualificações:

GUIÃO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL – Educadoras de Infância

TEMA: Desenvolvimento Profissional dos Educadores de Infância:

OBJECTIVO: Conhecer as concepções das educadoras sobre a reflexão na prática

DESIGNAÇÃO DOS BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	TÓPICOS/QUESTÕES
BLOCO A: . Legitimação da entrevista e motivação.	. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado; . Assegurar a confidencialidade das informações; . Valorizar o contributo do entrevistado.	. Situar o entrevistado no contexto da investigação e no tema da entrevista; . Criar um clima de abertura e confiança; . Solicitar a autorização para o registo da entrevista.
BLOCO B: . Concepções sobre a formação, percurso profissional e o papel do educador de infância na sociedade actual.	. Recolher alguns dados pessoais da educadora; . Recolher alguns dados sobre a sua formação e experiência profissional; . Reconhecer as suas concepções sobre a actividade docente.	. Em que ano concluiu a sua formação inicial e qual a sua duração? . Que qualificações académicas possui? . Que instituições frequentou? . Há quantos anos lecciona? . Há quanto tempo está neste jardim de Infância? . Onde é que esteve antes de estar aqui? . Que aspectos mais positivos destaca da sua experiência profissional? . Como vê a importância do seu papel na Sociedade actual? Justifique . Acha que as aprendizagens da Formação Inicial prepararam bem para o exercício da sua actividade? Em que aspectos? O que foi melhor? O que foi pior?
BLOCO C: . Concepções sobre a reflexão na prática.	. Recolher dados de opinião que permitam caracterizar os entrevistados relativamente às concepções que possuem da reflexão sobre a prática.	. Como é que se prepara para o trabalho (as aulas) com as crianças? . Como, onde e quando prepara o trabalho para os alunos? . Que cuidados tem na preparação do trabalho com os alunos? . Quais os princípios que norteiam a sua prática profissional? . Que importância dá à planificação? . Sente dificuldades na preparação desse trabalho? Quais? Como as resolve? . Qual o tipo de actividade que mais valoriza no trabalho com crianças? Justifique? . Quando um problema surge, como é que o aborda e qual a continuidade que dá? Resolve-o? Pede ajuda? A quem? . Como é que avalia o trabalho das crianças? E o seu? Outros elementos?

<p>BLOCO D: . Concepções dos educadores sobre trabalho colaborativo, prática reflexiva e desenvolvimento profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Recolher dados de opinião que nos permitam conhecer as concepções das participantes sobre o trabalho colaborativo e a sua importância para o desenvolvimento de processos reflexivos tendo em vista a melhoria das práticas e o desenvolvimento profissional dos professores 	<ul style="list-style-type: none"> . Que formação considera dever ter um profissional de educação para assumir uma postura mais reflexiva? . Durante o seu percurso profissional fez alguma formação sobre esta temática? . Costuma falar com as suas colegas? Onde? . De que assuntos falam? (pessoais, profissionais?) . Encontram-se formal ou informalmente? Quando é que se juntam? Qual a periodicidade? Em que espaço é que se encontram? De que falam? Justifique . Sente-se à vontade para em grupo (com as colegas) falar de problemas que decorrem do seu trabalho com os alunos? . Quando estão juntas sente algum constrangimento na discussão de algum assunto, relacionados com a sua prática? . Quando têm problemas para resolver como faz? Marca uma reunião ou discute-os informalmente com as colegas? . Se costuma reunir informalmente com as colegas de quem é a iniciativa destas reuniões? Como se desenvolvem? Que sentidos lhes atribuem? Quem é o líder? Quem lhe atribuiu esse papel? . Que importância é que dá (à partilha) ao trabalho com as colegas? Justifique . Que vantagens é que encontra em contextos onde pode trabalhar em conjunto com as colegas? Que constrangimentos . No seu entender quais devem ser as competências de um professor reflexivo?

PROTOCOLO DA ENTREVISTA À EDUCADORA DE INFÂNCIA COM O CÓDIGO ED A1

A entrevista realizou-se no jardim-de-infância onde a educadora de infância lecciona no dia 27 de Janeiro de 2010, teve início às 15H30 e durou cerca de 37 minutos tendo decorrido num ambiente calmo e informal.

Iniciou-se pela sua legitimação sendo a entrevistada informada do tema e dos objectivos da investigação. Seguidamente a entrevistada assinou uma declaração onde se comprometia a estar disponível para participar na recolha de informação necessária para a elaboração deste trabalho. Assegurou-se à partida o carácter confidencial das informações prestadas sendo também pedida autorização para gravar a entrevista em áudio, a qual foi concedida.

Seguidamente deu-se início à entrevista.

Muito obrigado pela sua colaboração, estou a fazer uma tese de mestrado que tem como tema o desenvolvimento profissional dos educadores de infância cujo título é a influência dos processos reflexivos na melhoria das práticas pedagógicas. Tem a ver com o que nós podemos fazer para melhorar a nossa prática. Esta entrevista vai ser confidencial, no final após transcrevê-la poderá consultá-la e se entender que deve alterar alguma coisa, está à vontade para o fazer. Podemos começar?

Sim.

Em relação a aspectos muito pessoais, em que ano concluiu o seu curso de educadora de infância?

Em 1989.

Qual a instituição de formação?

No João de Deus.

Portanto em 89. Já tem 20 anos de serviço. E gosta daquilo que faz?

Sim, muito.

Porquê?

Porque acho que estou no sítio certo e porque tenho determinadas características que fazem com que as coisas que eu desenvolvo tenham um efeito nas crianças. Portanto gosto, acho que estou a fazer aquilo que tenho perfil para fazer.

Para além do curso de educadora de infância fez mais alguma outra formação?

Fiz o curso de professora dois anos depois.

E porquê?

Porque estava a trabalhar na educação especial e achava que deveria saber mais.

Fez o curso de professora do primeiro ciclo?

Sim, achava que deveria saber mais porque tinha crianças que não tinham tido sucesso no primeiro ciclo e eu que estava na educação especial, achava que deveria saber trabalhar outros conteúdos e outros saberes com aquelas crianças e portanto para aprender outras estratégias de trabalho fui tirar o curso do primeiro ciclo.

E onde?

Também no João de Deus. Quatro anos depois tinha dois cursos e continuava a trabalhar.

Também tem formação no Ensino Especial ou já trabalhava no Ensino Especial?

Trabalhei no Ensino Especial durante sete anos antes de fazer a especialização.

Muito bem, portanto já tem em termos de experiência profissional e académica uma grande formação. Onde esteve a trabalhar?

Depois do Especial?

Sim.

Depois do especial fui para os apoios educativos com o antigo 105, foi no ano em que esse despacho foi implementado que eu fui trabalhar para o especial, fiquei na zona de Paço de Arcos nos apoios educativo ao nível do pré-escolar durante quatro anos. Depois fui para uma Unidade de Autismo durante cinco anos, ainda no primeiro ciclo, também no Concelho de Oeiras.

E agora está aqui neste Jardim de Infância...

Quando os concursos mudaram, o regime de monodocência deixava de estar vigente para a educação especial e eu optei por fazer uma experiência pela primeira vez no pré-escolar, como opção intencional. Era mesmo decidido que eu queria ter esta experiência que nunca tinha tido, apesar da minha formação ter sido esta, e estou a gostar bastante.

Ao longo destes 20 anos de actividade profissional, quais são os aspectos mais relevantes, os que mais a fazem pensar?

Eu tenho uma experiência muito variada, apesar de ter estado bastantes anos no

ensino especial. Também estive um ano no Ministério da Educação a escrever artigos sobre o autismo, que era a deficiência com a qual trabalhava e, de facto como a minha experiência é muito variada, o que eu sinto é que passar por todos estes contextos me deu maior abrangência e uma maior capacidade de reflexão sobre contextos mais circunscritos. Consigo, neste momento, olhar para o meu espaço, com uma maior perspectiva de experiências e como se este espaço não fosse o único, porque nós temos tendência de ficarmos apenas no nosso espaço mais próximo e perdemos uma perspectiva mais alargada sobre as situações, que sinto que não é o meu caso. De facto consigo pegar numa criança de pré-escolar e pensar qual pode ser o percurso de vida dela, quais são as apetências e motivações daquela criança, e as dificuldades, e perspectivar um bocadinho mais da sua vida para além deste contexto, pensar nisto com as famílias de uma forma mais reflectida e também mais alargada.

Ao longo destes últimos anos a sociedade mudou bastante e a função da educadora de infância foi-se alterando. Qual a sua opinião sobre este tema?

Eu penso que, de um modo geral, o valor que os educadores de infância têm ainda não está de facto assumido, mas é um facto que tem vindo a diferenciar-se, sobretudo dentro destes últimos anos, e sinto que já é mais valorizado. Agora efectivamente eu continuo a achar que enquanto o ensino pré-escolar não for obrigatório, enquanto não se valorizar o currículo do pré-escolar em uníssono com o do primeiro ciclo como sendo uma das etapas cruciais para o desenvolvimento, que não é distinta, o pré escolar e o primeiro ciclo não podem ser considerados como currículos distintos, têm que ser um currículo continuado entre o pré-escolar e o primeiro ciclo. Enquanto isso não for assumido pelo nosso país, penso que o papel dos educadores de infância ainda não têm o efeito necessário na sociedade que eu considero que era necessário ter.

Como educadora qual é o seu papel?

Eu procuro que o meu papel, o meu desempenho mais propriamente, vá ao encontro daquilo que eu defendo. O nosso lugar é um lugar de destaque, é o primeiro degrau de uma sustentação de informação, de experiências que estas crianças vão ter ao longo de uma vida escolar. Têm de ser experiências positivas, gratificantes para que elas de facto estejam interessadas no seu sucesso escolar. Este tem de ser um trabalho articulado entre a família e o jardim de infância pois, sem efectivamente haver essa tal valorização que eu estava a dizer há bocado, ainda é difícil

conseguirmos este papel por inteiro. Agora, que eu procuro fazer com que isso seja claro para os pais, eu procuro que isso fique no meu desempenho, procuro.

Das suas palavras posso deduzir que o seu trabalho na sala de aula é importante.

Eu considero que sim. Por isso quando saio da escola quase todos os dias, se não todos, procuro reflectir o que correu melhor, o que correu menos bem, mesmo não escrevendo, tenho uma atitude muito reflexiva, em que vou para casa a pensar que determinado aluno hoje não conseguiu fazer alguma coisa e que eu amanhã pego nesse aluno de uma forma mais prioritária e mais dirigida nos meus desempenhos dentro da sala de aula porque de facto estou preocupada em que a criança consiga ultrapassar as dificuldades e conquistar determinadas etapas do seu desenvolvimento.

Como prepara o trabalho para os seus alunos?

De várias formas, algumas leituras que faço, ainda recentemente vi na leitura de um livro sobre algumas questões que estão presentes no contexto escolar, apesar da minha experiência em educação especial me dar muitos saberes, muitos saberes práticos, são saberes que advêm de uma relação directa com essas situações de problemas na escola, não só dessa forma, lendo sim, de facto, e procurando também partilhar algumas dificuldades com os colegas, procurando ouvir algumas vezes o que já experimentaram e o que conseguem em algumas situações, noutras situações escrevo porque escrever ajuda-me bastante a centrar-me no problema em concreto. Tendo escrito esse problema concreto procuro encontrar estratégias que possam ser solução para esse mesmo problema. Essa é uma das formas de preparar as aulas. A outra tem a ver com objectivo de trabalho que pretendo desenvolver. Esta que eu descrevi primeiro tem a ver com situações preocupantes que eu pretendo ultrapassar alguma dificuldade, a outra tem a ver com o facto de ter um objectivo em mente que é a situação que eu quero desenvolver determinada situação com uma criança, pego nesse objectivo e vou tentar encontrar situações criativas para trabalhar, interessantes e motivantes para os miúdos

Que cuidados tem na preparação do trabalho com os alunos?

Planifico, apesar de nem sempre cumprir as planificações integralmente. O que acontece é que neste, mas não só neste ciclo de ensino, a minha forma de estar no ensino tem muito que ver com as motivações das crianças. Nisso, eu tenho essa avaliação própria. Eu tenho bem claro na minha cabeça quais os objectivos que

pretendo atingir com determinados alunos, quase que individualmente dentro da sala de aula. Penso que ao fim de 4 anos no pré-escolar cada vez tenho ganho mais essa competência porque antes tinha menos alunos e conseguia fazê-lo e na primeira adaptação ao pré-escolar eram muitos e eu não tive tanta facilidade, portanto uniformizava muito objectivos, que não é neste momento a minha postura. Eu tenho cientes os objectivos individuais dos alunos dentro da sala, e depois procuro com a planificação em mente e com os objectivos em mente, procuro também ser suficientemente flexível para ir mais longe com uns e para baixar um bocadinho o nível de exigência ou de trabalho com alguns dos miúdos que eu sinto que não podem ou não conseguem ainda chegar tão longe.

Mas concretamente como faz essa planificação? Planifica? Escreve? É flexível?

Começa tudo pela planificação mensal que eu penso que é extremamente importante. Como ela é feita em grupo, nós, educadoras, reflectimos um pouco sobre quais são os grandes temas que deverão ser desenvolvidos nesse mês e a partir daí nós vamos chegando ao concreto na planificação semanal com o grupo.

A planificação semanal é individual?

É individual sim, há coisas que depois passam para outro mês ou há coisas que vão só dentro daquele grupo e não vão a um nível tão mensal que é uniforme dentro do jardim de infância. Já tivemos outra forma de trabalhar, antes, que eu até gostei bastante, nós íamos partindo através de um livro para objectivos muito específicos que depois eram esticados como se fossem estrela e nós íamos trabalhando essas pontas da estrela da forma que nos agradasse mais e que o grupo conseguisse chegar. Essa foi uma planificação que me agradou bastante mais, era semanal sem dúvida mas que tinha a ver com várias pontas que se podiam sempre ir ligando entre os saberes todos, que não é este ano assim tanto, mas procuro ser transversal, pego na planificação, pego num tema como é agora por exemplo o dos animais, exploro a matemática, exploro a língua portuguesa, exploro os interesses dos meninos em termos de conhecimentos do mundo e outros que possam surgir e nós vamos trabalhando isso de forma transversal dentro da sala.

Quando se defronta com algumas dificuldades no desenvolvimento do seu trabalho como as resolve?

O problema advém de uma circunstância e eu tenho reflectido sobre isso desde que estou no pré-escolar. Tenho sempre crianças que vão ficando de uns anos para os

outros e às vezes é difícil nós arranjarmos ideias novas que não se repitam e portanto tenho algumas situações em que ou os miúdos trazem ideias novas e eu agarro e então as coisas são interessantes e são novidade, ou então às vezes com o receio ou com o desagrado de não querer repetir empobreço um bocado a planificação, mas tenho tentado melhorar isso.

Esclareça mais um pouco.

Não tenho tantas ideias diferentes das que já tive e então fico um bocadinho “encravada”. Já tenho comentado isso com as colegas, este ano sinto-me menos inspirada. Sinto que podia estar a fazer outro tipo de trabalhos se os grupos fossem mudando. O facto é que vou tendo sempre uns herdeiros dos anos anteriores. Mas neste momento tenho conseguido ultrapassar um bocadinho melhor isso com o facto de ter uma estagiária dentro da sala e partilhando algumas situações dessas em que as ideias não surgem tanto.

Como avalia o trabalho dos seus alunos e o seu?

Bom, dos meus alunos avalio através de registos, através de interacções, através de conversas em pequeno grupo, em grande grupo atendendo àquela circunstância que eu estava a dizer há bocado, que é o facto de ter um objectivo bem definido, por exemplo, eu posso aqui até clarificar: sei que há uma criança na sala que neste momento já fez os 5 anos e tem imensas dificuldades em quantificar e em contar sequencialmente até aos 5, portanto é uma criança que me preocupa por esta dificuldade específica que ela tem neste local, na dificuldade em sequenciar a numeração e a contagem, não identifica nenhum algarismo, é uma miúda que não associa algarismos a quantidades, portanto é uma miúda que está com imensas dificuldade neste trabalho em concreto, sento-me algumas vezes com ela e faço um trabalho individual, avalio como ela vai evoluindo, avalio quais são as suas necessidades e vou dando ajuda em algumas necessidades e depois vou referindo para mim própria como é que ela está a evoluir. É uma criança que eu tenho registada para trabalho individual numa folha de registo individual de trabalho, portanto é uma miúda que eu vou assinalando as conquistas e vou também reflectindo em conjunto com o encarregado de educação as dificuldades e as conquistas que vai fazendo.

Portanto, são casos muito pontuais.

Sim, no grupo em geral, vai sendo através dos registos que eles fazem, gráficos, nas participações, nas conversas, do envolvimento nas actividades, na espontaneidade

dos seus interesses, das escolhas que fazem, da forma como interagem com os outros, da forma como organizam o seu material e o de grupo, na forma como são autónomos, uns são mais dependentes, tudo isso é avaliado no dia a dia e eu vou fazendo um reflexão sobre isso e penso por exemplo que alguns meninos precisam de ser mais orientados para arrumar materiais, precisam de mais ajudas, por exemplo quando escolho meninos responsáveis para determinadas tarefas e situações não escolho ao calhas, escolho propositadamente sabendo que são miúdos que têm mais dificuldade, responsabilizo-os por essas tarefas, vou fazendo sempre uma associação entre as dificuldades e as tarefas que lhes vou distribuindo, também quando organizo o trabalho na sala procuro organizar tarefas em tutoria, coloco crianças que eu sei que têm determinados desempenhos melhores que outras junto com crianças que têm menos capacidade de fazer determinada coisa, e ajusto um pouco um ao outro e procuro que eles consigam fazer isso, e isso também avalio, como é que a criança que consegue ser tutora da outra trabalha, ou como é que a outra ajusta o seu saber em função da ajuda do outro.

Já que teve 3 tipos de formação, educadora de infância, professora do primeiro ciclo do ensino básico e uma especialização em educação especial, acha que a formação inicial prepara os educadores para estas actividades, para o exercício da nossa actividade?

Não, eu continuo a achar e já acho há alguns anos, eu dou aulas a adultos educadores de infância numa escola onde eu fiz o meu curso de educadora do especial, porque tirei o especial na Maria Ulriche, depois de ter feito os outros dois na João de Deus, e dou lá aulas, e acho que, tenho defendido isso algumas vezes, que os professores e educadores deviam ter uma formação mais alargada especialmente nas problemáticas do desenvolvimento, deveriam conhecer melhor as questões dos desvios do desenvolvimento, quais as formas de intervir nos desvios do desenvolvimento, porque nós sabemos que a escola é cada vez para um leque mais alargado de alunos, também sabemos que existem muitas problemáticas hoje em dia, elas estão muito presentes no contexto da escola e os saberes sobre esses temas são extremamente importantes para que uma educadora consiga agir melhor e ser mais proactiva no desenvolvimento de cada criança.

Na sua formação o que é que considerou que tenha sido mais positivo e negativo para a sua preparação para o desempenho da profissão?

Quando fiz a formação inicial, pedi que o estágio da deficiência, portanto eu tinha um

estágio de um mês, e eu já na altura tinha uma grande apetência para trabalhar com deficiência, pedi para o meu estágio da deficiência ser feito durante mais tempo, e então fiz 5 meses, o estágio anual era de 9 meses, eu fiz 5 anos no ensino especial, 1 na creche e fiz menos tempo no jardim-de-infância. Acho que foi bastante enriquecedor para mim, deu-me uma experiência sobre o desenvolvimento que eu acho que é essencial, porque eu acho que nós só percebemos como é que uma criança se desenvolve quando ela não se desenvolve. Porque as outras crianças, as que se desenvolvem com um padrão regular de evolução desenvolvem-se de forma espontânea e tão natural que nós nem nos apercebemos onde é que as coisas vão acontecendo e com que cliques. Quando eles não acontecem e nós olhamos com mais atenção para essa circunstância começamos a perceber o que acontece antes, durante e depois, e começamos a pensar em todas essas situações, como por exemplo, uma criança que eu tive de ensinar a gatinhar e como não gatinhava tive de pensar como é que se gatinha. Desde a mão que avança, desde o corpo que está de gatas, como a perna vai atrás, como é que os 4 membros se posicionam em simultâneo para fazer a marcha do gatinhar. Mas isto é uma atitude reflexiva perante uma situação que não acontece naturalmente. Se a pessoa tem as coisas a acontecer naturalmente não reflecte tanto sobre elas, elas não nos inquietam tanto, já aconteceram e nós nem nos apercebemos muitas vezes como é que elas acontecem. Portanto, quando fiz a minha formação acho que já usufruí um bocadinho desta minha postura de achar que o especial nos trás mais informação e por aí, ela é essencial para depois podermos olhar para os miúdos de uma forma mais individualizada, pois de facto não temos miúdos que são iguais, são todos diferentes.

E os aspectos negativos?

Eu considero de facto que a escola onde tirei o curso era uma escola muito cheia de puritanismo e muitas outras coisas com as quais eu não concordava, por exemplo trabalho de fichas aos 5 anos, trabalhavam fichas e cadernos, fichas e cadernos, e eu de facto quando saí da escola pensei “de facto isto faz falta, em algumas circunstâncias é importante os miúdos organizarem-se com uma folha de papel e estruturarem trabalho com lápis e caneta e terem orientações precisas nessas folha mas não defendo a utilização de fichas de uma forma sistemática e portanto procurei sempre ter uma forma de trabalho que não se centrasse nem partisse das fichas nem de livros nem de nada pré-concebido, que eu acho que isso destitui as crianças

da sua capacidade criativa, das suas motivações. Portanto aí eu acho sim senhora que este curso em concreto teve este ponto negativo.

Há pouco disse-me que se reunia com as suas colegas no jardim-de-infância, que faziam algumas reuniões. Fale-me como é que este trabalho acontece? Costumam juntar-se? Onde é que se juntam?

Reunimo-nos no espaço do próprio espaço do jardim-de-infância, numa sala de aula, não temos uma periodicidade fixa, sempre que é necessário organizamo-nos todas para ficar e para trabalhar em conjunto.

Quais são os assuntos que vocês tratam nesses encontros, ou reuniões?

Alguns deles são reuniões, reuniões de avaliação, reuniões de avaliação de actividades, de avaliação de alunos, do jardim-de-infância todo, outros momentos são de planificação, de reflexão sobre o que é que vão ser as opções que vão ser assumidas para determinado projecto, ou determinada área ou visitas e também determinadas actividades que podem ser desenvolvidas pelo jardim-de-infância todo.

E nessas reuniões, quem toma a iniciativa para haver esse encontro?

Se são reuniões de avaliação, é a coordenadora, essas mais formais que ficam em acta. Se são reuniões ou para planificar, ou para definir visitas ou para definir actividades que vão acontecer, qualquer uma das educadoras pode levantar a necessidade de haver uma discussão ou uma conversa sobre o assunto, e sentamo-nos assim que é possível.

E têm um espaço para se encontrarem?

Neste momento não.

Então como fazem?

Fazemos nas salas de aula.

Vão para a sala que estiver mais disponível e aproveitam para se reunir?

Sim, mas não tem sido muito benéfico, quando nós tínhamos um espaço próprio eu penso que havia mais capacidade de fazer isto de uma forma mais sistemática. Mas neste momento não temos sala porque ficámos com a sala ocupada com a situação da gripe A, portanto está lá a sala de isolamento. O facto de não termos essa sala distanciou-nos um pouco.

Sente-se à vontade quando está com as colegas para discutir estes assuntos?

Para além de assuntos profissionais tratam de assuntos pessoais?

Sim

E como é que se sente nesses momentos?

Eu, desde que vim para este jardim-de-infância procurei sempre ter esta postura, porque tinha aprendido esta postura nova. Quando estive no especial, no autismo, desenvolvi capacidades que desconhecia até à data, que foi o trabalho de grupo e o essencial do trabalho de grupo num contexto de escola. É tão importante, sem ele, o contexto de escola apaga-se, o contexto de escola só existe quando todos vamos no mesmo comboio e conseguimos estar todos sentados na mesma carruagem e reflectir para que sítio vai o comboio e aquilo que o comboio vai a ver. Quando cheguei ao jardim-de-infância achei que devia ser essa a minha postura e, partilhei um pouco isso com os colegas e procurei que fosse esse o dinamismo aqui e tudo o que tenho e consigo ter e que procuro partilha sempre com elas. Acho que houve sempre, desde que estou cá, sinto que desde o princípio houve sempre essa relação muito aberta quer em termos de partilhas muito pessoais, como em termos de partilhas profissionais, e, mesmo nós sendo todas diferentes acho que há um grande respeito por cada uma de nós, e pela sua individualidade, e, uns dias podem ser mais calmos, outros dias podem ser mais agitados, mas penso que temos aqui um excelente grupo de trabalho e todas nós nos respeitamos enquanto pessoas e enquanto profissionais.

Não sente nenhum constrangimento, e também não o sente da parte das suas colegas?

Que eu me aperceba não, não sinto, e acho que nunca senti.

Se tiverem um caso específico de alguma criança, com algum problema, seja uma criança ou uma situação na sala de aula, vocês juntam-se também para discutirem isso ou cada uma fica na sua sala?

Já tem acontecido às vezes, sobretudo quando nós tínhamos aquela sala, era o que falava há bocado às vezes tínhamos alguma dificuldade pontual com algum miúdo, ou outro colega tinha e lembro-me de às vezes nós falarmos o que já tínhamos experimentado com um ou com outro, e partilhávamos um bocado disso e de facto às vezes as coisas pareciam que resultavam mais porque uma pessoa nos tinha ajudado com determinada situação. Neste momento, não sinto tanto isso, já senti mais essa possibilidade de acontecer aqui. Agora, tem havido alguns momentos em que qualquer uma das quatro tem desabafado sobre uma situação ou outra mas acaba por não ser tão ajudada com já foi antes.

Refere que tem havido alguns momentos, portanto, informalmente, qualquer uma de vocês sente-se incomodada, refere, fala, mas formalmente não há...

Formalmente também. Eu estou a falar de um caso concreto que é meu, de facto estava inquieta com o nível de agressividade com um aluno que tenho no meu grupo e disse que precisaria de alguma ajuda, que não estava a encontrar soluções para este miúdo em concreto, e na altura falou-se que talvez não fosse má ideia ser avaliado pela psicóloga do agrupamento. Foi uma situação concreta e há alturas em que as colegas partilham e nós reflectimos, mas não é de uma forma tão recorrente. Se calhar este ano não nos juntamos de forma tão sistemática porque não temos o espaço. Talvez isso não aconteça de uma forma sistemática. Que vai acontecendo, isso vai acontecendo, sem dúvida. Ainda hoje uma das colegas partilhou uma situação e quer a nossa opinião sobre o que há-de fazer relativamente a um garoto e eu tenho estado e pensar sobre isso durante o dia para lhe poder responder. Mas acontece das duas formas, hoje foi informalmente, no caso do meu aluno foi formalmente, ficou em acta por ter sido uma reunião de avaliação, mas eu sinto que já houve mais esse investimento aqui do que este ano, e nós temos alguns alunos complicados.

Essa falta de investimento prende-se só com a falta de espaço?

Sim, essencialmente por causa disso.

Agradeço-lhe a sua disponibilidade mais uma vez, muito obrigada por tudo.

PROTOCOLO DA ENTREVISTA À EDUCADORA DE INFÂNCIA COM O CÓDIGO ED A1 (2ª PARTE)

Realizada a 22 de Abril de 2010 no Jardim de Infância, pelas 15h30m

Eu gostaria que me dissesse o que entende por reflexão.

Reflexão?

Reflectir é a acção de retomar actividades ou acções já realizadas e repensá-las, voltar a pegar nelas dentro da cabeça e actualizá-las e pensar no que poderia ter sido melhor ou pior, ou o que se podia ter feito de forma diferente.

E como se enquadra na sua prática reflexiva?

Enquadro-me exactamente dessa forma, pego em situações que ocorreram ao longo do dia, ou que estão a ocorrer ao longo de uma semana, ou ao longo de um determinado tempo em relação a determinada criança ou em relação a qualquer relação que se vai estabelecendo com algum encarregado de educação e procuro reflectir nas acções e nas reacções que vou tendo, no sentido de reformular algumas estratégias e de actualizar também a forma de estar para tentar obter outras respostas, ou da parte das crianças ou da parte dos adultos encarregados de educação, neste caso em concreto. Mas, efectivamente a atitude reflexiva faz parte já da minha forma de estar, exactamente pelo nível de exigência que eu imponho a mim própria, é uma atitude muito natural em mim. É sistemático reflectir a forma como agi e pensar o que poderei melhorar em determinada situação e partilhar isso com as colegas, com alguma frequência, porque acho que quando devolvo o acto reflexivo a outra pessoa externa à minha envolvência, melhora a minha visão sobre a questão.

Encontra dificuldades na reflexão?

Exactamente, por isso partilho quando sinto que a minha envolvência é tão grande ou o meu distanciamento é tão difícil de efectuar, porque é importante haver um certo distanciamento para reflectir. Quando sinto que isso está a acontecer, ou quando sinto que apesar de reflectir não consigo chegar lá, ou quando sinto que de facto alguém me aponta alguma coisa para a qual eu não estava atenta e portanto não tive uma atitude reflexiva. Mas, é pertinente se calhar olhar, porque alguém apontou, eu oiço e levo esse retorno para mim e penso sobre isso. Mas partilhar é

de facto extremamente importante porque acontece com muito frequência eu partilhar alguma angústia ou situação que me está a incomodar relativamente à prática pedagógica ou às relações que se estabelecem e depois partilho com as colegas e sinto que há um retorno que é importante para ajudar a encontrar soluções...Para ajudar a reflectir.

Considera que a formação inicial a motivou/preparou para ter esta atitude reflexiva?

Acho que não. Não considero de forma alguma que isso tenha partido de nenhum dos cursos que fiz. Nenhum mesmo, nem do último que foi sobre formação em educação especial. Penso que é uma atitude que me acompanha ao longo da vida e que tem a ver com o meu crescimento pessoal. Como cresci muito sozinha tive de fazer isso para conseguir sobreviver e portanto tem a ver com uma questão de personalidade própria.

Acha importante que a Formação dos Professores contemple esta área?

Considero tão importante que com a estagiária deste momento, faço referência com alguma regularidade à questão de reflectir e de repensar bem, sobre aquilo que faz antes durante e depois.

Para si, o que é ser um professor reflexivo? Que competências deve esse professor possuir?

Um professor reflexivo deve ser um professor que pensa sobre as questões que vai desenvolvendo na sua sala, questões de actividades como já falei, estratégicas ou relacionais e que vai pensando sobre elas. Não de uma forma obsessiva, não sejamos fundamentalistas porque isso depois também não permite que haja espaço para a naturalidade acontecer e o ambiente de escola é feito de momentos descontraídos e as coisas acontecem sem estar sempre só a pensar sobre o quê e como vai ser, mas numa atitude de reconstrução e construção diária. Portanto, considero que um bom docente no sentido mais lato, já não falo apenas de educadores, mas um bom docente deverá ter sempre uma atitude reflexiva no seu desempenho, se não reflecto sobre as questões não surgem dúvidas, se não surgem dúvidas não meloro a minha prática, se não meloro a minha prática estagno. Portanto um docente que de facto se quer manter actualizado e melhorar a sua prática tem de ser sempre reflexivo, tem de assumir que há questões em que falha e há questões que, mesmo não falhando, tem de pensar sobre elas e melhorá-las ou mantê-las, porque há questões que até estão bem.

Reflecte só pensando ou tem outras formas de reflectir?

Neste momento até através do que estava a dizer, oiço também. Ouvir, ler, escrever há várias formas de reflectir. O que sinto, e que é uma prática muito recorrente, é que sempre que exteriorizo aquilo que penso, seja através de uma forma oral ou escrita, acabo por fazer uma reflexão sobre isso. Mas é sempre muito mais eficaz essa reflexão se for exteriorizada, não só apenas uma reflexão interna. Por isso acho que a partilha que existe neste grupo de docentes que temos este ano tem sido extremamente importante e a minha prática melhorou bastante desde que comecei a ter este tipo de possibilidade. Isto são possibilidades que se criam. Oportunidades que se criam. Reflectir no ambiente de trabalho pode ser uma coisa que nós possamos todos procurar começar a fazer. E eu acho que foi uma coisa que foi acontecendo a pouco e pouco no nosso contexto, e que é muito importante para o nosso desenvolvimento profissional e pessoal. Porque se a pessoa estiver tranquila no seu lugar de trabalho, nos seus desempenhos também está mais tranquila fora, estando mais tranquila fora está muito mais tranquila quando chega ao trabalho. E nós temos falado inclusivamente com a Catarina, temos referido que apesar de haver bastante trabalho este ano e no ano passado, vimos todas bastantes felizes para a escola porque não há um ambiente de competição mas um ambiente de partilha e reflexão, em que todas as questões mais difíceis são divididas e partilhadas e que nós conseguimos encontrar estratégias medidas e somos ajudadas umas pelas outras.

Muito obrigada

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DA REUNIÃO DE PLANIFICAÇÃO.

Objectivos da Observação:

- ✓ **Identificar e caracterizar os processos reflexivos utilizados pelas educadoras durante a reunião;**
- ✓ **Quantificar o nº de unidades de interacção das educadoras ocorridas durante a reunião.**

LOCAL: Jardim de Infância onde se realiza o estudo

REUNIÃO DE: Planificação Mensal **DATA:** 30 de Abril 2010 **HORA:** 15.30h às 15.47h

LOCAL: Sala Professores

Elementos Presentes: 4 Educadoras do Jardim de Infância. (ED A1, ED A2, ED A3 e I)

Agenda de trabalho prevista:

- Planificação do mês de Maio

INTERVENIENTES		USC	OBSERVAÇÕES
	1º Episódio		
	ED I	Vamos fazer a planificação do mês de Maio. Começamos pelo dia da mãe.	Controla
	ED A2	Sim, eu tenho aqui um registo que fiz em calendário que nós nos podemos orientar, está bem?	Sugere/Orienta
	ED A1	Dia da mãe que é a primeira actividade a decorrer, sim?	Questiona
	ED A3	A Primavera mantém-se, certo?	Questiona
	ED A2	Mas ó ..., espera aí. Eu acho que primeiro, se calhar, era bom vermos estes temas gerais.	Sugere
	ED A1	É isso que estou a fazer, mantemos o que já temos. Primavera, projecto de educação ambiental da autarquia, não; PNL, sim. Feira do livro...	Informa/Descreve
	ED A3	Dia da Escola Activa também	Informa
	ED A1	Isto fica aqui nos temas?	Questiona
	ED A2	Sim, nos temas gerais. É porque foram desenvolvidas uma	Informa

		série de actividades em torno disso.	
	ED A1	Em relação ao projecto em que cada uma de nós está com as estagiárias, onde é que o referimos?	Questiona
	2º episódio		
	ED A2	Então temos grandes temas: dia da mãe, primavera, feira do livro, PNL leitura vai e vem, dia da escola activa também.	Informa
	ED A1	Acho que não há mais nada. Eu sugiro que as actividades serão um à parte, podemos pôr já na última linha das actividades “ encerramento dos estágios das alunas da ESE de Lisboa” – 14-05-2010 Para o dia da mãe, vamos começar	Sugere/Orienta
	ED A2	Em relação às mães faremos actividades conjuntas dos filhos com as mães, durante o dia....	Informa/Clarifica
	ED A3	Sim, ao longo do dia. É uma actividade familiar com as mães.	Avalia
	ED I	Olhem, desculpem lá, vocês por acaso têm noção ou têm a percepção da quantidade de mães que vão estar presentes?	Questiona
	ED A3	Todas. Normalmente vem toda a gente. Ajustamos o horário às mães	Informa.
	ED A2	Por acaso tenho 3 que não vêm e que me disseram até muito preocupadas porque os miúdos têm consultas médicas, outra vai para fora com o miúdo e portanto não	Informa/Clarifica

		vem	
	ED A1	Eu deixei em aberto para quem quiser vir outro dia. Depois combinamos. Eu tenho planeado ver um livro sobre a mãe na sala. Pode estar incluído na realização das actividades.	Informa
	ED A3	Eu teria muito gosto em passar uma no quadro interactivo, mas está estragado	Informa
	ED A1	Então fica “ dia da mãe – realização de actividades variadas em conjunto com as mães, actividades que podem decorrer ao longo do dia, durante o tempo lectivo.	Sugere/Orienta
	ED A2	Pois isso é importante.	Informa
	3º Episódio		
	ED A1	E para a matemática?	Questiona
	ED A2	Pois, mas em relação à matemática eu mantinha estas competências	Sugere/Orienta
	ED A1	Então eu vou pôr as formas geométricas. Vamos retirar agora os tamanhos e espessuras e vamos pôr...	Sugere/Orienta
	ED A2	Realização de cálculo mental...	Controla
	ED A1	Identifica algarismos, associa números a quantidades	Controla
	ED A3	Nós tínhamos “ cálculo mental com pequenas quantidades concretizando e atribuindo propriedades.	Questiona

		O maior e o menor”, não é?	
	ED A1	Sim, espera aí. Isto não cabe.	Regista na planificação
	ED A2	Não sei se vou...	Interrompe
	ED A1	Formas geométricas, eu mantenho porque grupos dos mais pequenos têm que trabalhar um pouco mais. Então ficou: identifica as formas geométricas. Realiza cálculo mental, identifica algarismos e associa números a quantidades.	Avalia
	ED A3	Faz contagens até 10... que eles fazem até mais...	Avalia
	ED A1	Então fica, identifica algarismos e faz contagem...eles fazem contagem até muito mais, mas depois não identificam...	Avalia
	ED A2	Baralham...	Avalia
	ED A1	Por isso é que não ía para o limite, porque eu tenho miúdos que fazem quase até 30. Então é assim: realiza cálculo mental, identifica algarismos, associa números a quantidades e depois qual é o outro?	Controla
	ED A3	Utiliza tabelas de duas entradas. Eu acho que é de deixar os padrões	Questiona
	ED A1	Mas isso tem de ficar para o mês que vem, não conseguimos fazer tudo. Se tu quiseres posso escrever “ atribui propriedades e reconhece maior ou menor”.	Controla

	ED A3	Então ficamos assim com a matemática?	Questiona
	ED A1	Espera, vamos para as actividades: dobragens, labirintos, jogos, actividades de cálculo, actividade mental... já estou a fazer as actividades para a matemática, está bem? Estou nas actividades para o cálculo mental	Sugere/Orienta
	ED A3	Depois manuseia e associa números em jogos variados, não é?	Questiona
	ED A2	Quantidade e número	Controla
	ED A1	Podem ser jogos como dominós, lotos, mais...pronto, é só para termos alguns exemplos na porta para os pais	Sugere/Orienta
	ED A2	Manuseia e associa números e quantidades em jogos variados.	Avalia
	ED A1	Agora, para “ utiliza intervalos de duas entradas”?	Questiona
	ED A2	Faz registos de presença, ou efectua, para não ser sempre faz, faz, faz...	Informa
	ED A3	Efectua registos em tabelas de duas entradas	Controla
	ED A2	Isso é praticamente uma competência...	Informa
	ED A1	Então como é que queres que fique?	Questiona

	ED A2	Registo de presença...	Informa
	ED A1	Mas em tabelas de duas entradas tu pões o registo de presença...	Questiona
	ED A2	Tempo...	Sugere/Orienta
	ED A1	Agora não me consigo lembrar como fizemos a quantificação...ah...votações também	Avalia
	ED A3	Os meus, todos os dias também fazem contas.	Avalia
	ED A2	Mas eu acho que isto da organização e registo de dados relacionados com outras actividades em tabelas de duas entradas....	Informa
	ED A1	Era isso que eu estava a tentar chamar. Como queres chamar?	Questiona
	ED A2	Organização e registo de informações recolhidas em actividades realizadas. Mas não me lembro do número específico. Podes chamar tratamento de dados mas não tenho a certeza.	Sugere/Orienta
	ED A1	Sim, mas se eu puser na porta não é claro. Os pais viram as tabelas nos placards todos...	Avalia
	ED A2	E nas reuniões vai-se falando sobre isso	Informa

	ED A1	Agora não pudemos pôr aqui mais nada porque não cabe. Nas quantidades reconhece maior e menor	Informa/Clarifica
	ED A2	Eu diria actividade de contagem diversificada. Eu não consigo pôr mais coisas aqui...	Sugere/Orienta
	ED A1	Eu diria realização de actividades de contagem variadas...	Informa
	4º Episódio		
	ED A3	Bem estamos com a Linguagem, em relação à primavera...	Informa
	ED A1	Vamos pôr aqui: continuação dos frutos, transformações da natureza, jogos, desenhos...	Informa/Clarifica
	ED A3	Recorte e colagem...	Sugere/Orienta
	ED A1	Não queria dizer... como é que é decoração...mas flores. Podemos dizer decoração alusiva ao tema: clima, jogos, desenhos, decoração do espaço, não é?	Avalia Sugere/Orienta
	ED A2	Agora como já se está a referir o resto...No dia da mãe eu vou fazer uma proposta em simultâneo com as outras actividades que os meninos vão escolhendo vou fazer uma proposta para elas participarem na decoração da sala com o tema...	Sugere/Orienta
	ED A3	Nós também fazemos todos os meses na aula. A Árvore de cada estação. Também vai acontecer a árvore da	Informa

		primavera, vou fazer com pipocas para ser diferente. Nós falámos de linguagem agora em relação à Primavera.	
	ED A1	Isto é uma chatice... (referência ao editor de texto)	Informa
	ED A2	Deixa-me ver aqui... o que registaste: “Expressa interesse pela linguagem escrita e valoriza como meio de comunicação através do manuseamento de manuais.” E não só, porque eles pedem para reproduzir.	Informa
	5º Episódio		
	ED A1	A criação da biblioteca, o projecto da nossa sala é mesmo a biblioteca que agora pode circular nas vossas salas. Portanto, eu acho que aqui na linguagem, nas actividades, cada uma de nós pode pôr o que está a encerrar.	Sugere/Orienta
	ED A3	Então o meu é abelha.	Informa
	ED A1	Então sala 1 é o estudo da abelha. E depois pode-se pôr aqui algumas sugestões de actividades:	Sugere/Orienta
	ED A2	Apresentação nas várias salas do projecto realizado.	Sugere/Orienta
	ED A3	Vai haver uma dramatização	Informa
	ED A1	Agora, apresentação de um teatro.	Regista
	ED A3	Agora na sala 2, está a terminar um estudo do sistema solar. Com a criação de uma maqueta a 3 dimensões.	Informa/Clarifica

	ED A1	Mas terminas? Não queres ir lá apresentar os dinossauros agora em Maio?	Questiona
	ED A2		Questiona
	ED A1	Os dinossauros?	Controla
		Sim, sim senhora! Tens que ir apresentar os dinossauros agora em Maio.	Questiona
	ED A2	Não, não... combinei? Tinha pensado fazer isso em Junho. Sabes porquê? Porque a Ana quer ir embora, e antes de ir embora quer terminar esta parte do sistema solar que ela esteve a trabalhar. Combinámos com os miúdos que fazíamos um livro e que depois fazíamos a maqueta em 3 dimensões e deixávamos tanto a apresentação do projecto dos dinossauros como a apresentação deste estudo que realizámos com...	Informa/Clarifica
	ED A1		Questiona
	ED A3	Então o que queres fazer com este estudo?	Informa
		Há umas coisas que não nos podemos esquecer. Temos também...	
	ED A2	A tua não foi, porque estavas envolvida no projecto da biblioteca, e então ficou em Junho porque a Ana Catarina termina o estágio mas vem cá em Junho.	Informa/Clarifica
	ED A1	Agora sala 2, vamos acabar o livro. Vamos já pôr aqui a	Controla

		feira do livro que entretanto vamo-nos esquecer.	
	ED A2	Desculpa lá, deixa só fazer aqui um reparo se não te importas. Em relação ao projecto do sistema solar está registado que está a ser construído o livro com as informações recolhidas na Net com os meninos? E não é preciso recitar isto, mas devemos pôr elaboração de um livro.	Informa/Clarifica
	ED A1	Ok, elaboração de um livro sobre o sistema solar.	Regista
	ED A3	Assim sendo, nós também fizemos um livro.	Informa
	ED A2	E depois a apresentação será para Junho, nas outras salas.	Informa
	ED A1	Realização de um livro sobre o tema. Então agora sala 2 com o sistema solar. Sala 3 projecto de construção de organização e construção de uma biblioteca de sala.	Informa/Clarifica
	ED A2	Chama-se a biblioteca itinerante.	Informa
	ED A1	Agora... o que é? Portanto, fizemos um livro também... realização de um livro sobre o processo que decorreu para a sua...	Questiona
	ED A2	Vais pôr isso tudo na sala 1?	Questiona
	ED A1	Só isso... elaboração de um livro na sala 3, mas não é sobre o tema. O livro foi sobre o processo, o que	Informa

	ED A2	aconteceu ao longo da construção, como foi feita a biblioteca, como nasceu, onde fomos buscar os cartões, a pesquisa, como é que se criaram...	Questiona
	ED A1	E depois realização de uma festa de inauguração com convidados da sala 1. Que é o que vais fazer, vais convidar a sala 1?	Informa
	ED A2	Sim, eles votaram convidar a sala 1, como eram do mesmo grupo escolheram este grupo para ir lá. Realização de uma festa de inauguração com bolinhos, recebendo convidados os alunos da sala 1.	Questiona
	ED A1	Não sei se não estás a pôr muito texto no registo. É festa de inauguração... depois a tua planificação não sei...	Informa
	ED I	Sala 4... o corpo humano. Realização de corpo de cada um com os elementos do seu interior.	Informa
	ED A1	Está previsto no encerramento do estágio haver também um lanche, elaborado pelos meninos...	Avalia
	ED A2	Bem assim... há muito pouco espaço.	Questiona
	ED A1	Por isso é que estava a dizer porque não somos mais directos. E pomos lanche. etc... Percebes?	Referência ao editor de texto
	ED A1	Percebo e é que ainda por cima, como isto assumiu que isto estava... deixa ver se consigo encolher um	

		bocadinho...deixa ver.	
	ED A2	Porque depois nas nossas planificações...	Informa
	ED A3	Na semanal, cada um especifica como entende.	Informa
	ED A1	Aqui, em relação aos convidados da sala 1, eu não sei se não é bom cortar por causa daquela questão.	Controla
	ED A3	Está bem, está bem.	Avalia
	ED A1	Ficaram separados. O ano passado estava metade. Para os pais terem noção que há interacção entre as salas. Foi uma coisa que eu estive a fazer um apanhado de todos os intercâmbios e actividades. Já tenho 4 páginas. Vou mandar para a Alice para ser ela a pôr na página do agrupamento. Precisava de mais algumas fotografias das estagiárias aqui do 12º	Controla
	ED A3	Mas eu não tenho nenhuma do 12º ano	Informa
	ED A1	Sim, mas eu estou a terminar, eu acho que já se pode terminar, pus a Vera da biblioteca, depois já vos mostro.	Informa
	6º Episódio		
	ED A3	Puseste intercâmbio entre salas?	Questiona
	ED A2	E intercambio com os pais?	Questiona

	ED A3	Eu também tenho a mãe do Gustavo com a matemática.	Informa
	ED A1	Então se quiseres dá-me uma fotografia.	Sugere/Orienta
	ED I	Eu também tenho a mãe do Miguel	Informa
	ED A2	Eu tenho mães a ler histórias na sala.	Informa
	ED A1	Eu acho que já fechámos isto.	Informa
	7º Episódio		
	ED A2	Sobre a feira do livro, não sei o que acham para além da vinda habitual da mãe do Dinis, tinha pensado fazer mais um dia de narração de manhã e tinha pensado convidar a Conceição Rolo que é a coordenadora do projecto de literacia.	Sugere/Orienta
	ED A1	Novamente? Ela não se importa de cá vir outra vez?	Questiona
	ED A2	Não, ela disponibilizou-se.	Informa
	8º Episódio		
	ED A1	Mais...A escola activa, não se fala?	Questiona
	ED A2	Da escola activa...	Informa
	ED A3	Alguma coisa, vamos lá acima?	Questiona
	ED A2	Vamos participar para além de ir visitar as turmas, nos	Sugere/Orienta

		jogos tradicionais. Eu acho que devia estar aí também para os pais perceberem bem o que é a escola activa.	
	ED A3	E não só, nós vamos também às turmas.	Informa
	ED A1	Mas o objectivo é participar nos jogos.	Avalia
	ED A2	Foram às turmas no ano passado?	Questiona
	ED A1	Não, vamos às turmas este ano. Ah sim!	Informa
	ED A3	Participação em jogos tradicionais. São só jogos tradicionais?	Questiona
	ED A1	Sim, como burro, latas, dos sacos, jogos tradicionais...	Informa/Clarifica
	ED A3	É uma referência para os pais.	Avalia
	ED A2	Salto em saco, pontaria.	Informa/ Clarifica
	ED A1	Vai haver atirar as latas... salto à corda. Jogo do burro.	Informa/Clarifica
	ED A3	Agora é assim, convidaram-nos para irmos contar ou fazer alguma actividade integrada...	Informa
	ED A2	Com as salas do primeiro ciclo.	Informa
	ED A1	Então podemos fazer assim: Partilha de actividades com o primeiro ciclo.	Sugere/Orienta
	ED A3	Acho que eles também têm para nós. Vão retribuir.	Informa

	ED A2	Por isso é partilha. Se é partilha já está implícito.	Informa
	ED A1	Querem que ponha aqui histórias?	Questiona
	ED A2	Não, não pomos. Eu vou cantar uma canção.	Informa
	ED A1	Vou pôr várias canções.	Informa
	ED A3	Um dos meninos vai contar uma história muito pequenina e depois têm um dialecto. Conheces aquela história? Isto é uma menina que vai fazer um Safari e como vai para a selva tem de arranjar além do farnel, tem de se proteger do sol. Então ela vai fazer um safari mas precisa para já de se proteger do sol porque não está habituada e depois faz um lanche. E depois canta.	Informa/Clarifica
	ED A1	É giro...	Avalia
	ED A2	Onde aprendeste?	Questiona
	ED A3	Foi a estagiária que me ensinou. Yeleeeee yeleeeeeee. Aquelas também quando éramos miúdos... sabem?	Questiona
	ED A2	Já soube agora já não me lembro. Que engraçado. Fazemos aí uma sessão de troca de cantigas.	Sugere/Orienta
	9º Episódio		
	ED A1	Foi muito gira a semana da matemática e da literacia... eu acho que foi.	Avalia

	ED A2	Eu também acho.	Avalia
	ED A3	Mas eu ainda não acabei de construir a história.	Informa
	ED A1	Olha, quando foi agora para contar o livro, no dia 23, dia do livro, achei muito giro. Acho que ficamos a conhecer os outros miúdos, e os outros miúdos ficam a conhecer outras formas de gostar. Agora já está.	Avalia
	ED A3	Vou à biblioteca... ok, envias-me isso... eu depois faço uma abreviatura. A Animateatro vem ao jardim-de-infância com a peça do Tom Sawyer.	Informa
	ED A1	Eu penso que está tudo. Não é?	Questiona
	ED A2	A abordagem à escrita vê mais vezes. Deixa-me ver aqui competências por área. Nós agora estamos a encerrar uma série de coisas... não são?	Avalia
	ED A1	Observações e exploração do meio, vamos ter vários temas a fechar.	Informa
	ED A3	Porque agora também temos o portfólio, não é?	Questiona
	10º Episódio	Exactamente mas em relação ao conhecimento do mundo temos as estações do ano, porque daqui a bocado estamos com o verão... e vamos começar a falar. Falámos no princípio do ano. Não sei se vão fazer isso!	Informa/Clarifica
	ED A2		
	ED A1	Mas podemos começar já com as estações do ano, ou	Questiona

		então tiramos e pomos isto para Junho?	
	ED A3	Eu acho que é assim... independentemente de alguma de nós poder abordar o tema, as coisas também acontecem quando os miúdos trazem as coisas. Independentemente disso, de uma forma mais formal, podíamos colocar essa parte das estações do ano, o verão, para o mês que vem.	Sugere/Orienta
	ED A1	Ok, já tirei. Então o que nos falta? Vamos só pôr aqui outra coisa, que é, em relação ao conhecimento do mundo nós temos uma série de projectos a ser terminados. O que querem? Denominá-los como competência de conteúdo.	Questiona
	ED A2	Podemos fazer por exemplo:	É Interrompida...
	ED A1	Eu acho que isso é importante... consolida e reutiliza informações que é uma competência por área de conteúdos que tem a ver com todas estas temáticas, portanto, consolida e reutiliza conhecimentos trabalhados ou adquiridos, não sei.	Problematiza (1)
	ED A2	Adquiridos sim.	Informa
	ED A1	Adquiridos?	Questiona
	ED A2	Sim.	Avalia
	ED A1	São várias temáticas, não é? E como andam a partilhar... e depois tudo isto vai ser uma vertente.	Questiona/Problematiza

		Depois valoriza materiais fica, utiliza o pensamento criativo também fica... e há uma coisa que eu acho que é importante, faz transversalidade do conhecimento, ou seja, aplica conhecimento de forma transversal. Eu acho que neste momento os miúdos estão a começar a fazer isso... Aplica conhecimentos de forma transversal às várias competências... áreas / competências... ou domínios...	
	ED A2	Nos vários domínios... são isso mesmo... porque neste momento os miúdos já conseguem fazer isso não é?	Avalia
	ED A1	O que poderia faltar aqui... reconhece e valoriza (...)	Informa
	ED A1	Agora há aqui uma coisa que eu gostava de aqui acrescentar no conhecimento do mundo, este trabalho que temos estado a fazer relativamente à organização dos espaços exteriores, que eu acho que deveria deixar aqui, a importância do equilíbrio do planeta.	Sugere/Orienta
	ED A3	Reconhece e valoriza a importância da biodiversidade, do equilíbrio do planeta e depois podemos pôr aqui, trata...	informa
	ED A1	Estás a falar da biodiversidade?	Questiona
	ED A3	Houve uma tarde que andei aqui com os miúdos lá fora a ver o tipo de biodiversidade que existia para levarem	Avalia

		para casa para fazer tratamento de dados.	Informa
	ED A2	Mas é importante.	Avalia
	ED A3	Pois e encontrámos poucos bichinhos, quer dizer que há muito poluição aqui.	Avalia
	ED A2	Sim, a oficina que vou fazer é sobre isso.	Informa
	ED A3	E aprende regras de utilização dos espaços do meio ambiente.	Avalia
	ED A2	Respeita. Respeita	Informa/ Clarifica
	ED A3	E aprende...	Avalia
	ED A2	Como é que tu vês que aprende? Porque respeita, não é?	Questiona
	ED A1	Aprende a respeitar e a valorizar o meio ambiente.	Informa
	ED A3	Eu reforçava mais meio ambiente que planeta porque é mais lato... planeta é o espaço mais próximo. Pode ser?	Sugere
	ED A1	Agora, digam-me lá, em termos de conhecimento do mundo revela interesse e curiosidade do meio, valoriza os materiais de desperdício...	Avalia
	ED A2	Aplica conhecimentos de forma transversal consolidando e utiliza os conhecimentos adquiridos. Utiliza o pensamento criativo, conhece e valoriza a biodiversidade e equilíbrio do planeta. Aprende a	Avalia

	11º Episódio	respeitar o meio ambiente.	
	ED A1	Acho que chega. Não precisamos de pôr mais coisas.	Informa
	ED A3	Importância da mãe, como elemento estruturante da família por causa do dia da mãe, sabe fazer escolhas, nós agora devíamos pôr: sabe fazer escolhas	Sugere/Orienta
	ED A1	E arrumar espontaneamente o que desarruma. Mas agora acrescentava aqui dentro da formação pessoal e social consegue estar atento durante...	Sugere/Orienta
	ED A2	Não ponhas o consegue. Está atento... ele concentra-se... está atento e absorve informação...	Avalia
	ED A1	Como é que devemos pôr isto? Isto tem a ver com os teatros e toda a capacidade de ouvir histórias e informação.	Questiona/Problematiza
	ED A2	E apreende...	Avalia
	ED A3	Está atento e apreende informação veiculada em grande grupo. Porque informação veiculadas em grande grupo..	Questiona/Problematiza
	ED A1	Uma das coisas que eu faço questão de fazer quando vêm os pais e no dia da mãe vou fazer é conto uma história para que os pais também percebam quanto tempo o filho aguenta ouvir um história em grande	Informa/Clarifica

	ED A2	<p>grupo. E de facto dá para os pais perceberem como a criança consegue ouvir uma história durante quanto tempo.</p> <p>.....</p>	<p>Quer falar mas não consegue</p>
	ED A1	<p>Isso é uma das questões que eu batalho bastante com os pais. Quero que eles aumentem o tempo de atenção. É essencial para a entrada da escola. E depois disso vem um conjunto de saberes. Estão correlacionados. Faço questão que aconteça em grande grupo. Vou colocar teatros, vamos trabalhar todas em grupo.</p>	<p>Avalia</p>
	ED A2	<p>Só pela expectativa eles ficam tranquilos.</p>	<p>Avalia</p>
	ED A1	<p>Alguns... alguns...É sobre aqueles que não conseguem isso que se tem de trabalhar muito.</p>	<p>Avalia</p>
	ED A2	<p>Isso é uma competência que todas nós estamos a trabalhar desde o início do ano...</p>	<p>Avalia</p>
	ED A1	<p>Cada vez mais só são capazes de estar com jogos de grande apelo intenso. Grande e intenso apelo. A acção violenta e acção sonora ou estímulos muito intensos é que eles são capazes de se concentrar, depois quando é uma história, menos activa, menos sonora, algumas crianças tendem a desligar. E é importante que esta capacidade permanece ainda se quisermos manter leitores. Eu não sei se vale a pena, da parte motora, trocar algo. Motora plástica vai ficar igual... não vamos</p>	<p>Questiona/Problematiza</p>

		<p>trocar nada...Que estavas a dizer relativamente à linguagem? Vamos pôr aqui: Reconhece letras, produz letras, expressa interesse pela linguagem escrita</p>	
	ED A2	<p>Já sei o que estavas a dizer há pouco. Estavas a dizer, a referir...deixa-me ver aqui. Estavas a dizer que eles não só valorizam como meio de informação através de manuseamento manual, mas solicitam para fazer registos. Copiam algumas palavras... Não só copiam, tenho meninos que fazem textos. Eles fazem, por exemplo, hoje, aconteceu na sala uma coisa muito interessante. Duas meninas já não querem que eu escreva. Elas escrevem já o seu texto. Percebes? E isso é muito interessante. Não é só o copiar. Eles já têm uma ideia de organização das palavras...</p>	Questiona/Problematiza
	ED A1	<p>Mas sabes o que acontece? Acontece no teu grupo que é um grupo de 5 anos. Mas podes pôr aqui não só copiar mas também...</p>	Questiona
	ED A2	<p>Valoriza registos escritos que vai fazendo ou pedindo para serem feitos.</p>	Avalia
	12º Episódio		
	ED A1	<p>O problema não é só esse... é que eu não tenho mais espaço para conseguir enfiar isto. Vou encolher aqui. Vou tentar encolher.</p>	Referência ao editor de texto
	ED A2	<p>Eu acho que isso é muito importante. Estávamos a fazer há pouco dos pais, não é? Eu acho que é muito importantes os pais aperceberem-se disso! A compreensão da escrita. Eles</p>	

		estarem a perceber e a despertar para a ideia de que serve a escrita. Para uma coisa que tem a ver connosco, com eles.	Questiona/Problematiza
	ED A1	Elabora pequenos textos.	Avalia
	ED A3	Registos...Registos escritos. Eu punha mais assim, porque às vezes é o nome do colega que vai buscar, ou que se lembra e que escreve, não é?	Avalia
	ED A2	Copia algumas palavras e elabora registos pequenos.	Avalia
	ED A1	Assim cabe. É que não consigo pôr mais. Depois vai parar à outra página.	Regista
	ED A2	Porque isto é uma competência muito importante não é?	Questiona
	ED A1	Sim. Estava a tentar pôr os projectos de forma mais evidente aqui. Porque as actividades são imensas. Daqui a pouco já vou ver se isto aqui tem alguns erros. Pronto, acho que está tudo. Agora já se vêem os erros .Vou imprimir.	Informa
	ED A2	Mas não tem erros, para já, estava a tentar ler... não me parece. Mas eu penso que está feito o mês de Maio.	Avalia

ANÁLISE DO DISCURSO DAS PARTICIPANTES EM DUAS REUNIÕES DE EQUIPA

PROCESSOS REFLEXIVOS

		REUNIÃO PLANIFICAÇÃO	REUNIÃO DE AVALIAÇÃO
INFORMA	<ul style="list-style-type: none"> • Exemplifica • Explica/Clarifica • Fundamenta 		
PROBLEMATIZA	<ul style="list-style-type: none"> • Reflecte 		
SUGERE/ORIENTA	<ul style="list-style-type: none"> • Dá opinião • Aconselha 		
CONTROLA	<ul style="list-style-type: none"> • Determina o tópico • Interrompe • Atribui a palavra 		
AVALIA	<ul style="list-style-type: none"> • Corrige • Elogia • Concorda • Invalida 		
QUESTIONA	<ul style="list-style-type: none"> • Solicita informação • Solicita descrição da acção • Provoca confronto com as minhas teorias ou práticas 		

Adaptação da grelha “ Análise do Discurso do Supervisor” de Isabel Barbosa e Fátima Poças in Flávia Vieira [et al], 2006, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. P: 228. Mangualde: Edições Pedagogo