

“PRÁTICAS DE COLABORAÇÃO:  
IMPORTÂNCIA DO TRABALHO PEDAGÓGICO  
ARTICULADO ENTRE O EDUCADOR E O  
AUXILIAR DE AÇÃO EDUCATIVA”

Beatriz de Abreu Gossieaux  
N.º 2023115

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa no âmbito do  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

2024-2025



"PRÁTICAS DE COLABORAÇÃO:  
IMPORTÂNCIA DO TRABALHO PEDAGÓGICO  
ARTICULADO ENTRE O EDUCADOR E O  
AUXILIAR DE AÇÃO EDUCATIVA"

Beatriz de Abreu Gossieaux

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa no âmbito do  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Presidente: Catarina Tomás  
Arguente: Maria João Hortas  
Orientador: Joana Dias

2024-2025

| | ' ' | | ' ' |

## Agradecimentos

Assumi esta viagem sozinha, mas não de forma solitária.

Obrigado ao meu marido, responsável pelo empurrão para me candidatar à Licenciatura em Educação Básica, pela motivação constante, por acreditar em mim, por escutar aquilo que eu queria ensurdecer e insistir que eu fizesse o Mestrado em Educação Pré-escolar, por garantir que nunca faltasse nada à nossa família para me dedicar a 100% a este objetivo e por me amar incondicionalmente durante todas as etapas ultrapassadas. Amo-te, mesmo na minha superioridade acadêmica de Mestre.

Obrigado ao meu filho Pedro, que apenas tinha 3 anos quando esta viagem começou, que tantos serões perdeu comigo por necessidade acadêmica e que foi um indispensável motivador para eu continuar e nunca desistir. Filho, amo-te e obrigada por mostrares orgulho em contar aos teus amigos que a mamã estava na faculdade e por esperares tão pacientemente pela conclusão desta fase da nossa vida.

Obrigado à minha filha Alice, que apenas tinha 6 meses quando iniciei o Mestrado, pelos sorrisos inocentes e ignorantes do caos emocional que atravessei durante estes três semestres. Filha, amo-te e obrigado pelos abraços apertados, por seres tão palhacita e tornares tudo o resto irrelevante quando estamos juntas. Espero ter sido um exemplo de resiliência para ambos. Façam aquilo que vos faz feliz, mesmo que demore e seja trabalhoso.

Obrigado ao meu pai, por nunca me ter obrigado a fazer um curso superior que eu não quisesse, apesar de ter tentado alguns, e por me abraçar na incerteza do queria ser quando crescesse. Olha Papi, já sou educadora!

Obrigado à minha mãe, por ter ouvido as minhas queixas de maternidade e estudante, sem julgamentos, sempre com um abraço para me reconfortar. Mãe, a tua partida, apenas um mês depois da Alice nascer, quase fez com que eu não terminasse esta viagem. Ao mesmo tempo, foste um impulsionador para não parar. Consegui Mami, tirei um curso superior e um mestrado e gostava muito que estivesses aqui para celebrar esta conquista. Tenho saudades tuas.

Obrigado aos meus irmãos, por nunca me deixarem levar-me demasiado a sério e perder-me nas responsabilidades que detenho. Carolina, Guilherme e Tomás, obrigado por tornarem tudo uma brincadeira ou um conjunto de parvoíces que nos fazem esquecer que já não somos crianças.

Obrigado à minha sogra e ao meu sogro, por garantirem sempre um lugar seguro e cheio de amor aos meus filhos, sempre que a necessidade acadêmica exigia o meu tempo além das horas previstas.

Obrigado aos meus cunhados, Raquel, Rita e Zé Álvaro, por brincarem com os meus filhos quando precisei de descanso.

Obrigado à educadora Helena, por me receber na sua sala, onde tanto aprendi sobre o ritmo do dia-a-dia de um grupo de creche, que se tornou numa referência para mim e numa amiga.

Obrigado à educadora Tânia e à auxiliar Patrícia, por me receberem na sua sala de pré-escolar, onde contactei pela primeira vez com um contexto cuja abordagem pedagógica se regia pelo Movimento da Escola Moderna. Um agradecimento especial a esta equipa de sala, por me terem deixado desenvolver um estudo de caso sobre a sua forma de estar em sala.

Obrigado à turma C da licenciatura em Educação Básica 2019-2022, por me terem recebido tão calorosamente, apesar da enorme diferença de idades e me permitirem ser a vossa representante durante três anos.

Obrigado à turma A do Mestrado em Educação Pré-Escolar 2023-2025, por tornarem a exigência do curso mais leve. (Desculpem todas as perguntas que coloquei durante as apresentações.)

Obrigado aos vários professores que tive o privilégio de conhecer ao longo deste percurso académico, que me ensinaram, não só os conteúdos curriculares, mas também a forma de encarar a minha futura profissão e a importância que esta acarreta.

Obrigado à Escola Superior de Educação de Lisboa, por ter sido palco desta minha viagem. Foram muitas horas de trabalho nela passadas, mas também de memórias criadas, com algumas das melhores pessoas que poderia ter escolhido para me acompanharem neste processo. Serás sempre a minha Escola.

Obrigado à minha orientadora de prática profissional supervisionada, Joana Dias, cuja motivação e compreensão, tornaram possível chegar aqui. Joana, a sua preocupação em garantir que o meu estágio fosse o mais rico possível, enquanto superava desafios da prática, foi fundamental para a minha construção enquanto educadora. Obrigado por se ter preocupado em conhecer-me, para me poder ajudar sempre da melhor maneira.

Por fim, mas não menos importante, obrigado ao júri presente na defesa do meu relatório final, à presidente de mesa, Catarina Tomás, à arguente, Maria João Hortas e à minha orientadora, Joana Dias.

Graças a vocês, sou Educadora de Infância hoje.

## Resumo

O presente relatório tem como finalidade apresentar de modo reflexivo todo o percurso realizado no decorrer da Prática Profissional Supervisionada II, concretizada em contexto de Pré-escolar, numa sala com 16 crianças, de 3 anos de idade. Neste sentido, são apresentados diversos tópicos que refletem todo o processo investigativo, sobre a colaboração entre a educadora e a auxiliar de ação educativa. Primeiramente, é apresentada a caracterização do contexto que determinou as minhas intenções para a ação educativa e, de seguida, as intenções são apresentadas, de forma reflexiva e avaliativa. Por fim, elucida-se o tema da investigação realizada do decorrer da minha Prática Profissional Supervisionada II, intitulada de “Práticas de colaboração: importância do trabalho pedagógico articulado entre o educador e o auxiliar de ação educativa”, e cujos objetivos são: (i) conhecer as conceções da equipa educativa sobre trabalho colaborativo e (ii) identificar os benefícios do trabalho colaborativo para o grupo de crianças e para a equipa; (iii) conhecer estratégias para um trabalho em equipa colaborativo.

A investigação realizada trata de um estudo de caso, de natureza qualitativa, cujo tema foi definido a partir das observações realizadas no contexto de sala. A vivência de um trabalho conjunto e articulado entre a educadora e a auxiliar despertaram o meu interesse em querer aprofundar o meu conhecimento nesta dinâmica de trabalho de sala. Neste sentido, realizei uma revisão de literatura sobre o foco de investigação, recorrendo a diversos autores, bem como à aplicação de entrevistas semiestruturadas à educadora cooperante e à auxiliar de ação educativa e, posteriormente, submetidas a uma análise categorial. Após a revisão literária procedi à análise das evidências registadas e das entrevistas realizadas à educadora cooperante e à auxiliar de ação educativa, apresentando e discutindo os resultados. Os resultados apontam para a visão de um trabalho colaborativo enquanto fator importante para a prática educativa destas profissionais, levando-as a implementar diversas estratégias no sentido da sua promoção, no trabalho desenvolvido em conjunto e também na sua organização socioeducativa, e que aporta benefícios a nível profissional, afetos ao ambiente de trabalho, bem como ao nível do desenvolvimento profissional e pessoal, na construção de conhecimento coletivo e individual.

Palavras-chave: Dinâmicas de trabalho colaborativo; Movimento da Escola Moderna; Pré-escolar; Trabalho Pedagógico

## Abstract

The purpose of this report is to present a reflective account of the entire process carried out during Supervised Professional Practice II (PPS II), which took place in a pre-school setting, in a room with 16 children aged 3. In this sense, several topics are presented that reflect the entire investigative process, on the collaboration between the educator and the educational assistant. First, a characterisation of the context is presented, which determined my intentions for the educational action, and then the intentions are presented in a reflective and evaluative way. Finally, the subject of the research carried out during my Supervised Professional Practice II is explained, entitled Practices of collaboration: the importance of articulated pedagogical work between the educator and the educational assistant, whose objectives are: (i) to learn about the educational team's conceptions of collaborative work, (ii) to identify the benefits of collaborative work for the group of children and for the team and (iii) to learn about strategies for collaborative teamwork. The research carried out is a case study, of qualitative nature, whose theme was defined based on observations made in the classroom context. The experience of joint and articulated work between the educator and the educational assistant sparked my interest in wanting to deepen my knowledge of this work dynamic in the classroom.

To this end, I carried out a literature review on the subject, using various authors, as well as conducting interviews with the cooperating educator and the educational assistant, which were then subjected to a categorical analysis. Following the literature review, analysis of the evidence recorded and the interviews conducted with the cooperating educator and the educational assistant, the presentation and discussion of the results reveals that collaborative work is an important factor in the educational practice of these professionals, leading them to implement various strategies to promote it, among themselves and also in their socio-educational organisation, and that it brings benefits at a professional level, in terms of the working environment, as well as professional and personal development, in the construction of collective and individual knowledge.

Keywords: Dynamics of collaborative work; Modern School Movement; Pre-school; Pedagogical work

## ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Caracterização do contexto educativo .....	3
1.1. Meio .....	4
1.2. Contexto socioeducativo.....	4
1.3. Equipa Educativa .....	5
1.4. Ambiente Educativo .....	7
1.5. Grupo de crianças .....	14
1.6. Famílias.....	16
2. Análise reflexiva da intervenção .....	18
2.1. Intenções para a Ação e Objetivos.....	19
2.1.1. Com o grupo de Crianças .....	19
2.1.2. Com as Famílias .....	21
2.1.3. Com a Equipa Educativa .....	23
3. Introdução à investigação .....	25
3.1. Problemática Emergente .....	26
3.2. Revisão de Literatura sobre a Problemática Identificada .....	28
3.2.1. Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM).....	28
3.2.1.2. O MEM no Pré-Escolar.....	30
3.2.2. Conceito de trabalho colaborativo.....	31
3.2.2.1. Estratégias para a prática de trabalho colaborativo.....	33
3.2.3. Benefícios e desafios da colaboração entre pares .....	35
3.3. Roteiro Metodológico e Ético.....	37
3.4. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	40
3.4.1. Perfil das participantes e dinâmica de trabalho .....	41
3.4.2. Conceções sobre práticas colaborativas na OS .....	42
3.4.3. Estratégias de atuação .....	43

3.4.4. Benefícios do trabalho colaborativo.....	43
4. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto.	46
5. Considerações finais .....	50
Referências .....	53
Anexos .....	56
Anexo A - Portfólio individual de prática profissional supervisionada II.....	57
Anexo B - Quadro de idades e percursos institucionais .....	59
Anexo C - Quadro situação profissional, escolaridade e idade dos Encarregados de educação.....	61
Anexo D - Roteiro metodológico.....	63
Anexo E - Guião da entrevista .....	69
Anexo F – Transcrição da entrevista da educadora cooperante.....	73
Anexo G - Tabela de Análise de Conteúdo das entrevistas realizadas à Educadora Cooperante e à Auxiliar de Ação Educativa .....	83

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - planta da sala de atividades.....	11
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF - Atividades de Animação e Apoio à Família

AAE – Auxiliar de Ação Educativa

E - Educadora

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OS – Organização Socioeducativa

PCG – Plano Curricular de Grupo

PE – Projeto Educativo

PPS – Prática Profissional Supervisionada

PPSII - Prática Profissional Supervisionada II

# INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular (UC) intitulada Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar. No âmbito desta UC, desenvolvi a minha prática de estágio em contexto de creche e pré-escolar, onde tive a oportunidade de conhecer e aprofundar conhecimento em realidades diferentes. O presente relatório de cariz reflexivo recai essencialmente sobre a minha prática em contexto de pré-escolar, descreve também as intenções, os processos vivenciados e apresenta uma investigação realizada no próprio contexto educativo, com um grupo de 16 crianças, com 3 anos de idade. A estrutura deste trabalho está organizada em cinco capítulos, nomeadamente: (i) caracterização do contexto educativo; (ii) análise reflexiva da intervenção; (iii) introdução à investigação; (iv) construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto e (v) considerações finais.

No primeiro capítulo consta uma descrição da caracterização do meio, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, do grupo de crianças e das suas famílias. Para tal, recorri à recolha de informação através de observação direta e análise documental do Projeto Educativo (PE) da instituição e de conversas informais mantidas com a educadora cooperante e a auxiliar de sala. Considerando este capítulo, delineei as intenções para com o grupo de crianças, com a equipa e com as famílias, fundamentadas e avaliadas no segundo capítulo do presente documento. Ainda a partir das caracterizações elaboradas, foi realizada uma investigação acerca da prática colaborativa da equipa de sala, apresentada no terceiro capítulo, que se encontra dividido em cinco subcapítulos, nomeadamente: a apresentação da problemática emergente, a revisão de literatura sobre a temática, a descrição do roteiro ético e metodológico que orientaram a investigação, a apresentação dos resultados e, por fim, a discussão dos mesmos.

No quarto capítulo apresento uma reflexão sobre a minha prática profissional e intervenção realizada e sobre a construção da profissionalidade docente como educadora, referindo as dimensões mais significativas das aprendizagens adquiridas e, no quinto capítulo, apresento as considerações finais sobre a investigação desenvolvida.

Por fim, destaco que a informação apresentada neste relatório é complementada por um conjunto de anexos, referenciados ao longo do documento.

# 1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

Ao longo deste capítulo, irei descrever e caracterizar as diferentes dimensões inerentes à organização socioeducativa (OS) em que estive inserida, nomeadamente o meio, abordando a envolvente da mesma; o contexto socioeducativo, na sua vertente organizacional e missão e valores; a equipa educativa, no que concerne aos seus elementos e como estes se organizam, referindo especificamente a equipa de sala (educadora cooperante e auxiliar de sala); o ambiente educativo, referindo as características estruturais da organização socioeducativa e os seus recursos; o grupo de crianças e as famílias.

## **1.1. Meio**

A organização socioeducativa na qual desenvolvi a minha PPSII situa-se numa das freguesias do concelho de Lisboa, estando inserida numa zona urbana. O espaço que envolve a organização é caracterizado pela presença de edifícios históricos, devido às suas características de instauração (local de devoção religiosa) durante a Idade Média.

Nas imediações da OS, a nível cultural, destaca-se um museu, outrora ligado à realeza de Portugal, em funcionamento de 1938 e um Jardim Botânico com uma área de 3,5 hectares. Este espaço, distribuído em dois patamares, apresenta mais de 1500 plantas com a possibilidade de observação das diversas espécies de plantas e das suas partes, bem como de passear pelos seus jardins. Um pouco mais distante da OS, a oferta amplifica, apresentando outros museus e um observatório astronómico e zonas de lazer como parques jardins e preparados com estruturas fixas para exploração das crianças. A nível de transportes públicos, a oferta de autocarros é extensa. O meio envolvente apresenta-se, então, muito rico, com muito potencial para a exploração e o desenvolvimento do sentido de comunidade.

A OS valoriza a sua localização, fazendo frequentemente saídas com os grupos, a pé, para visitar alguns locais públicos e realização de atividades em localizações próximas.

## **1.2. Contexto socioeducativo**

A organização socioeducativa onde realizei a minha PPS II é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), estatuto atribuído segundo o decreto-lei n.º 119/83, de 25 de Fevereiro de 1983, com valências de berçário, creche e pré-escolar,

tendo iniciado a sua atividade em 1975, tendo sido reinstalada nas presentes instalações no ano de 2004. A instituição em questão é gerida por uma associação.

Presentemente, e segundo o Projeto Educativo (PE), referente ao quadriénio de 2023/27, a organização socioeducativa dá resposta a 130 crianças na valência de berçário, creche e pré-escolar. A valência de pré-escolar encontra-se distribuída por 4 salas. Três delas apresentam uma organização vertical ou heterogénea, constituída por crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade e apenas uma, a funcionar pela primeira vez neste ano letivo, de organização horizontal ou homogénea, com crianças a completar os 3 anos de idade.

Além destas instalações, existe ainda um gabinete de direção/escritório, uma biblioteca, um refeitório, uma cozinha onde são confeccionados os alimentos das crianças, diversas instalações sanitárias para crianças, no interior e no espaço exterior, e para adultos. A área afeta ao pré-escolar está localizada num piso inferior da escola, estando organizado ao longo de um corredor, cujas paredes apresentam os cacifos das crianças, onde deixam os seus casacos, as mudas de lençóis e de roupa. É também nestes cacifos que as crianças deixam os brinquedos trazidos de casa durante o período letivo do dia. As instalações sanitárias das crianças, atribuídas a cada sala, são compostas por uma zona de higiene com muda fraldas, sanitas e lavatórios adequados à estatura das crianças, duche e uma sanita de dimensões típicas. Existem, ainda, pequenos compartimentos, atribuídos às crianças, para armazenamento de fraldas, toalhetas e produtos necessários à muda de fralda e cabides, onde penduram as suas batas.

A equipa pedagógica é composta por 2 auxiliares de ação educativa afetas à valência de Berçário; 3 educadoras e 4 auxiliares de ação educativa, afetas à valência de creche e 4 educadoras e 4 auxiliares de educação, afetas à valência de Pré-escolar. A esta equipa, acresce ainda uma educadora polivalente, prestando serviços a todas as valências. Para além da equipa pedagógica, existe a Diretora Técnica, que acumula o cargo de Diretora Pedagógica, 3 funcionários dos serviços administrativos, 2 funcionárias dos serviços gerais, 1 cozinheira e 1 auxiliar de cozinha

A instituição adotou o modelo do Movimento Escola Moderna (MEM) como pedagogia vigente.

### **1.3. Equipa Educativa**

Na OS, experienciam-se um ambiente de interajuda entre os profissionais, onde a comunicação é uma constante. Tratando-se de uma instituição que se rege segundo os pilares do MEM, a colaboração e a autoformação entre as educadoras é expectável, no entanto, é observável que o nível de colaboração entre elas, vai mais além do princípio pedagógico, existindo uma vontade de ajudar e de constante reflexão sobre as próprias práticas. Durante a minha prática não se verificou, mas em conversas informais com a educadora, já ocorreram atividades conjuntas entre salas. É comum verificar as educadoras a trocarem ideias e conversarem sobre alguma especificidade de uma criança ou situação vivida no dia.

A equipa de sala onde realizei a minha prática, é a mesma há 3 anos, tendo acompanhado algumas das crianças do presente grupo. Esta particularidade, permite um conhecimento vasto sobre o adulto cooperante e a sua forma de trabalhar, facilitando a prática, uma vez que o fator vinculação entre adultos já se encontra ultrapassado, dando espaço à partilha de ideias e foco no grupo.

No decorrer da minha prática, ocorreram diversas reuniões entre as educadoras e a coordenação pedagógica, bem como entre as auxiliares de ação educativa e a direção da organização. Infelizmente, estas reuniões tiram tempo de prática às profissionais envolvidas e exige um esforço de toda a comunidade educativa na garantia da supervisão dos grupos de crianças.

A sala onde desenvolvi a minha prática profissional supervisionada, tem duas profissionais fixas, a Educadora e a Auxiliar de Ação Educativa. Através de diversas conversas informais com ambas, foi-me possível apurar que a Auxiliar da sala realizou um curso de Auxiliar de Ação Educativa há cerca de 20 anos, e que desde então sempre esteve nesta instituição. A educadora responsável de sala, segundo a entrevista a que respondeu e diversas conversas informais, tem licenciatura em Educação de Infância, e 16 anos de carreira profissional, também nesta organização, passando pelas valências de creche e pré-escolar. A educadora referiu que participa em formações propostas pela organização socioeducativa e de forma autónoma, que possam acrescentar à sua prática profissional. Neste momento, a educadora cooperante encontra-se a frequentar uma Pós-Graduação em Educação Especial e Domínio Cognitivo, em regime pós-laboral.

A relação mantida entre a educadora e a auxiliar de sala é caracterizada por uma grande harmonia. O facto de trabalharem juntas há alguns anos, permite que se conheçam pessoal e profissionalmente muito bem. Para além disso, a auxiliar de sala apresenta uma enorme consciência pedagógica, sempre atenta às competências em desenvolvimento de

cada criança, refletindo sobre a sua própria prática, regularmente. Todas as decisões que envolvam o grupo, as rotinas ou ambiente educativo são discutidas entre ambas, tentando sempre encontrar uma solução unânime. Nestas trocas de ideias, ambas se apresentam muito flexíveis, aceitando que nem sempre irão concordar, sem que isso afete a sua relação profissional ou a relação com as crianças.

No que concerne ao cumprimento de horários e rotinas, uma vez que se regem pelo MEM, existem momentos cruciais na organização do dia, como o acolhimento no tapete e o preenchimento dos instrumentos de regulação, atribuição de responsáveis, etc.. Assim, a educadora procura cumprir os horários estipulados, de forma a garantir todos os momentos indispensáveis ao bom funcionamento da sala.

A nível de comunicação, esta ocorre diariamente e sempre que as situações assim o exigem, seja sobre recados deixados pelos pais no momento do acolhimento ou sobre alguma alteração espontânea na rotina.

A nível das temáticas e das atividades a serem exploradas com o grupo, a educadora conversa sempre com a auxiliar sobre a logística destes momentos, assegurando que tudo corre de forma natural, respeitando os horários do dia-a-dia. Mais uma vez, estas atividades também são conversadas frequentemente em equipa.

Quando a Educadora está ausente, a auxiliar mantém o cumprimento de todas as rotinas, bem como atividades que estejam a decorrer em sala, mantendo sempre a comunicação com a educadora. Quando ocorre o oposto, auxiliar de sala ausente, a Educadora garante que todas as tarefas, inerentes à sua sala de atividades, são executadas. Estas ausências são também colmatadas com a ajuda de outras profissionais da organização, na supervisão temporária das crianças.

As tarefas regulares do dia como comer, brincar, higiene pessoal e hora da sesta, são realizadas sempre entre as duas profissionais, agilizando as rotinas das crianças e dos adultos da sala, nomeadamente nos momentos de pausa.

Concluindo, a equipa de sala funciona de forma bastante harmoniosa, respeitando o espaço de cada um, de forma a garantir um desenvolvimento funcional e natural do dia-a-dia do grupo. Esta harmonia é conseguida pelo constante trabalho em equipa que é realizado, com vista ao desenvolvimento das competências de todas as crianças, mantendo um ambiente equilibrado entre os adultos presentes.

#### **1.4. Ambiente Educativo**

A instituição tem atualmente capacidade para 130 crianças, distribuídas pelas valências de berçário, creche e pré-escolar. A instituição tem uma cozinha própria, onde são preparadas e confeccionadas as refeições para todas as crianças; um refeitório; diversas instalações sanitárias e de higiene para crianças e para adultos; o gabinete da Direção e uma biblioteca, onde ocorrem algumas atividades promovidas pela própria instituição.

Relativamente ao espaço exterior, a instituição possui dois espaços, um dedicado à creche, localizado num piso superior, com uma casinha e alguns brinquedos soltos; e outro dedicado ao pré-escolar, com acesso direto para as salas de atividades, embora este também seja algumas vezes utilizado por alguns grupos da creche. Este último apresenta dimensões amplas, dividido em duas partes, uma com chão de pedra, contendo casinhas de madeira, estruturas fixas com escalada e escorrega, brinquedos de mola (com chão de borracha debaixo dos mesmos) e outra com relva artificial, também com casinhas, duas árvores (uma nogueira e uma oliveira) e uma zona coberta. Durante as brincadeiras neste espaço, as crianças têm acesso a diferentes brinquedos como triciclos, bicicletas sem pedais e outros brinquedos soltos como peças de construção, peluches, puzzle gigante, malas, etc. Os brinquedos e veículos disponíveis são constantemente verificados, de forma a garantir a segurança das crianças. Nesta área, estão também localizadas as casas-de-banho de exterior para utilização das crianças. Existem ainda, como apoio às atividades da própria instituição como as de cariz complementar, praticado nos momentos das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), dois anexos localizados nos extremos do espaço exterior, estando um deles totalmente dedicado ao projeto “Arte nas mãos”, uma iniciativa da instituição, dinamizado pela educadora polivalente, para a exploração plástica associada a outras manifestações artísticas como conto de histórias ou teatros e o outro, às atividades extracurriculares, como o jiu-jitsu, respirar, inglês, etc.

A sala de atividades, onde me encontro a realizar a minha investigação e PPS é bastante ampla, com janelas que permitem a iluminação natural da sala em dias de sol e acesso direto ao recreio. Embora haja bastante luz natural, as luzes de teto estão acesas ao longo de todo o dia, garantindo uma distribuição homogénea de luz em toda a área da sala.

Nas paredes da sala existem diversos instrumentos de pilotagem/regulação, como os mapas de marcação de presenças, do estado do tempo, dos responsáveis do dia e do calendário, tal como descrevo na nota de campo abaixo:

“Nas paredes existem diversos instrumentos de pilotagem, próprios da abordagem do MEM, nomeadamente os mapas de presenças (tabela de entrada dupla “Nome/dia”, cujas marcações são realizadas pelos responsáveis do dia, recorrendo a duas canetas de cores diferentes para diferenciar as presenças e as ausências), do tempo e dos responsáveis (apenas mencionando os dias da semana, que são preenchidos recorrendo a imagens referentes ao estado do tempo e com as fotografias dos responsáveis), dos aniversários (previamente preenchido pela educadora, contendo todos os meses do ano letivo, os seus dias e os aniversários de cada criança com a sua fotografia) e calendário (este contém dia da semana; dia do mês, mês e ano, que é preenchido diariamente pelos responsáveis de sala)” (nota de campo nº10 de dia 01 de Outubro de 2024).

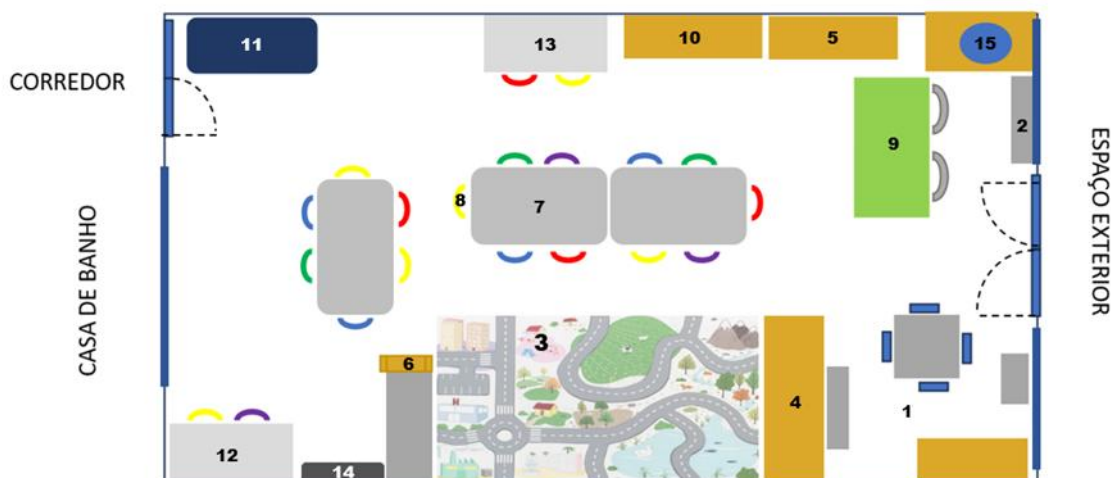
Estes mapas são atualizados recorrendo a imagens ou materiais com velcro, permitindo a sua fácil substituição. O mapa de presenças é marcado com canetas de duas cores, uma para as crianças ausentes e outra para as crianças presentes. A marcação de presenças é feita pelos responsáveis do dia, consistindo em chamar o nome das crianças, organizados por ordem alfabética e completados com uma fotografia do próprio, a aguardar a resposta do chamado com a afirmação “estou aqui”, o responsável marca com um círculo da cor correspondente. Esta tarefa é realizada sempre com o apoio de um adulto, pois trata-se de uma grelha, tornando a sua leitura e preenchimento é mais complexa e desafiante para as crianças. Após o regresso da interrupção do Natal, estes instrumentos foram alterados ou adaptados para a promoção de novas competências do grupo. O mapa das presenças deixou de ter as fotografias das crianças, o registo dos responsáveis deixou de ser marcado com fotografias, passando a ser feito um registo escrito, pelos responsáveis do dia, do seu nome. No mapa do tempo também se retiraram as imagens, tendo sido substituído por um desenho produzido no dia, por um dos responsáveis do dia.

A sala encontra-se organizada com base no MEM, contendo a (1) área de dramatização, com uma cozinha de brincar com diversos utensílios, desde alimentos a talheres, variados bebês com roupas para vestir e despir e uma cama para os mesmos, uma mesa e duas cadeiras, que se encontra em constantes alterações de acordo com o interesse das crianças; (2) a área de ciências que contém diversos elementos naturais como folhas secas, vagens de alfarroba, ouriços verdes e secos, nozes, etc., que de momento

não é muito explorado, uma vez que a educadora utiliza esta área, até ao momento presente, como complemento aos trabalhos de projeto; (3) a área do tapete onde se reúne o grupo nas reuniões diárias e de conselho, bem como onde se fazem os jogos de maiores dimensões (blocos de construção), brincadeiras com carros ou com outros bonecos soltos. Perto do tapete, encontra-se uma estante (4) com variados puzzles, de diferentes complexidades, complementada com outra prateleira (5) que contém jogos de mesa. Por cima desta, existe um armário onde a equipa de sala guarda diversos materiais. Existe uma pequena estante que funciona como biblioteca da sala (6), contendo livros para livre consulta do grupo, com pouca diversidade. No centro da sala existem três mesas retangulares (7) onde decorrem todas as atividades de desenho, escrita, trabalho de projeto, construção de puzzles, o reforço alimentar da manhã e reuniões de conselho. A sala está equipada com cadeiras (8) adequadas à altura das crianças, que são colocadas em volta das mesas todas as manhãs, muitas vezes pelas próprias crianças. Existe ainda uma mesa afeta aos adultos da sala com duas cadeiras (9), onde a educadora coloca os documentos e materiais necessários ao bom funcionamento da sala e organização do grupo. Para além destas áreas dedicadas às crianças, existe um móvel de portas que contém material para uso da equipa de sala, bem como gavetas para colocação dos trabalhos de cada criança (10), devidamente identificada. Os catres (11) ficam arrumados à entrada da sala, inutilizando uma das portas, embora não afete as entradas e saídas da sala. Após o regresso da interrupção letiva do Natal, a educadora introduziu duas novas áreas, a da escrita (12) e a da matemática (13), compostas por mesa e duas cadeiras, cada uma. Entre a sala de atividades e a casa de banho existe uma janela fixa, que permite a supervisão das crianças. A sala tem um aquecimento de parede (14), para regular a temperatura da sala nos dias mais frios, e ainda uma zona com lavatório (15). Abaixo apresento a planta da sala à data deste relatório, fazendo a correspondência com os números referidos anteriormente no texto.

**Figura 1**

*Planta da sala de atividades*



Diretamente ao lado da sala de atividades, encontra-se a zona de higiene das crianças, equipado com duas sanitas adequadas à estatura típica destas idades e uma sanita de tamanho comum, que é utilizada por algumas crianças do grupo. Neste espaço existe uma zona de muda-fraldas, com pequenos compartimentos diretamente ao lado com os bens de higiene de cada criança (fraldas, cremes, toalhetas, etc.).

Em relação à organização do tempo, a rotina apresenta-se como um elemento de destaque neste contexto, pela sua componente de proporcionar segurança às crianças, permitindo-lhe prever e antecipar diferentes momentos do dia. A rotina diária do grupo está dividida em diferentes momentos, nomeadamente: o acolhimento, que decorre entre as 8:00h e as 9:30h, onde as crianças são recebidas em sala pela educadora e são trocados recados entre esta e os pais/cuidadores; o acolhimento em conselho e atividades em grande grupo, que decorre entre as 09:30h e as 10:15h, onde são elegidos os responsáveis do dia, são marcados os mapas e é realizada a leitura de uma história, trazida por uma criança ou pela educadora. É neste momento que a educadora aproveita para abordar algum tema relevante para o grupo, podendo ser um comportamento negativo ou positivo que mereça destaque ou alguma informação referente à organização do grupo/ambiente educativo. De seguida as crianças fazem o reforço alimentar da manhã, pelas 10:15h/10:30h, normalmente sentadas à mesa; entre as 10:30h e as 12h as crianças estão dedicadas às atividades planificadas pela educadora ou ao trabalho de projeto e às atividades livres. O período de almoço decorre entre as 12h e as 13h, seguido do momento de descanso/sesta, entre as 13h e as 14:30h. A partir das 14:30h e até às 15h, é feito o

balanço em conselho e as comunicações/preenchimento do diário de turma. Após este momento e até às 15h30, o grupo permanece em atividades livres. O lanche ocorre entre as 15:30h e as 16h, terminando assim o horário letivo e iniciando-se as atividades socioeducativas e a componente de atividades de animação e apoio à família que duram até às 19h, horário de encerramento da organização socioeducativa. À quarta-feira o grupo tem a psicomotricidade, orientada por um professor externo e às segundas-feiras, quinzenalmente, recebem a professora de música. Ambas as atividades são recebidas pelo grupo com enorme entusiasmo. Também quinzenalmente há a “chuva de histórias”, dinamizada por uma educadora na biblioteca da organização. A mesma educadora orienta ainda a o projeto “arte nas mãos”, já descrito anteriormente.

O momento do acolhimento é frequentemente tranquilo, com as crianças a chegarem lentamente, dando a oportunidade de conversar com os pais e de as crianças mostrarem os diferentes recursos da sala. Após serem deixadas, as crianças podem circular nas diferentes áreas da sala livremente, sendo-lhe exigido que arrumem depois de terminar. A criança que chega mais cedo é deixada perto das 8:15h e a criança com chegada mais tardia chega por volta das 10h, às vezes mais tarde, interrompendo o acolhimento em conselho. Ao aproximar-se a hora de sentar no tapete, em conselho, a educadora pede que comecem a arrumar, sendo necessário a sua intervenção para relembrar as crianças onde estiveram a brincar para irem arrumar. A maioria do grupo responde positivamente a este pedido, havendo uns poucos que precisam de ser chamados a atenção diversas vezes para arrumarem e irem para o tapete. Durante este momento, a educadora vai lembrando as crianças de irem à casa-de-banho. Uma vez sentados no tapete, a educadora, caso haja, aborda temas pendentes com o grupo e resolvem conflitos ocorridos no final do dia anterior (quando a educadora já não está presente e durante as atividades extracurriculares) e faz-se o conto da história. As crianças gostam de levar livros para a sala, e democraticamente escolhem qual vão ler recorrendo a um sistema de votos, que todos respeitam. De seguida, a educadora escolhe os responsáveis do dia, sempre que possível consultando a auxiliar de sala, de acordo com os comportamentos observados. A estes cabe o preenchimento dos diversos instrumentos de regulação, com o acompanhamento de um adulto. De seguida, a educadora pede aos responsáveis que se dirijam à cozinha para ir buscar o reforço da manhã, sempre fruta, inicialmente acompanhados por um elemento da equipa de sala e presentemente sozinhos. Após o reforço, as crianças podem brincar nas áreas ou no exterior, caso o estado do tempo o

permita. Quando existem trabalhos, comunicações ou outras produções para terminar, a educadora solicita às crianças em questão que o façam antes de irem brincar.

Antes do almoço, a educadora pede ao grupo que lave as mãos e que se sentem no seu cacifo enquanto esperam pelos restantes. Assim que estão todos presentes, a educadora ou a auxiliar de sala pedem às crianças que se organizem em “comboio” a ao responsáveis para abrirem a porta de acesso ao refeitório (é uma porta corta-fogo que, para segurança das crianças, se encontra fechada durante o dia, sendo aberta apenas para passagem nas horas de refeição). Ao chegarem ao refeitório, as crianças dirigem-se para os seus lugares estipulados, que já se encontram com a sopa colocada. A auxiliar de sala, normalmente acompanha as crianças mais desafiantes com a alimentação e a educadora apoia os restantes, quando necessário, trocam. A supervisão da refeição é feita por ambas, proporcionando um ritmo harmonioso no serviço de almoço, levantando taças de sopa, colocando a comida nos pratos, servindo as crianças, assegurando as repetições ou levantando pratos e copos, tudo como uma equipa. Quando terminam o almoço, voltam a fazer o “comboio”, os representantes dirigem-se para a porta, segurando-a para o grupo. Ao chegar à porta da casa de banho, mantêm o comboio para desabotoar as batas uns aos outros, tendo depois de as pendurar nos seus cabides, lá dentro. Inicialmente, as crianças deixavam a sua roupa e sapatos à entrada da sala, mas com a redução das temperaturas, passaram a deixá-las aos pés do seu respetivo catre. Nos dias em que ocorrem atividades que exijam mudança de indumentária, a auxiliar da sala agiliza o momento de despertar, deixando logo tudo perto das crianças. Após tirarem a bata, aguardam até serem chamados pela educadora ou a auxiliar de sala para urinar e lavar os dentes, seguindo para a sesta. A educadora coloca música calma para tornar o ambiente mais tranquilo. Quando iniciei o meu período de estágio, todas as crianças da sala faziam sesta e quando terminei, apenas doze a faziam, tendo havido manifestações de quatro crianças com as suas famílias, no sentido de parar esta rotina. Estas quatro crianças, ficam no recreio, sob a supervisão de outras educadoras ou auxiliares de ação educativa, até ao final do período de sesta. Neste momento, a educadora faz a sua pausa de almoço, ficando a supervisão da sesta ao encargo na auxiliar de sala, regressando no momento de acordar as crianças, permitindo à auxiliar fazer a sua pausa.

O período da tarde nunca foi presenciado por mim, uma vez que acordei com a OS fazer as 5 horas exigidas, entre as 8h e as 13h. No entanto, através dos relatos da educadora e da auxiliar de sala, é-me possível fazer uma descrição geral dos seus acontecimentos. Após acordarem, as crianças dirigem-se à casa de banho para fazerem a

sua higiene. Durante a semana, não voltam as colocar as batas após a sesta, excepcionalmente à sexta-feira, dia em que as batas vão para casa para lavar. Cada criança tem os seus próprios lençóis, sendo estes trocados todas as semanas, à sexta-feira. No caso de não trazerem lençóis, a organização socioeducativa tem alguns para empréstimo. No tempo mais frio, a escola disponibiliza a todas as crianças, mantas polares, responsabilizando-se da sua manutenção.

De seguida, a educadora reúne as crianças em conselho, para preenchimento do Diário de turma e conversa sobre o aconteceu durante o dia. Terminado o conselho, as crianças lancham nas suas salas de atividades, posteriormente ficando a brincar nelas ou no exterior. A educadora termina o seu horário, ficando o grupo a cargo da auxiliar de sala até à chegada dos pais.

## **1.5. Grupo de crianças**

A sala onde me encontro a estagiar tem 16 crianças, cumprindo todas os 3 anos de idade até ao final de 2024. Das 4 salas de pré-escolar, esta é a única de organização horizontal ou homogénea, constituída por oito crianças de sexo masculino e oito crianças de sexo feminino, como se pode verificar na tabela no Anexo B. A grande maioria das crianças é de nacionalidade portuguesa, com exceção de duas crianças, uma de nacionalidade ucraniana e outra Americana.

Relativamente ao percurso institucional do grupo e segundo o Plano Curricular de Grupo (PCG), onze crianças transitaram da sala de creche com a mesma equipa de sala e cinco ingressaram no presente ano letivo tendo estado noutras organizações socioeducativas.

O grupo é bastante autónomo em termos de mobilidade, apreciando o espaço exterior e apresenta, no geral, um léxico bastante desenvolvido, conseguindo expressar as suas necessidades e relatar acontecimentos. É um grupo que gosta de ouvir histórias e comentar sobre elas, apesar de necessitarem da motivação da educadora ou da auxiliar de sala. Demonstram interesse e vontade nas atividades propostas pelo adulto. No momento da refeição, todos comem com garfo e faca e de forma autónoma, realizando uma pega correta, com poucas exceções. A utilização da faca para juntar/empurrar comida está em aquisição na maioria do grupo, sendo necessária a intervenção do adulto para ajudar ou corrigir.

O grupo demonstra muito interesse na área das construções e puzzles. A área da dramatização tem momentos em que é extremamente requisitada e outros em que passam dias sem grande movimento. A introdução de novos materiais, recursos ou brinquedos gera sempre bastante interesse, como se pode verificar pela seguinte nota de campo:

Utilizando uma corda e uns pioneseses, estrategicamente colocados para que as crianças não lhes chegassem, construímos um estendal rudimentar para usufruto das crianças. Esta novidade despertou o interesse de algumas crianças que nem costumam frequentar esta área da sala (nota de campo nº 112 de 07 de Janeiro de 2025).

A autonomia é um dos princípios mais desenvolvidos pela equipa de sala, evidente nas rotinas diárias quando vão à casa de banho, vão buscar fruta, desabotoam as batas uns aos outros, se despem e vestem sozinhos, escolhem as atividades que querem fazer, etc. Uma vez que grande parte do grupo transitou da creche para o pré-escolar com a mesma equipa de sala, o investimento na sua autonomia começou quando ainda eram pequenos, tendo sido fomentada desde então.

Nos momentos de higiene, são autónomos, indo à casa de banho quando precisam, salvo raras exceções, uma vez que apenas duas crianças utilizam fralda durante o dia completo - até ao início deste ano civil, havia uma outra criança que utilizava fralda, mas apenas durante a sesta - e lavam os dentes e as mãos sem grandes indicações. Em relação ao despir e vestir, todos se descalçam e calçam sozinhos, a menos que seja calçado com atacadores, retiram as calças com facilidade e casacos também. As camisolas têm representado uma dificuldade maior, sendo mesmo imprescindível o auxílio do adulto para as retirar e colocar. Após estabelecer uma relação com o grupo, procurei promover a sua autonomia nesta competência de vestir/despir, ajudando-os a colocar as calças do lado correto, ou seja, tirar do avesso. Ao momento, ainda está em aquisição.

Em relação às brincadeiras, de forma geral, o grupo gosta de fazer construções e puzzles e brincar na área da dramatização, sendo esta preferida pelas crianças de sexo feminino, utilizando todos os seus elementos como bebés, roupas, sapatos, utensílios de cozinha, comidas de plástico, etc.. Recentemente, por sugestão minha e concordância da educadora, colocou-se um estendal e molas de roupa para promover a motricidade fina, que gerou alguma atenção de outras crianças que não frequentam tanto esta área. A biblioteca é uma área pouco requisitada, sendo os livros maioritariamente utilizados como recurso a outras brincadeiras como fazer de conta que são os adultos de sala.

Quando iniciei o estágio, era notório que existiam pequenos núcleos de brincadeira, que raramente variavam, no entanto, no decorrer deste período, novas relações afetivas se foram formando dentro do grupo, dismantelando alguns núcleos ou ampliando-os. Uma das crianças, vinda do estrangeiro, cujo período de adaptação foi longo, apresentou algumas dificuldades no estabelecimento de relações afetivas com os seus pares, focando-se apenas naqueles que partilhavam conhecimento da sua língua materna, frequentemente acabando por brincar sozinho. Esta criança teve uma evolução muito significativa até ao momento, já participando em brincadeiras com outras crianças e verbalizando fluentemente as suas necessidades. Nos momentos de brincadeira, quer no interior ou exterior, existem momentos de conflito, que as crianças têm vindo a gerir de forma cada vez mais autónoma, solicitando menos o adulto.

A nível da linguagem, existem crianças com um vocabulário e noção frásica bastante desenvolvida e outras que ainda comunicam muitas vezes com frases curtas ou palavras únicas. Aqui importa referir que algumas crianças do grupo são bastante introvertidas, fazendo com que verbalizem pouco sobre o que pensam e precisam. No entanto, o desenvolvimento da sua autoconfiança tem sido um foco da educadora, notando-se uma diferença considerável desde setembro.

## **1.6. Famílias**

De forma a tentar compreender o ambiente da criança fora da escola, reuni algumas informações sobre os agregados familiares, através do preenchimento da tabela do Anexo C, conjuntamente com a educadora. Em relação às idades, variam entre os 27 e os 48 anos, na maioria com cursos superiores, todos empregados. Apenas de uma das crianças se desconhece a situação profissional da mãe.

Relativamente à constituição familiar, grande parte das crianças fazem parte de famílias nucleares e apenas quatro têm os pais separados ou em situação de monoparentalidade. Os momentos de acolhimento e recolha são, maioritariamente, realizados pelos pais, embora nalguns casos, a família alargada também participa regularmente nesta rotina, muitas vezes sendo os avós a entregarem/recolherem os netos.

O envolvimento das famílias com a creche, passa por uma comunicação regular por parte da educadora e da auxiliar, que conversam com os familiares pessoalmente, nos momentos de acolhimento e de recolha das crianças, fazendo uma súpula dos acontecimentos do dia ou do final do dia anterior, bem como os recados referentes a falta

de fraldas, pedidos de lençóis ou roupa, cuidados especiais a ter durante o dia (por exemplo: reforço no creme das assaduras ou administração de medicamentos com prescrição médica), etc.

A educadora também promove a interação entre familiares e crianças em sala, desafiando-os a trazerem uma atividade para realizar com o grupo. Para este fim, a educadora conversa com os pais, de forma a encontrarem uma data que seja conveniente a todos e, por vezes, sugerindo a própria atividade, considerado os interesses do grupo. As comunicações gerais (passeios, atividades da comunidade escolar, informações, etc.) são realizadas através de e-mail.

## 2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

## 2.1. Intenções para a Ação e Objetivos

A intencionalidade é a fundação da prática pedagógica dos educadores. Como podemos verificar nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), é na intencionalidade que se define o educador, pelas suas ações e pelos propósitos das mesmas, bem como o modo como os definiu (Silva et al, 2016, p.13), A formulação destas intenções é influenciada por variados fatores, dependendo do educador e do resultado das suas observações e avaliações. A dinâmica do grupo, as características individuais como os ritmos próprios, os progressos e o meio, são os fatores chave a observar (Silva et al, 2016, p.13), que deverão orientar a planificação de atividades, de forma a responder às necessidades, interesses e gostos da criança, traduzindo-se na intencionalidade da prática pedagógica.

### 2.1.1. Com o grupo de Crianças

No que diz respeito às crianças, a minha intenção primordial foi **estabelecer relações afetuosas e responsivas, respeitando a individualidade** de cada uma, pois só assim conseguiria garantir o sucesso da minha prática pedagógica. Estas relações, segundo Portugal (1998), são também elas, cruciais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, “salientando-se aqui a importância de ligações afetivas fortes entre crianças e adultos e a importância do estabelecimento de relações consistentes, responsivas, recíprocas e agradáveis” (Portugal, 1998, p. 104).

De forma a estabelecer estas relações, uma das minhas maiores preocupações era **conhecer cada criança** do grupo, de forma a poder respeitar, adaptar e ajustar a minha ação e intervenção a cada um. Este processo decorreu ao longo de toda a minha PPSII, pois o grupo apresentava algumas crianças com processos de adaptação mais extensos. Considero que o estabelecimento destas relações foi conseguido, uma vez que me tornei um adulto de referência para o grupo, sendo procurada para a resolução de conflitos, para ajudar ou brincar ou simplesmente para dar carinho, através de abraços, dar colo, dar a mão, etc.

Após o primeiro dia com o grupo, apercebi-me do **incentivo à autonomia das crianças**, promovida pela equipa de sala, construindo assim uma nova intenção para a minha ação educativa. Realizando que o trabalho sobre a autonomia das crianças estava bastante interiorizado na dinâmica do grupo, não faria sentido que eu não tentasse promover ou manter, tornando-se então indispensável a minha observação escrupulosa

sobre as rotinas diárias neste sentido, da autonomia. Segundo Hohmann e Weikart (1995), a autonomia permite à criança a construção da sua identidade bem como da sua independência (Hohmann & Weikart, 1995, p.66).

De um modo geral, o grupo demonstrou-se autónomo, precisando da ajuda do adulto para algumas tarefas, nomeadamente vestir e despir algumas peças de roupa, para gerir alguns momentos de conflito e para alguns momentos de higiene pessoal:

As crianças saem do refeitório em fila, lideradas pela educadora, até à entrada da sala e casa-de-banho. Aqui as crianças mantêm a fila e começam a desapertar a bata da criança que se encontra à sua frente. Uns conseguem-no sem qualquer ajuda do adulto e outras solicitam a ajuda do adulto ou outra criança. (nota de campo nº 8, de 30 de setembro de 2024).

Durante a hora da refeição, o grupo também revela muita autonomia, tal como refiro numa das minhas notas de campo:

Todas comem a sopa sozinhos. Todos comem o prato principal com garfo e faca, de forma autónoma, solicitando o adulto apenas para “rapar” o prato. Perguntei a algumas crianças mais demoradas a comer se queriam a minha ajuda, que responderam negativamente (nota de campo nº 7, de 30 de setembro de 2024).

Procurei incentivar esta autonomia durante todo o meu percurso com estas crianças, promovendo a conversa entre eles durante os conflitos, motivando-os a tentar vestirem-se e calçarem-se sozinhos, permitindo-lhes espaço e intervindo apenas quando absolutamente necessário. Esta minha intenção teve sucesso, mais evidente na área de cuidados pessoais, nomeadamente no momento de despir as calças e tirá-las do avesso, tornando-se numa tarefa rotineira na hora da sesta, de uma forma geral. Algumas crianças permanecem, ao fim do estágio, com dificuldades nesta tarefa, que continuará a ser trabalhada com a equipa de sala.

Uma outra forma de promover a autonomia, foi estimular a autoconfiança e para tal procurei, como intenção pessoal e profissional, trabalhar na escuta ativa, permitindo às crianças terem voz e exporem as suas ideias e opiniões de forma livre, validando-as. Neste sentido, para além da minha intenção de carácter mais pessoal, e uma vez que acredito que a criança é competente e um agente ativo nos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, estabeleci uma outra intencionalidade, a **promoção da**

**participação ativa:** “(...) é um processo gradual, mas seguro, que se pretende, pela experiência e pela aprendizagem da participação das crianças, seja um valor em si mesmo e um direito fundamental da infância no reforço dos seus valores democráticos” (Tomás & Gama, 2011, p. 3).

Para terminar, considero esta última intenção a mais adequada para promover todas as anteriormente mencionadas, o **incentivo ao brincar**. Ainda que o ato de brincar seja um comportamento natural da criança e um direito, expresso na Declaração Universal dos Direitos da Criança, no princípio 7.º, nele se contemplam diversas oportunidades de desenvolvimento de competências, nomeadamente, e segundo Kishimoto (2010),

“o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar” (Kishimoto, 2010, p.1).

Neste sentido, a minha intervenção pretendia proporcionar diferentes contextos de brincadeira, através da criação de ambientes ou da disponibilização de novos materiais e participar nas brincadeiras das crianças. Uma vez que foi necessária a implementação de um trabalho de projeto ao longo da duração do estágio, mais as atividades calendarizadas e as planificadas pela educadora, a criação de ambientes, foi difícil, embora possível. A disponibilização de materiais, foi conseguida através da introdução de diferentes ferramentas para as áreas da escrita e da matemática. A participação na brincadeira das crianças foi o mais difícil. Tratando-se de crianças do pré-escolar, a presença do adulto, quando não solicitada, inibia a brincadeira. A minha presença era solicitada, normalmente quando existiam materiais novos ou em situações de exploração no exterior.

### **2.1.2. Com as Famílias**

No que diz respeito às minhas intenções junto das famílias, foi importante **criar um ambiente de confiança**, pois as boas relações entre educadora e pais favorece a integração da criança, tendo influência na sua autoestima e satisfação própria (Fuertes, 2010, p. 8). Durante a minha PPSII, ao contrário do que aconteceu no estágio anterior, em contexto de creche, tive diversas oportunidades de interação com as famílias, mais frequentemente com os pais, pois estava presente no momento da chegada das crianças à

sala. A minha abordagem inicial, foi de observadora, tentando perceber as dinâmicas das crianças com os pais à chegada. Algumas famílias tomavam o seu tempo neste momento, acompanhando as crianças pela sala explorando brinquedos e as paredes da sala, outras famílias, apenas entravam na sala para dizer bom dia aos adultos e outras crianças, trocavam recados rápidos com a educadora ou a auxiliar e iam-se embora. Uma minoria das famílias, tinha dificuldade neste momento da manhã, em que a atitude da criança não era a mais positiva, permanecendo agarrada ao familiar e algumas vezes com episódios de choro. Feitas estas observações sobre os pais e sobre a educadora, sobre o modo como agia perante situações mais desafiantes do acolhimento, assumi uma estratégia simples. Durante o período de acolhimento, comecei por acompanhar a educadora quando esta se dirigia aos pais, apresentando-me e, de forma muito natural, os pais começaram a vir ter comigo, tal como fariam com qualquer outro adulto da sala. Outra estratégia que implementei foi desenvolver conversas com os pais sobre algo dito pelas suas crianças, ou sobre o nosso projeto da sala, desenvolvido durante o período de estágio, na tentativa de trazer os pais para dentro da sala. Na sua maioria, os pais estavam recetivos a esta partilha, sendo poucos os que não demonstravam interesse nela. Obviamente que, apesar de eu ter estado com as crianças durante 4 meses, os pais poderão não ter tido tempo para me percecionarem como um dos adultos de referência do grupo.

Durante a minha prática, considerei absolutamente fundamental a criação de relações de confiança e proximidade com todas as famílias, e que assim o considero para a minha futura prática profissional.

Uma das minhas grandes intenções em relação às famílias, era **promover o seu envolvimento e participação no dia-a-dia** das crianças, tendo esta sido conseguida, ainda que não com todas as famílias, na medida em que, muitas vezes, os temas abordados nos momentos do acolhimento entre mim e as famílias, eram posteriormente abordados em casa e devolvidos na manhã seguinte ou quando conseguimos organizar a visita de uma família para falar com o grupo sobre o inseto que estavam a descobrir e a trazerem recursos para complementar o nosso projeto.

Esta intenção, não era apenas minha, pois no contexto em que me encontrava, o envolvimento das famílias era incentivado, através de convites da educadora para que estas viessem até à sala, realizar uma atividade com as crianças, previamente agendada. Infelizmente, durante a minha PPS, apenas recebemos duas famílias, pois a agilização de agendas era, por vezes, complicada devido aos compromissos profissionais das próprias famílias, como das atividades calendarizadas da própria OS e das atividades da sala.

### 2.1.3. Com a Equipe Educativa

No decorrer do estágio, observei o trabalho desenvolvido pela equipa de sala, verificando que as decisões muitas vezes eram tomadas em conjunto, sendo comum a educadora solicitar a opinião da auxiliar, quer a nível logístico quer a nível da organização do grupo. A relação entre as duas profissionais era muito harmoniosa, com respeito pelo espaço de ambas. Verificando esta realidade, e sabendo que pessoalmente o estabelecimento de relações com os profissionais, que trabalham no mesmo espaço que eu, é fundamental para a minha prática, orientei as minhas intenções de forma a integrar-me nesta dinâmica, sem a perturbar. Desta forma, estabeleci a intenção de **desenvolver uma relação de colaboração com a equipa educativa**, baseada no diálogo e no respeito, promovendo a minha aprendizagem com os elementos da equipa, bem como a minha integração com o grupo de crianças. Roldão (2007), afirma que existe uma “clara associação do desempenho reconhecido como próprio do profissional (...) à prática colaborativa sistemática, quer no plano da produção do conhecimento próprio da profissão, quer no plano da realização cooperada das tarefas profissionais” (Roldão, 2007, p.26), referindo ainda que o trabalho colaborativo “facilita o sucesso dos objetivos definidos pelos intervenientes, sendo esta interação rica na troca dos diferentes conhecimentos envolvidos” (Roldão, 2007, p.27).

A relação com a auxiliar demorou mais tempo a consolidar, mas como sempre me mostrei respeitadora do seu trabalho, com disponibilidade para ajudar em qualquer tarefa, esta acabou por se tornar bastante forte, tornando-se o seu *input* absolutamente indispensável a todas as minhas propostas de atividades ou materiais, tal como para a educadora.

A minha relação com a educadora, com um início distante e meramente profissional, desenvolveu-se de forma muito natural, com trocas constantes de ideias sobre novas estratégias a implementar, trocas de opiniões e apoio mútuo em todos os momentos do dia-a-dia do grupo. A educadora sempre se mostrou muito paciente comigo, escutando as minhas questões e reflexões, respondendo sempre e orientando a minha prática, com críticas muito construtivas.

Na implementação das minhas atividades, solicitei sempre a opinião profissional da educadora e da auxiliar, sendo estas as pessoas que melhor conheciam o grupo e os

seus interesses, bem como o funcionamento da instituição, alterando ou ajustando-as de acordo.

Esta intenção foi estabelecida com grande sucesso, tendo criado uma relação bastante formal com ambas, sem nunca me exceder em relação à minha posição na dinâmica da equipa de sala, mantendo diversas conversas diariamente sobre o grupo e as suas particularidades, as rotinas, sugestões e questões.

Julgo que a intenção de estabelecer relações foi conseguida com sucesso, acrescentada, ainda, com um enorme sentimento de pertença à equipa de sala, tendo recebido liberdade para sugerir novos materiais e recursos a colocar em sala, acedidos com bastante confiança pela educadora e pela auxiliar.

### 3. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO

| ' ' | | ' ' |

### 3.1. Problemática Emergente

Após algumas semanas de observação, pude verificar a fluidez com que se desenvolvia o trabalho e as rotinas em sala, devido ao trabalho em equipa partilhado pela educadora e pela auxiliar, sem grandes necessidades de comunicações verbais, ocorrendo estas nos diversos momentos da rotina e de discussão/reflexão tidos entre ambas, como observo nas seguintes notas de campo, presentes no Anexo A:

“Após a história, foram nomeadas duas crianças como “responsáveis”, cujo papel é o de ajudar nas tarefas que envolvam o grupo como, marcar presenças, preencher o mapa do tempo, alterar o dia da semana e do mês, trazer a fruta do reforço da manhã e segurar as portas para o grupo durante as transições da hora do almoço. Esta atribuição está sujeita a unanimidade por parte da educadora e da auxiliar de ação educativa” (nota de campo nº 4 de 30 de Setembro de 2024)

“a educadora e a auxiliar concordaram que esta alteração seria benéfica (...). Apesar de não ter estado presente durante esta conversa, é comum observar a educadora e auxiliar a conversarem sobre momentos das rotinas ou atividades das crianças” (observação da nota de campo nº 38 de 29 de Outubro de 2024)

“A auxiliar e a educadora concordaram que levariam as crianças para a sala de descanso do pessoal, onde comeriam a fruta e poderiam ver televisão, excepcionalmente.” (nota de campo nº 96, de 13 de Dezembro de 2024).

As atividades eram sempre discutidas pela equipa, de forma a que se adequassem às crianças, ao meio e ao calendário letivo. Tendo observado a importância destas interações e indispensabilidade das mesmas para a educadora, tornou-se evidente que ambas, educadora e auxiliar, promoviam um trabalho em equipa constante. Considerando esta observação, foquei-me bastante na abordagem que a auxiliar adotava no decorrer dos dias, com as crianças, de forma a compreender como orientava a sua prática. Uma das interações que se destacou, ocorreu durante um momento de atividades livres, quando uma das crianças, com uma excepcional competência matemática, mais tarde diagnosticado com Sobredotação, se encontrava a escrever algarismos, formando números e a auxiliar, sugeriu que este escrevesse os números até ao 50, preparando-lhe

uma folha nova. Observando que o conseguia fazer, a auxiliar, curiosa com quão extenso seria o conhecimento da criança, escreveu, no verso da folha, alguns cálculos matemáticos, como adições e subtrações. A criança resolveu rapidamente as adições, não se verificando o mesmo nas subtrações, levando a auxiliar a procurar recursos que pudessem ajudar a criança. Apresentou à criança um conjunto de peças, que representariam as quantidades presentes nos cálculos. Durante esta interação, a AAE promoveu sempre que a criança fizesse o seu próprio processo de visualização da quantidade, recorrendo às mãos, que tivesse tempo para pensar e, acima de tudo, que se apropriasse do seu processo de aprendizagem, não oferecendo nenhuma resposta, mas facilitando o processo, tendo registado este momento na seguinte nota de campo:

“O David escreveu os números até 50. Ao observar isto, a auxiliar desafiou-o a fazer alguns cálculos simples, que facilitou quando necessário, sem dar as respostas, fornecendo-lhe pequenas peças/contas para ajudar na visualização das quantidades. A dada altura, a auxiliar disse-me que talvez fosse melhor parar, pois não estava certa de que estimular demasiado esta competência matemática, não estaria a descurar outras competências, nomeadamente a socialização com o grupo. Pediu ao David que guardasse a folha para mostrar posteriormente à educadora, e que fosse brincar para uma das áreas.” (nota de campo nº 49, de 5 de Novembro de 2024)

Desta observação, foi-me possível aferir que a auxiliar apresenta uma enorme sensibilidade pedagógica, tornando clara a razão pela qual a educadora demonstra uma enorme consideração pelo seu *input* no que concerne aos diferentes momentos das rotinas e das atividades do grupo.

Após apresentar o meu interesse e foco de investigação à educadora, que confirmou a sua pertinência, defini concretamente o tema da minha investigação: “Práticas de colaboração: importância do trabalho pedagógico articulado entre o educador e o auxiliar de ação educativa”, estabelecendo os seguintes objetivos: (i) conhecer as conceções da equipa educativa sobre trabalho colaborativo e (ii) identificar os benefícios do trabalho colaborativo para o grupo de crianças e para a equipa; (iii) conhecer estratégias para um trabalho em equipa colaborativo.

Deste modo, procurei que a presente investigação me permitisse aprofundar conhecimento e desse resposta aos meus objetivos.

### **3.2. Revisão de Literatura sobre a Problemática Identificada**

Nesta secção, recorrerei a autores que abordem o tema da colaboração entre profissionais da educação. Primeiramente, farei um breve enquadramento do modelo pedagógico adotado pelo contexto em que realizei a minha prática pedagógica supervisionada e de seguida, apresentarei a revisão de literatura que incide sobre os objetivos estabelecidos para a investigação, suprarreferidos.

#### **3.2.1. Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM)**

De acordo com diferentes autores (Folque & Bettencourt, 2018; González, 2002; Niza, 2013), o MEM, cujos valores e princípios incidem sobre uma educação democrática e cooperativa, surge, em Portugal, na década de 60, à luz dos métodos de Freinet, na procura de um modelo de ensino distinto do que se praticava no país, num período de ditadura, pré-revolução do 25 de Abril. Este modelo é definido por González (2002) como:

Uma associação de profissionais de educação destinada à autoformação cooperada dos seus membros e ao apoio à formação continuada e animação pedagógica nas várias áreas da educação formal. Assenta no estudo e disseminação de práticas pedagógicas homólogas dos seus métodos de autoformação (González, 2002, p. 38).

O autor refere, ainda, que esta abordagem se assume como global e natural, de modelo sociocêntrico<sup>1</sup> de educação, promotor do desenvolvimento moral e social das crianças, através da ação democrática. Uma pedagogia da cooperação educativa entre professores e alunos, contemplando a sua individualidade, na organização das suas aprendizagens mútuas.

Segundo Niza (2013), o MEM é orientado por três finalidades formativas: a) a iniciação às práticas democráticas, b) a restituição dos valores e significações sociais e c) a reconstrução cooperada da Cultura. A partir destas três dimensões interdependentes

---

<sup>1</sup> Que está centrado na sociedade ou no grupo social.  
<https://dicionario.priberam.org/socioc%C3%AAntrico>

(Niza, 2013), é definida a orientação do ato educativo, construído e transformado de forma participada pelos seus intervenientes. Propõe-se, então, que as crianças, juntamente com os docentes, sejam agentes ativos na procura de condições - materiais, afetivas e sociais - necessárias, para construir um ambiente educativo consciente das necessidades individuais, para a apropriação de conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos sobre o mundo. Desta paridade, são reconstituídos, recriados e produzidos os “instrumentos (intelectuais e materiais), os objetos da cultura, os saberes e as técnicas através de processos de cooperação e de interajuda (todos ensinam e aprendem)” (Niza, 2012, p.144). É nesta organização cooperada que são definidas as regras de convivência do grupo de crianças, das atividades, das rotinas e responsabilidades e dos instrumentos de regulação, ou seja, através de uma negociação progressiva são elaborados, coletivamente, os planeamentos, a atribuição de responsabilidades e as formas de avaliação do grupo em questão. Da mesma forma que os educandos constroem o seu conhecimento e moldam o ambiente educativo às suas individualidades em colaboração com os docentes, também os docentes o devem poder fazer entre si, ou com outros profissionais. Neste tópico, Niza (2013) defende uma estratégia isomórfica<sup>2</sup> de formação democrática, como fomentadora de um desenvolvimento educativo.

Niza, citado por Folque e Bettencourt (2018), afirma que o MEM é um “movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 114), referindo-se ao seu princípio da autoformação cooperada. Segundo González (2002), o MEM promove a autoformação e a cooperação entre iguais, através da implementação de “uma cultura partilhada e construída na reflexão sobre as práticas e no sentido ético do trabalho educativo” (González, 2002, p. 42). Esta reflexão inclui abordagens, estratégias, técnicas, materiais pedagógicos e instrumentos de organização – intrínsecas à prática pedagógica – de forma a atingir o seu maior propósito, que se configura na autoformação cooperada dos docentes. Desta forma, o MEM pretende que os seus professores elaborem estratégias adequadas, que respondam às necessidades educativas e sociais das crianças, de forma cooperada.

O MEM não descarta a necessidade de laços afetivos entre profissionais, tal como afirma González (2002), quando refere que “a componente afetiva na relação profissional

---

<sup>2</sup> O mesmo que *isomorfo* (adjectivo): Que tem forma igual. "isomorfo", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, <https://dicionario.priberam.org/isomorfo>.

é intrínseca” (González, 2002, p.168) aos ambientes que implicam interações humanas, pois é indispensável para o estabelecimento de vínculos de confiança e sentimento de pertença. González (2002), refere que, só num clima de confiança, sustentado por relações afetivas, é que um docente expõe as suas questões profissionais, sujeito à análise dos seus pares.

### **3.2.1.2. O MEM no Pré-Escolar**

Apesar do MEM ter surgido como uma nova forma de construção de conhecimento para os docentes, este modelo foi adaptado, posteriormente, às diferentes valências escolares, seguindo a estratégia isomórfica sugerida por Niza (2013), já previamente referida. Importa, por conseguinte, integrar e apresentar a forma como é implementado este modelo, na valência do Pré-escolar, e qual o papel do educador no ato educativo.

Segundo Niza (2013), existem três movimentos estratégicos que norteiam o processo de ensino e aprendizagem no MEM. O primeiro, defende que o conhecimento é resultado de um processo de construção da ação, o segundo defende a necessidade da comunicação desse mesmo processo a outros, através da apresentação dos passos e etapas vivenciadas e das aprendizagens realizadas, atribuindo-lhes uma componente de partilha social, e o terceiro defende a realização de reflexões, pelas crianças com os seus pares e com os educadores, numa tentativa de regular e aperfeiçoar os processos de construção de conhecimentos. Desta forma e segundo Bruner, citado por Serralha, assim se vai “construindo na escola uma cultura partilhada” (Serralha, 2009, p.27)

No que concerne à organização dos grupos, o MEM, segundo Niza (2013), preconiza grupos de crianças, constituídos de forma vertical, ou seja, heterogéneos, de forma a proporcionar diversidade a nível geracional e cultural, na perspetiva da promoção do respeito pela individualidade, através de vivências no grupo de interajuda e colaboração formativa. As crianças devem experienciar um ambiente de livre expressão, onde as suas opiniões, questões e experiências são valorizadas e escutadas, cabendo ao educador registar e estimular estas partilhas e proporcionar momentos de partilha ou exposição para a restante comunidade. Os momentos de exploração lúdica de diferentes materiais ou documentos, são de carácter indispensável no modelo, pois é neles que as crianças têm a oportunidade de encontrar questões, que conduzirão aos projetos de pesquisa, ou trabalho por projeto, responsáveis pela construção das aprendizagens e

consolidação dos conhecimentos. Neste sentido, o espaço educativo deve ser estimulante e agradável, distribuído em seis áreas básicas, a área da biblioteca e documentação, a oficina da escrita, o espaço de laboratório de ciências e experiências, o espaço de carpintaria e construções, o espaço de atividades plásticas e de outras expressões artísticas e um espaço de brinquedos, jogos e faz-de-conta e uma área polivalente, afeta a todas as atividades de grande grupo, individuais ou de apoio ao educador. Niza (2013) refere ainda que estas áreas devem aproximar-se o mais possível ao seu modelo original, ou seja, ao tamanho real, com materiais reais, à exceção o espaço dos brinquedos, jogos e faz-de-conta. Serralha (2009) defende que este “(...) ambiente social estruturado” (Serralha, 2009, p.28) facilita a sua utilização por parte das crianças, fomentando a sua socialização e promovendo a cooperação entre elas. Desta forma, a preparação do espaço educativo cabe ao educador, que o vai adaptando de acordo com as reflexões e partilhas que existem entre o grupo e a equipa de sala. A sua organização estipulada de forma cooperativa, pretende “garantir o exercício direto e continuado dos valores de evidente respeito, de autonomização e de solidariedade (...)” (Niza, 2013, p.157-158). Desta forma, os educadores assumem um papel de “promotores da organização participada, dinamizadores da cooperação, animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica” (Niza, 2013, p.158), promovendo a autonomia individual, bem como a sua responsabilização no ambiente de educação cooperada. Para desempenhar estas responsabilidades, o educador reflete regularmente sobre as suas práticas e experiências, como já referido anteriormente, em cooperação com outros profissionais, numa constante aprendizagem e desenvolvimento do seu conhecimento profissional e pessoal (Folque & Bettencourt, 2018, p.137; Serralha, 2009, p.6).

### **3.2.2. Conceito de trabalho colaborativo**

Segundo Boavida e Ponte (2002), para o desenvolvimento de projetos curriculares ou de intervenção educativa, o trabalho colaborativo assume um papel de relevo. Os autores esclarecem ainda, que o termo colaboração se adequa as situações de trabalho conjunto, por vários participantes, distribuído equitativamente, promovendo a entreaajuda, na procura de resultados benéficos para todos.

Wagner e Day, citados por Boavida e Ponte (2002) procuram distinguir colaboração de cooperação. Wagner defende que a colaboração assume uma forma

particular de cooperação, envolvendo trabalho conjunto, onde os seus intervenientes aprofundam conhecimentos de forma coletiva. Day corrobora este conceito, afirmando que a colaboração, para além da aprendizagem mútua baseada num diálogo profissional, exige negociação, tomada de decisões e comunicação efetiva. No que concerne à cooperação, Day e Wagner, citados por Boavida e Ponte (2002) referem que esta se aplica a tudo o que seja investigação educacional, onde a comunidade escolar a que se destina é vista como meros dados (Wagner) ou onde a hierarquização dos seus intervenientes, não é questionada (Day) (Boavida & Ponte, 2002, p.4). Hargreaves, citado por Boavida e Ponte (2002), sugere, ainda, uma distinção entre dois tipos de colaboração, a do tipo espontânea e a do tipo forçada. A primeira pressupõe a iniciativa dos seus participantes, ou seja, existe uma vontade e determinação dos próprios, enquanto a segunda assume um carácter prescritivo, por parte dos superiores hierárquicos, podendo resultar na rejeição da proposta ou incompreensão dos objetivos pretendidos. Nesta última, Hohman e Weikart (1995), defendem este teor prescritivo, de forma a salvaguardar o cumprimento desta estratégia, assegurando tempo às equipas educativas, ainda que comprometa, nalgum aspeto, a rotina diária das crianças, como o início das atividades ocorrer mais tardiamente ou que terminem antes do previsto (Hohman & Weikart, 1995, p. 134).

O desenvolvimento do trabalho colaborativo, segundo Boavida e Ponte (2002), pode ocorrer entre pares ou participantes com posições hierárquicas e profissionais diferentes, como entre professores e alunos; professores e pais ou professores e outros profissionais da comunidade escolar, como psicólogos ou sociólogos.

A corresponsabilização e incentivo à participação de todos os intervenientes da comunidade escolar (professores, pais, crianças, comunidade local, etc.) promove o desenvolvimento de escolas eficazes, referido por Nóvoa (1995, p.24), relativamente à importância do trabalho colaborativo.

Frantz (2001), define cooperação “como um processo social, embasado em relações associativas, na interação humana, pela qual um grupo de pessoas busca encontrar respostas e soluções para seus problemas comuns, realizar objetivos comuns, busca produzir resultados, através de empreendimentos coletivos com interesses comuns” (Frantz, 2011, p. 242) e por Ainscow, Muijs e West (2006) que referem que a existência de discussões/debates entre pares, estimula a resolução de desafios mútuos, a reflexão e a disposição para a exploração de novas possibilidades para a prática futura (Ainscow, Muijs & West, 2006, p.10). Niza acrescenta que existem provas de que as estruturas de cooperação, promovem aprendizagens e a socialização (Niza, 2009, p.2).

No que concerne especificamente ao trabalho colaborativo de sala, Hohmann e Weikart (1995), referem que este “é um processo de aprendizagem pela acção, que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 1995, p. 130).

Hohmann e Weikart (1995), referem que o trabalho em equipa é ativo, no sentido em que as aprendizagens são contínuas pois estão constantemente a refletir e a aprimorar a sua prática, sobre o desenvolvimento das crianças, através das suas observações diárias; é apoiante, afirmando que “os elementos da equipa partilham o controlo (...) partilham a responsabilidade de promover o trabalho do grupo (...)” (Hohmann & Weikart, 1995, p.130-131), procurando manter a orientação da prática, previamente planeada, superando obstáculos e apoiando-se na relação que estabelecem baseada na honestidade, na escuta ativa do outro, no diálogo e na paciência; e no respeito, também ele indispensável no estabelecimento da relação com o outro. Os autores referem ainda a importância de “não rotular os outros” (p.131), criando um ambiente que aceita todas as crenças, opiniões, vivências e entendimento do outro, trabalhando para estabelecer uma relação de confiança mútua.

Perante estas afirmações, podemos assumir que a colaboração pressupõe a existência de um objetivo comum, podendo ser desenvolvida por diversos intervenientes da comunidade, que debatem diferentes temas, na procura de respostas ou perspetivas, que acrescentem ao seu conhecimento e à sua prática, num ambiente baseado em respeito e confiança.

### **3.2.2.1. Estratégias para a prática de trabalho colaborativo**

Boavida e Ponte (2002), referem que a participação de intervenientes com diferentes competências, formas de trabalhar e referências, são uma forma de garantir uma maior multiplicidade de soluções, sugestões e opiniões sobre as questões a tratar. Neste tópico, a autora acrescenta que, por se tratarem de processos espontâneos que carecem de decisões e negociações, os seus intervenientes terão de assumir compromisso de responsabilização conjunta pelo desenvolvimento do trabalho, tal como referido por Nóvoa. Posto isto, a forma como os intervenientes se relacionam entre si, exige uma abertura e disposição à troca de conhecimentos, responsabilizando-se coletivamente pelo desenvolvimento do trabalho colaborativo, respeitando as diferenças individuais do outro. Boavida e Ponte, reforçam ainda esta ideia, afirmando que deve existir uma “(...)

mutualidade na relação: todos têm algo a dar e algo a receber do trabalho conjunto” (Boavida & Ponte, 2002, p.6).

Segundo Silva (2011), citando Fullan e Hargreaves, as culturas colaborativas manifestam-se através de “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” (Silva, 2011, p.37). Silva (2011) refere, ainda, que as pequenas celebrações de cariz pessoal, como aniversários, auxiliam na manutenção das dinâmicas colaborativas, através do cruzamento da vida pessoal e profissional, potenciando relações de proximidade entre profissionais, estabelecendo relações de confiança, diálogo e respeito. Sobre este tópico, Goulet e Aubichon, citados por Boavida e Ponte (2002), afirmam que a confiança é “o primeiro passo para a colaboração” (Goulet & Aubichon, 1997, p. 118) sendo esta é fundamental num ambiente de questionamento e análise com e de outros intervenientes e sobre os próprios, com respeito mútuo e ao sentimento de pertença à comunidade.

Outras estratégias relevantes no que concerne às culturas colaborativas, segundo Boavida e Ponte (2002) são o diálogo e a negociação. A primeira prevê a aceitação das intervenções de todos os participantes do trabalho colaborativo, promovendo uma ampliação de conhecimentos, através “do confronto de ideias e de construção de novas compreensões” (Boavida & Ponte, 2002, p.7). A segunda, negociação, presente durante todo o processo de trabalho colaborativo, e imprescindível nos momentos críticos, prevendo a negociação das várias dimensões desta forma de trabalho – objetivos, modos de trabalho, prioridades, modos de relacionamentos, etc. – através da “partilha de poder e expectativas relativamente ao papel de cada um dos participantes, à medida que um projecto se desenvolve” (Christiansen, Goulet, Krentz e Macers, citados por Boavida & Ponte, 2002, p.7).

Numa perspetiva de equipa de sala, Hohmann e Weikart (1995), referem algumas estratégias para a promoção do trabalho colaborativo: i) definir o papel de cada elemento, considerando as necessidades da rotina do grupo, nomeadamente quem faz o quê nas diferentes alturas do dia e como se organizam para comunicar, para partilhar e para registar os diversos acontecimentos do dia ; ii) partilhar a responsabilidade, na medida em que, enquanto corresponsáveis no processo colaborativo, devem realizar reflexões conjuntas sobre a sua ação educativa enquanto equipa e iii) decidir em equipa, através do debate sobre as linhas orientadoras da prática previamente estipuladas, as práticas a implementar (Hohman e Weikart; 1995, pág.156).

### **3.2.3. Benefícios e desafios da colaboração entre pares**

“As ações em equipa constroem pontes entre os adultos que fazem a diferença na vida das crianças, unido-os conforme apoiam o desenvolvimento dos talentos e das capacidades emergentes das crianças. O trabalho em equipa realizado pelos adultos é também, para as crianças, um modelo de interação com os outros que se apoia em relações cooperantes, resolução de problemas construtiva, e iniciativa pessoal” (Hohmann & Weikart, 1995, p.155).

Para Hohmann e Weikart (1995), o trabalho colaborativo é imprescindível para responder às necessidades e competências das crianças.

Num estudo realizado por Day (1999), onde diversos professores, das mais variadas áreas, se viram envolvidos em projetos colaborativos, destacaram-se três benefícios desta forma de trabalho, como i) o reconhecimento da diferença entre intenções e prática, relativamente ao planificado e ao resultado; ii) mudanças de perspetiva (micro para macro), no que concerne a um olhar amplo da comunidade escolar e iii) o trabalho conjunto de pessoas de diferentes áreas de trabalho, onde pessoas que, pelas condições comuns de trabalho/áreas de interesse, raramente se relacionariam. Johnson, Johnson e Holubec, citados por Niza (2009), referem, também, três “dimensões de relevância” que se denotam, devido a uma aprendizagem cooperativa: o aumento do rendimento de todos os intervenientes aprendentes no processo; estabelecimento de relações positivas entre os intervenientes, promovendo o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem cuja diversidade, é apreciada e a possibilidade de vivenciar experiências, que potencializam um “saudável desenvolvimento social, psicológico e cognitivo” (Niza, 2009, p.3). Boavida e Ponte (2002) afirmam que a aprendizagem desta forma de trabalho, a colaboração, se apresenta como um fator inevitável nos dias que correm, tal com a estratégia da negociação, promovendo a supressão de dificuldades, a convivência saudável com as vulnerabilidades e frustrações, momentos de aprendizagem partilhada, o desenvolvimento das competências de reflexão e a segurança necessária para a procura de novos caminhos colaborativos. Silva (2011), corrobora esta afirmação, citando:

“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.”  
(Fullan & Hargreaves *in* Silva, 2011, p.41)

Não será a despropósito que Day (1999), identifica como uma das metas de desenvolvimento profissional dos docentes, a aprendizagem contínua através da observação mútua e da discussão com colegas, numa perspetiva de formação contínua destes profissionais, corroborado por Esteves (2009) que refere, numa lista de dez competências para iniciar a prática docente: o trabalho em equipa; encarar os deveres e os dilemas éticos da profissão e a responsabilidade sobre a sua formação contínua.

Entre pessoal permanente de uma OS e o pessoal de apoio, como terapeutas externos, psicólogos, assistentes sociais, etc., Hohmann e Weikart (1995), referem que a prática colaborativa assegura que todos trabalhem com estratégias semelhantes e com os mesmos objetivos, de forma individualizada para cada criança.

Em suma, o trabalho colaborativo é benéfico para as relações entre os agentes dos contextos, para a ampliação de conhecimentos, para o confronto de diferentes perspetivas e deve assumir a importância de uma competência imprescindível, e em constante desenvolvimento, à prática docente.

No entanto, esta prática apresenta alguns desafios, como aquando da implementação de estratégias conflituosas, em que o trabalho com as crianças fica comprometido, reforçando a necessidade de reunião entre todos os intervenientes do processo educativo da criança e planeamento de estratégias (Hohmann & Weikart, 1995, p.134-135). Já Boavida e Ponte (2002) que defendem a espontaneidade das partilhas e reflexões, enumeram, enquanto desafio, a imprevisibilidade que poderá surgir durante um processo colaborativo. Estes autores, Boavida e Ponte (2002), definem o processo como “dinâmico, criativo, mutável” que poderá gerar diversas alterações, nomeadamente sobre o rumo do trabalho ou sobre os papéis assumidos pelos seus participantes.

Outro desafio, nomeado por Hohmann e Weikart (1995), é a dificuldade de encontro entre agentes educativos, por exemplo em contextos que trabalhem com horários por turnos, que dificulta a sua comunicação, pois apenas se cruzam durante as trocas de turno, sendo necessária uma forma de reunirem para a troca de informações e outras partilhas ou em contextos onde existe a integração de estágios, que segundo os autores “complicam os mecanismos de colaboração, exigindo organização e horários claros e coordenados por forma a permitir tempo de encontro da equipa” (Hohmann & Weikart, 1995, p.133). Boavida e Ponte (2002), enumeram outros três desafios que podem surgir

durante estes processos colaborativos, como a gestão da diferença ou a gestão de custos e benefícios e atenção à relação à “auto-satisfação confortável e complacente e ao conformismo” (Boavida & Ponte, 2002, p.12).

No que diz respeito ao primeiro, promove-se a diversidade dos participantes a nível profissional, os objetivos pessoais, as prioridades e os entendimentos poderão não ser os mesmos, podendo desencaminhar o propósito comum do trabalho colaborativo. Neste aspeto, Boavida e Ponte (2002), acrescentam que “a concretização dos objetivos do trabalho em colaboração requer uma disciplina no cumprimento das tarefas e um compromisso em dar grande atenção às necessidades comuns” (Boavida & Ponte, 2002, p.11). No que se refere ao segundo, os autores afirmam que, as diferenças de estatuto entre os intervenientes cujas responsabilidades, em experiências prévias, não tenham promovido uma negociação partilhada no trabalho colaborativo ou cujas conceções sobre o trabalho colaborativo influenciem negativamente o processo, provocando desequilíbrios entre os seus participantes, serão fatores determinantes num processo colaborativo, que permita custos e benefícios semelhantes a todos os que o integram, que ditarão o sucesso ou insucesso do mesmo. Assim, os autores sugerem, numa fase inicial deste processo, o esclarecimento sobre os papéis assumidos por cada indivíduo, bem como “a compreensão do mundo uns dos outros” através do diálogo e das partilhas de vivências e realidades. No terceiro desafio enumerado, Boavida e Ponte (2002), citando Hargreaves, afirmam que, a colaboração, quando mal orientada, poderá “reforçar pontos de vista e práticas existentes, perpetuando o *status quo* no que este tem de mais negativo, quer para conduzir ao pensamento dominado pelo grupo com a correspondente supressão da individualidade e criatividade” (Boavida & Ponte, 2002, p.12). Deverá, portanto, olhar-se para a colaboração como uma ferramenta para a resolução de questões reais e não como a solução em si.

### **3.3. Roteiro Metodológico e Ético**

Previamente à estruturação e definição do roteiro metodológico (Anexo D), foi definido o tema da investigação, práticas de colaboração: importância do trabalho pedagógico articulado entre o educador e o auxiliar de ação educativa, através da observação do contexto em que me encontrava. Após várias semanas de observação da equipa de sala, tive a perceção da enorme colaboração entre os seus elementos, tal como referidos nas seguintes notas de campo:

“No momento de lavar os dentes, a educadora e a auxiliar partilham a liderança da rotina. A educadora começa a chamar as crianças para irem à casa-de-banho e lavarem os dentes enquanto a auxiliar organiza a situação de retirar os sapatos e a roupa. Quando o número de crianças prontas para dormir é considerável, a equipa de sala troca de tarefas, passando a auxiliar a gerir a organização na casa-de-banho e a educadora transita para a sala para orientar e supervisionar a sesta.” (nota de campo nº 13 de 8 de Outubro de 2024)

“Todas as alterações do ambiente educativo (áreas da sala, organização das camas, instrumentos de regulação e rotinas) são discutidas em equipa, educadora e auxiliar, de forma formal ao longo do dia, especialmente quando o grupo já se encontra todo deitado para a sesta.” (nota de campo nº 38 de 29 de Outubro de 2024)

“Durante o momento do acolhimento, a auxiliar trouxe algumas situações ocorridas entre as crianças no final do dia anterior, para serem debatidas com a educadora e o grupo.” (nota de campo nº 72 de 22 de Novembro de 2024)

Acrescentando a esta colaboração evidente, identifiquei uma grande sensibilidade pedagógica por parte da AAE, como se pode verificar através das notas de campo seguintes:

“(…) a dada altura, a auxiliar disse-me que talvez fosse melhor parar, pois não estava certa de que estimular demasiado esta competência matemática, não estaria a descuidar outras competências, nomeadamente a socialização com o grupo” (nota de campo nº 49 de 5 de Novembro de 2024).

“A educadora esteve ausente hoje. No entanto, a auxiliar garantiu o cumprimento da rotina pedagógica matinal, sentando o grupo no tapete, mantendo o momento da história e discussão sobre a mesma e o preenchimento dos instrumentos de pilotagem diários (presenças, tempo e calendário)” (nota de campo nº 68 de 20 de Novembro de 2024)

Desta forma, tornou-se importante para mim, compreender as dinâmicas partilhadas pela educadora e auxiliar, bem como a sua relevância na organização da sala

e das suas rotinas. Continuei o meu processo de observação e, durante uma conversa informal, a educadora diz, “aqui, complementamo-nos uma à outra, somos uma equipa”, compreendendo que a auxiliar e a educadora se complementam e completam em termos pedagógicos e organizacionais do ambiente educativo da sala, promovendo sempre harmonia e equilíbrio na sua relação profissional.

Após a definição do tema, “Práticas de colaboração: importância do trabalho pedagógico articulado entre o educador e o auxiliar de ação educativa”, foi necessário definir o caminho a fazer para a recolha e tratamento de dados, iniciando-se assim o desenho da minha investigação. Uma vez que o meu objetivo era o de aprofundar conhecimento sobre um determinado fenómeno, definiu-se assim a sua natureza de investigação enquanto um estudo de carácter qualitativo, que tal como refere Amado (2014) ocorre quando a “problemática centra-se na decifração do “significado dos fenómenos” para os sujeitos investigados” (Amado, 2014, p.119). O mesmo autor acrescenta, citando Nunes e Ribeiro (2008) que uma investigação desta natureza deverá contemplar diversas estratégias e metodologias, tornando o investigador responsável na senda para a construção do conhecimento (Amado, 2014, p.118).

Segundo Amado (2014), a investigação qualitativa compreende quatro grandes métodos, nomeadamente o estudo de caso, a investigação etnográfica, o estudo (auto)biográfico e a investigação-ação (Amado, 2014). Tendo em conta o foco da minha investigação, bem como os objetivos delineados, optei pelo método do estudo de caso, que segundo Gall et.al. (2007), citado por Amado (2014), define-se “como um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos” (Amado, 2014, p.124). Sobre o mesmo tópico, Amado (2014) citando Yin (1989), refere que a finalidade deste método “não é saber o quê e o quanto, mas o como e o porquê” (Amado, 2014, p.126). Bogdan e Biklen (1994), citados na mesma obra, discriminam diferentes tipo de estudo de caso, enquadrando assim, a presente investigação na tipologia de estudo de caso de observação, que contempla a utilização de uma “observação participante de um local específico dentro da organização, de um determinado grupo de pessoas, de uma determinada atividade, do desenrolar de um projeto, etc.” (Amado, 2014, p.132).

Para a recolha de dados utilizei diversas técnicas nomeadamente, a observação direta, o inquérito por entrevista e notas de campo. A observação foi realizada de forma direta, garantindo “o contacto prolongado do investigador com os sujeitos participantes

na realidade que pretende estudar” (Amado, 2014, p.135), que me permitiu identificar contextos, obter os consentimentos e permissões dos intervenientes de forma regular, bem como definir a problemática para a minha investigação. Segundo Estrela (1984), citado por Amado (2014), deverá ser elaborada uma caracterização exaustiva sobre a OS, a equipa da instituição e de sala, do espaço e dos materiais e posteriormente uma outra, contendo a “dinâmica do processo (recolha das perspetivas dos atores, observação de comportamentos, situações e suas relações)” (Amado, 2014, p.135). Para esta última, utilizei várias técnicas como a recolha de fotografias e vídeos, entrevista à educadora cooperante e à auxiliar, de caráter semidiretivo, com um guião previamente preparado (Anexo E), que devido a constrangimentos temporais foi remetido para a educadora e auxiliar participantes, via correio eletrónico e respondido pela mesma via, cujas transcrições podem ser consultadas no Anexo F, a observação direta da equipa de sala e do ambiente educativo e registos escritos (notas de campo).

Após a recolha de todos os dados, foi necessário agrupá-los de forma a facilitar a sua interpretação. A esta técnica, Bardin (1977) denomina esta técnica de análise categorial, caracterizada por “desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (Bardin, 1977, p. 153), como se pode verificar no Anexo G, revelando-se como um dos métodos mais rápidos e eficientes de análise.

De forma a respeitar os direitos éticos e deontológicos, elaborei um roteiro metodológico, Anexo D, onde descrevo de que forma foram garantidos os princípios definidos por Tomás (2011) no decorrer da investigação, relacionando-os com a Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011).

Durante a minha prática, procurei sempre zelar pela interesse e bem-estar das crianças e fomentar uma relação de proximidade e transparência com a equipa educativa e com os pais, tendo em consideração os princípios éticos de competência, responsabilidade, integridade e respeito (APEI, 2011).

### **3.4. Apresentação e Discussão dos Resultados**

Considerando todas as escolhas em termos de metodologia de investigação, instrumentos de recolha e análise de dados e de acordo com os objetivos estabelecidos inicialmente para esta investigação, nomeadamente, (i) conhecer as conceções da equipa educativa sobre trabalho colaborativo e (ii) identificar os benefícios do trabalho

colaborativo para o grupo de crianças e para a equipa; (iii) conhecer estratégias para um trabalho em equipa colaborativo, passarei a apresentar, primeiramente, uma análise das entrevistas realizadas à educadora cooperante e à auxiliar de ação educativa.

Para analisar as respostas dos adultos participantes, recorri à técnica de análise categorial, como mencionado anteriormente, agrupando-as em quatro categorias, nomeadamente: (i) perfil das participantes e dinâmica de trabalho; (ii) conceções sobre trabalho colaborativo e dinamização na OS; (iii) estratégias de atuação; (iv) benefícios do trabalho colaborativo.

Posteriormente, será apresentada uma sumarização dos resultados obtidos.

### **3.4.1. Perfil das participantes e dinâmica de trabalho**

A educadora apresenta um grau académico de Licenciatura, estando a exercer há 16 anos, nesta OS. A auxiliar de ação educativa concluiu o 9º ano de escolaridade e trabalha há 20 anos na profissão, na mesma instituição.

Uma vez que se iria tratar o tema da colaboração entre os elementos da sala, onde realizei a minha PPSII, torna-se importante caracterizar a relação que existe entre estes, as suas funções e organização dentro de sala. A equipa de sala é composta por dois elementos, a educadora e a auxiliar, que trabalham juntas há cerca de três anos. A educadora refere, na sua entrevista, que estas já se conheciam antes, facilitando a transição para trabalharem juntas. A auxiliar refere que existe uma participação ativa dos elementos da equipa e a educadora acrescenta que partilham uma relação de respeito de valorização mútua, tal como referido por Hohmann e Weikart (1995). Em relação às funções e à organização dentro da sala, a educadora refere que as tarefas são partilhadas, sem haver muita diferenciação entre tarefas da educadora ou da auxiliar. No entanto, refere que existem algumas tarefas/responsabilidades que apenas cabem à educadora, como comunicações via e-mail ou transmissão de informações relevantes para as famílias, ressalvando que a auxiliar mantém uma linha aberta de contato com os pais, uma vez que, segundo pude observar, está presente, na hora de saída ou chegada das crianças.

Desta forma, posso afirmar que a equipa de sala, apresenta uma relação previamente consolidada, onde existe o respeito e a valorização recíproca, com uma diferenciação hierárquica equilibrada em que a distribuição de tarefas é partilhada e trabalho em equipa é comum.

### 3.4.2. Concepções sobre práticas colaborativas na OS

Em relação às concepções da equipa sobre o trabalho colaborativo, este assume, para ambas as entrevistadas, um papel fundamental no dia-a-dia, em sala, correspondendo, em certa medida, ao que sugerem Boavida e Ponte (2002), em relação à inevitabilidade da prática colaborativa:

“é fundamental, eu vejo o trabalho colaborativo como um trabalho que para mim que faz todo o sentido, não consigo ver a minha prática sem ser com o trabalho colaborativo” (educadora);

“Para mim, significa tudo. Só sei trabalhar assim!” (auxiliar)

A ideia de partilha, entreajuda e colaboração, é destacada para ambas, a par com o envolvimento ativo, o diálogo, a escuta ativa, a construção de conhecimento mútuo e a criação de um ambiente harmonioso e eficaz, nomeados pela educadora, que se alinha com o referido por Boavida e Ponte (2002).

No que concerne ao trabalho colaborativo dentro da OS, foi possível aferir, através das entrevistas, que as reuniões entre docentes e docentes e não docentes, são palcos para esta prática, onde a direção se demonstra recetiva aos contributos individuais, para o estabelecimento das medidas organizacionais e de gestão interna da OS, através das partilhas entre elementos da equipa educativa, contrapondo a teorização de colaboração forçada de Hargreaves, citado por Boavida e Ponte (2002), mas alinhando-se com o que sugerem Hohmann e Weikart (1995). A educadora refere, ainda, que o trabalho cooperativo existe entre as salas do pré-escolar, proporcionando uma maior diversidade de participantes como sugerem Boavida e Ponte (2002), mais ainda quando são definidas e realizadas as atividades coletivas, como acontece nas festividades comuns. No entanto, a educadora indica que existem alguns elementos da equipa educativa que procura com maior frequência para questionar ou esclarecer alguma dúvida, relevando o facto de serem pessoas com quem se identifica, porque acredita, como a própria descreve, “(...) que elas também vejam o trabalho colaborativo como um valor essencial na educação”. Assim, podemos resumir que a OS, pratica o trabalho colaborativo com a sua equipa educativa, fomentando a partilha e a aprendizagem coletiva, valorizando as opiniões individuais na sua organização e gestão interna. A dinamização de atividades coletivas entre valências, também potencializa este trabalho cooperativo entre as diferentes equipas de sala. A educadora refere, ainda, que o estabelecimento de relações entre os seus pares, nomeadamente, as salas adjacentes, é de extrema importância e enriquecedor. Ao longo

desta resposta, a educadora faz menção ao quão solitário pode ser, estar todo o dia só com crianças, limitados a uma sala e que o facto de poder falar com estes pares, transmite amparo, onde existe apoio e ajuda, permitindo crescimento individual e um ambiente harmonioso.

### **3.4.3. Estratégias de atuação**

Após esta análise sobre a conceção e existência de trabalho colaborativo, passamos à implementação desta prática, discriminando as estratégias utilizadas pela educadora e pela auxiliar, na promoção da mesma. Ambas referem a comunicação diária como uma estratégia, na forma de conversas informais, sem necessidade de agendamento ou planificações, aproveitando os momentos mais tranquilos do grupo, revelando uma colaboração de tipologia espontânea, como referido por Hargreaves.

A educadora refere também que, esta comunicação não se limita ao tempo letivo, sendo comum esta e a auxiliar trocarem informações em horário pós-letivo, através de chamadas telefónicas, onde abordam os temas do dia, preparam atividades e estipulam estratégias individualizadas para o grupo. Estas conversas originam diversas reflexões que vão fazendo das suas práticas, adaptando estratégias e esclarecendo situações, como sugerido por Ainscow, Muijs e West, que estejam a impedir que o trabalho flua:

“Também, se existir alguma situação que temos de melhorar ou de conversar para continuar o trabalho a fluir, é mesmo colocar quase os pontos nos is, não é verdade? Porque nós já trabalhamos há três anos, mas claro que também houve situações que não correram tão bem” (educadora)

Também é referido pela educadora que estas reflexões são elementos importantes na manutenção da sua relação, considerando os momentos menos bons como oportunidades para trabalhar em conjunto e conversar, como fazendo parte da evolução da prática, como afirmado por Boavida e Ponte (2002). Uma outra estratégia mencionada pela educadora, é a inclusão da auxiliar em todas as dimensões relacionadas com o ambiente educativo, desde a comunicação com as famílias às atividades, passando por todo o planeamento de estratégias de grupo ou individuais.

### **3.4.4. Benefícios do trabalho colaborativo**

Em relação aos benefícios que o trabalho colaborativo pode representar no contexto educativo, **no grupo**, a educadora refere que o trabalho colaborativo entre os

adultos da sala, favorecem um maior crescimento, com um desenvolvimento mais harmonioso e consistente, rico em modelos de referência, para as crianças, pois observam a procura voluntária, dos adultos, de ajuda e partilha com as outras equipas de sala, transmitindo a ideia de que procurar o outro para aprender é válido e positivo, como afirmado por Hohmann e Weikart (1995). A educadora afirma ainda que, se a equipa partilhar uma ligação forte e for coerente, o grupo irá apresentar-se mais estável e tranquilo; **na equipa de sala**, identificados pela educadora, são as diferentes possibilidades de reflexão sobre coisas que ocorreram no passado, que decorrem no presente ou que ocorrerão no futuro, construindo uma aprendizagem coletiva, através da partilha dos outros e das suas vivências. A educadora refere ainda que, o trabalho colaborativo promove o crescimento a nível pessoal, individual e em equipa; **no ambiente educativo**, a auxiliar refere que o trabalho colaborativo promove um ambiente saudável e tranquilo no local de trabalho, defendendo a ideia de que, apenas em conjunto é possível manter a coerência, indo ao encontro do que afirmam Fullan e Hargreaves, citados por Silva (2011). A educadora reforça a perspetiva de que esta prática colaborativa permite um crescimento profissional e pessoal.

### **Sumarização**

Após esta análise sobre as entrevistas da educadora cooperante e auxiliar de ação educativa, é possível observar que os conceitos e as práticas desta equipa em relação ao trabalho colaborativo, vão ao encontro do que nos dizem os autores previamente consultados. As ideias-chave de diálogo e negociação constante, tal como referido por Boavida e Ponte (2002), das reflexões sobre a prática, estimuladas pelas conversas entre os pares, tal como referem Ainscow, Muijs e West (2006) e dos benefícios de grupos diversos nas partilhas, como referido por Boavida e Ponte (2002). Podemos ainda afirmar que, tal como referido por Boavida e Ponte (2002), a colaboração praticada por esta equipa de sala e do tipo espontâneo, surgindo da vontade dos intervenientes.

Outro elemento fundamental referido, é a relação que deve existir entre os elementos que partilham esta prática. No caso das nossas entrevistadas, com uma relação prévia, consolidada, na qual continuam a trabalhar diariamente, oferecendo respeito e valorização mútua, corroborado por Boavida e Ponte (2002). Esta cultura colaborativa, tal como mencionado por Fullan e Hargreaves, citados por Silva (2011) pode ser identificada através de pequenos gestos, de cariz mais pessoal, e por isso partilharei um momento em que foi clara a cultura colaborativa do contexto em que me encontrava:

durante o mês de dezembro, toda a equipa da OS participou no “amigo secreto”, que consistia na oferta de um presente a uma pessoa atribuída aleatoriamente. No entanto, nenhum dos seus participantes se limitou a esperar para entregar o presente. Todos os dias, até ao final do período letivo, eram deixadas pistas e pequenos presentes pelos “amigos secretos”, demonstrando um investimento no estabelecimento de relações, bem como um conhecimento pessoal sobre cada uma das pessoas que compõem a equipa da OS.

Uma vez que o contexto educativo se orienta segundo o modelo do MEM, que privilegia a cooperação, a componente afetiva assume maior importância, pois só assim, tal como nos refere González (2002), se proporciona um ambiente de vínculos de confiança e de sentimento de pertença.

4. CONSTRUÇÃO DA  
PROFISSIONALIDADE DOCENTE  
COMO EDUCADORA DE  
INFÂNCIA EM CONTEXTO

| " | | " |

Durante ambos os estágios realizados, no âmbito da Unidade Curricular de Práticas Profissional Supervisionada, tive a possibilidade de experienciar duas realidades muito distintas entre si, a nível organizacional, das relações humanas, das abordagens e práticas pedagógicas, desconstruindo alguns preconceitos e consolidando conhecimentos.

Aquando do meu estágio em creche, dei por mim muitas vezes perdida, aparentemente sem um fio condutor, assumindo muitas vezes o papel de observador e mediadora das relações do grupo. A ausência de atividades planejadas e a primazia às relações sociais, fizeram-me compreender a urgência da calma e da escuta ativa, da observação das interações do grupo, da manutenção da vinculação com as crianças, de forma a garantir segurança e transmitir confiança. Descobri os meus desafios pessoais enquanto futura educadora, procurando sempre orientação da minha educadora cooperante e de todos os profissionais da organização socioeducativa. Tive a oportunidade de viver o dia-a-dia numa creche, com uma equipa educativa estabelecida, com visões pedagógicas muito semelhantes, cujas relações se apresentavam harmoniosas, na maioria das vezes.

Durante este último estágio, em contexto de pré-escolar, estive com um grupo de crianças fantástico e pude conhecer cada uma delas e abraçar cada característica individual, de forma a estabelecer relações afetivas de qualidade, em que a criança me visse como referência e como uma segurança, confiando em mim nesta etapa tão marcante. A prática profissional em pré-escolar foi um desafio que já há muito temia, com receio de não conseguir ultrapassar algumas dificuldades que tinha identificado no estágio em valência de creche. No entanto, e porque estive acompanhada dos melhores exemplos que poderia ter tido, a educadora e a auxiliar da sala, superei este desafio. Compreendi que não há perfeição, enquanto educadora, num mundo profissional em constante movimento e mudança, e que a melhor ferramenta é a flexibilidade para nos adaptarmos à roda viva que são os dias rodeados de crianças. Continuei a dar amor e estrutura, para que fosse sempre um sítio de segurança e carinho para o grupo.

Deparei-me com uma realidade que não tinha vivido no estágio anterior, pelo menos não de forma tão marcante: o tempo. No contexto onde estive inserida, todas as celebrações e festividades eram motivo de preparação de adereços, prendas, atividades, deixando poucos momentos para atividades “fora do guião”. Mas, com a orientação da educadora, comecei a gerir as expectativas de outra forma, sem nunca me esquecer de olhar para as crianças e pensar: “elas querem fazer isto? Elas precisam disto? Insisto para

cumprir calendário ou deixo-as ir brincar? Foram 4 meses cheios de atividades, saídas, crescimentos e desenvolvimentos positivos, nas crianças e, claramente, em mim.

Fazendo uma análise sobre as intenções que apresentei anteriormente neste relatório, e que de certa forma, definem ligeiramente a profissional que ambiciono ser, em termos de intenções para a ação, considero que o **estabelecimento de relações afetivas e responsivas** com as crianças foi conseguido através da dedicação de tempo para conhecer as diferentes características pessoais e das dinâmicas de grupo, ao mesmo tempo que desenvolvia a minha escuta ativa, de forma a **promover a participação ativa** das crianças nas suas rotinas e atividades. No que concerne ao **incentivo da autonomia**, como já referido anteriormente, já estava a ser desenvolvida pela equipa de sala, pelo que procurei respeitar o que já estava em curso, promovendo as práticas implementadas pela educadora, motivando as crianças a serem autónomas em tarefas que se enquadrassem com o seu nível de desenvolvimento físico, cognitivo e emocional individual, como se pode conferir na observação abaixo:

“Como forma de promover a autonomia do grupo durante a hora da sesta, mostrei-lhes como colocar as calças direitas. Muitos demonstraram vontade em aprender, mas outros ainda pedem ajuda do adulto”  
(observação da nota de campo nº 29, de 25 de Outubro de 2024)

Em relação à intenção para **incentivar a brincar**, que apresentou alguns constrangimentos como mencionado anteriormente, talvez tenha sido a que ficou mais aquém das minhas expectativas. No entanto, sempre que me era permitido intervir ou agir nas brincadeiras que se desenrolavam entre as crianças, procurei “ser conduzida” nas mesmas, colocando questões pertinentes ou advertências necessárias às mesmas, como se pode aferir através da nota de campo abaixo.

“Enquanto brincavam no espaço exterior, algumas crianças encontraram uma Maria-café e estiveram a brincar com ela. Até o Óscar ficou a observar, gargalhando cada vez que ela dava uma cambalhota ou se enrolava. De forma a garantir que não a magoavam sem querer, mantive-me por perto, lembrando-os de que teriam de ser gentis com ela. Depois encontraram uma folha e queriam que ela subisse para a folha. A interação começou a ficar mais agitada e decidi que seria mais seguro para o animal, colocá-lo longe das mãozinhas curiosas. Expliquei às várias crianças que, tal como nós, as Marias-café têm famílias para as quais voltar e que

certamente estaria muito ocupada a procurar comida. Todos aparentaram compreender, partindo para outras brincadeiras.” (Nota de campo nº126, de 21 de Janeiro de 2025)

As relações que estabeleci com as famílias foram no sentido de **transmitir confiança**, através de diversas interações tidas durante o acolhimento, na interação com as crianças e de diferentes trocas de informações relativas às atividades que fomos desenvolvendo ao longo da minha PPS II. Esta prática permitiu, ainda, **promover o envolvimento e participação das famílias no dia-a-dia** do grupo. Como resultado prático, foi-nos possível receber uma das famílias no âmbito do trabalho de projeto que desenvolvi com o grupo.

Por último, as minhas intenções em relação à equipa de sala. Defini **desenvolver uma relação de colaboração com a equipa educativa** como única intenção, mas julgo que desconhecia a importância que esta iria ter durante a minha prática supervisionada. Após observar a dinâmicas estabelecidas da equipa de sala e de como definiam as atividades e organizavam a prática pedagógica, concluí que ali havia verdadeira colaboração, no meu entendimento, em que a participação da auxiliar de ação educativa era solicitada para todos os momentos do dia-a-dia em sala e fora dela, em que a discussão construtiva sobre o grupo era tida ao longo do dia e não em reuniões agendadas e em que as tarefas da sala eram realizadas por ambas, sem hierarquias questionadas. Impactou-me de tal maneira, que acabou por ir ao encontro do tema desta investigação, que me levou a refletir muito sobre o que é, efetivamente, a colaboração entre elementos de equipa de sala, bem como da comunidade escolar em si.

Termino este ciclo formativo com experiências muito ricas e transformadoras. Terminei a minha Prática Profissional Supervisionada II e o meu percurso da Escola Superior de Educação de Lisboa, com um sentimento de conquista e orgulho sobre os desafios que superei ao longo destes 5 anos, sabendo que o conhecimento que trago destas vivências, me tornará uma melhor profissional, sempre um pouco mais perto da educadora que pretendo ser.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Pessoalmente, a questão da colaboração entre profissionais de educação, mais especificamente nas valências de creche e pré-escolar, sempre se apresentou como fundamental. Não apenas numa perspetiva pedagógica, mas também de vida. Defendo que a colaboração nos torna melhores profissionais e pessoas e, após os meus estágios, em que me foi possível observar várias abordagens ao trabalho colaborativo, tornou-se evidente que deveria aprofundar o meu conhecimento sobre o trabalho colaborativo e a sua implementação em contexto, neste caso, de pré-escolar. A pesquisa literária sobre o tema foi desafiante, uma vez que a temática, em contexto de valência do pré-escolar, poucas vezes terá sido objeto de investigação. No entanto, considero que as referências aqui apresentadas, se revelam pertinentes no que concerne ao estudo de caso desenvolvido no presente relatório.

A realização deste relatório permitiu-me desenvolver uma investigação em contexto direto, confrontando-me com diversos obstáculos, pessoais e profissionais, que lentamente formularam o meu tema para a investigação, a minha pesquisa e a minha dedicação à mesma. Considero que a amostra aqui analisada é muito restrita, mas que por questões de constrangimento temporal, não me foi possível expandir a minha observação às outras salas do pré-escolar. Apesar disto, a minha investigação demonstrou-me que o trabalho colaborativo constante e que as relações estabelecidas entre os adultos dos contextos têm impacto nas rotinas das crianças, na forma como elas percebem os adultos de referência e a suas relações, como também na motivação e determinação dos adultos, na procura de desenvolver estratégias que aprimorem a sua prática e da validação das dúvidas que lhes surgem, pelos seus pares.

A oportunidade de viver o dia-a-dia com as crianças, neste caso num contexto de pré-escolar, permitiu-me uma observação em ação para uma intervenção de qualidade, fundamentada numa intencionalidade específica ao grupo e a cada criança individualmente. A minha abordagem a este período foi de total envolvimento com o grupo e a equipa de sala, preocupando-me em manter o meu compromisso ético com ambos, muitas vezes descurando a parte académica em prol da minha construção prática enquanto educadora daquele grupo, permitindo-me viver todas as conquistas e desafios das crianças, da sala, da equipa e, nalgumas alturas, da própria organização socioeducativa. As minhas práticas durante estes quatro meses fizeram-me muito feliz e reforçaram a minha vontade de ser educadora de infância, consciencializando-me de que estarei em constante desenvolvimento pessoal e profissional, lado a lado com as crianças.

O resultado deste relatório reflete não só as minhas vivências, desafios ultrapassados e aprendizagens adquiridas no decorrer da minha PPSII, mas também as experiências adquiridas ao longo do percurso de licenciatura e mestrado, a nível de conhecimentos técnicos e práticos.

## REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Amado, J. (2014). Questionários abertos e ‘composições’. In Amado, J. (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Universidade de Coimbra, 273-276.
- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*.  
<http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Boavida, A.M., & Pontes J.P. (2002). *Investigação Colaborativa: Potencialidades e problemas*.  
[https://www.researchgate.net/publication/261176711\\_Investigacao\\_colaborativa\\_Potencialidades\\_e\\_problemas](https://www.researchgate.net/publication/261176711_Investigacao_colaborativa_Potencialidades_e_problemas)
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.  
[https://www.academia.edu/6674293/Bogdan\\_Biklen\\_investigacao\\_qualitativa\\_em\\_educacao](https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao)
- Folque, M.A., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em creche. In Formosinho e Barros (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora, 113-138.
- Frantz, W. (2001) Educação e cooperação: Práticas que se relacionam. *Sociologias*, Porto Alegre. Ano 3, nº6, 242-264.  
[https://www.researchgate.net/publication/26374024\\_Educacao\\_e\\_cooperacao\\_Praticas\\_que\\_se\\_relacionam](https://www.researchgate.net/publication/26374024_Educacao_e_cooperacao_Praticas_que_se_relacionam)
- Fuertes, M. (2010). Se não pergunta como sabe? Dúvidas dos pais sobre a educação de infância. *Estudos educacionais: Da investigação à formação – CIED*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- González, P.F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e desenvolvimento da pedagogia escolar*. Coleção Infância (9). Porto Editora, 38-45, 168.
- Hohmann, M & Weikart, D.P. (1995). O Trabalho em Equipa: Colaboração entre Adultos para Promover a Aprendizagem pela Acção. *Educar a Criança* (2ª ed.), 129-157.
- Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil*. Anais do Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais.
- Muijs, D.; West, M.; Ainscow, M (2006). *Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances*. National College for School Leadership.

[https://www.researchgate.net/publication/249752106\\_Collaboration\\_as\\_a\\_strategy\\_for\\_improving\\_schools\\_in\\_challenging\\_circumstances](https://www.researchgate.net/publication/249752106_Collaboration_as_a_strategy_for_improving_schools_in_challenging_circumstances)

- Niza, S. (2009). *Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional: A Formação no Movimento da Escola Moderna*. <http://www.peffa.pt/wp-content/uploads/2018/05/contextoscooperativoseaprendizagemprofissional1.pdf>
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma praxis de participação*. Porto Editora, 141-160.
- Nóvoa, A. (1999). Para uma análise das instituições escolares. *As Organizações Escolares em Análise*. Publicações D. Quixote, 13-42. <https://es.scribd.com/document/504237065/Novoa-As-organizacaoes-escolares-em-analise-p-13-43>
- ONU. (1959). Declaração Universal dos Direitos da Criança. Consultado em: <https://www.dge.mec.pt/documentos-de-referencia-0>
- Portugal, G. (1998). Crianças, famílias e creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche. Porto Editora
- Roldão, M. C. (2007). A cooperação é preciso. *Revista Noesis*, nº 71, 24-30.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 35, 5-51.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, M.C. (2011). *Da prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do educador de infância* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/176>
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo...Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. [Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade do Minho]. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6269>
- Tomás, C., & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. Comunicação feita no II Encontro de Sociologia da Educação de 27 a 28 de janeiro, Porto. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.21/1116>

# ANEXOS

# **ANEXO A - Portfólio individual de prática profissional supervisionada II**

Por questões de confidencialidade e garantia de anonimato das crianças envolvidas na minha PPS, bem como da organização socioeducativa, este anexo encontra-se num ficheiro isolado, disponibilizado aquando da submissão deste relatório.

## **ANEXO B - Quadro de idades e percursos institucionais**

Quadro de idades e percursos institucionais

Sexo	Nomes	Data de nascimento	Idade Set.2024*	Idade Jan.2025*	Frequência institucional anterior	Irmãos (número)
F	Andreia	19/05/2021	3a.4m	3a.8m	Outra Instituição	1
M	André	03/09/2021	3a	3a.4m	Creche na PI	0
M	David	30/04/2021	3a.5m	3a.8m	Outra Instituição	1
M	Diogo	28/05/2021	3a.4m	3a.7m	Creche na PI	0
F	Edite	09/06/2021	3a.3m	3a.7m	Creche na PI	0
M	Gonçalo	12/12/2021	3a.9m	3a.1m	Creche na PI	1
M	Jorge	08/11/2021	2a.10m	3a.2m	Creche na PI	0
M	Joaquim	31/01/2021	3a.8m	4a	Creche na PI	1***
F	Marta	31/12/2021	2a.9m	3a.1m	Creche na PI	1
F	Beatriz	02/04/2021	3a.5m	3a.9m	Creche na PI	0
F	Carolina	12/01/2021	3a.8m	4a	Creche na PI	0
F	Mariana	06/08/2021	3a.1m	3a.5m	Creche na PI	0
M	Óscar	17/10/2021	2a.11m	3a.3m	Creche no Estrangeiro**	0
F	Sónia	28/03/2021	3a.6m	3a.9m	Outra Instituição	1
F	Sandra	06/10/2021	2a.11m	3a.3m	Creche na PI	1*** (não habitam juntos)
M	Tiago	13/05/2021	3a.4m	3a.8m	Outra Instituição	0

\* Idade aproximada ao mês

\*\*Estados Unidos da América

\*\*\*mais velho

PI – presente instituição

**ANEXO C - Quadro situação profissional,  
escolaridade e idade dos Encarregados de  
educação**

Quadro situação profissional, escolaridade e idade dos Encarregados de educação

Criança	Pai			Mãe		
	Profissão	Escolaridade	Idade	Profissão	Escolaridade	Idade
<b>Andreia</b>	Desenvolvedor de sistemas	Licenciatura	40	-	Licenciatura	38
<b>André*</b>	Marketing	Licenciatura	27	Enfermeira	Licenciatura	27
<b>David</b>	Formador	12º ano	32	Gestora de Marketing	Licenciatura	29
<b>Diogo*</b>	Chefe de secção	Licenciatura	38	Técnica Superior Património Histórico	Mestrado	39
<b>Edite</b>	Compliance Officer	Mestrado	33	Diplomata	Mestrado	35
<b>Gonçalo</b>	Arquiteto	Mestrado	38	Arquiteta	Mestrado	33
<b>Jorge**</b>				Professora Universitária	Doutoramento	48
<b>Joaquim</b>	Business developer	Mestrado	35	Consultora Fiscal	Mestrado	35
<b>Marta</b>	Arquiteto	Mestrado	35	Arquiteto	Mestrado	33
<b>Beatriz</b>	Arquiteto	Licenciatura	42	Arquiteta	Mestrado	45
<b>Carolina</b>	Professor	Mestrado	38	Fisioterapeuta	Mestrado	39
<b>Mariana</b>	Empresário	Licenciatura	40	Arquiteta	Mestrado	35
<b>Óscar</b>	Informático	Licenciatura	43	Gestora de Marketing	Licenciatura	34
<b>Sónia</b>	Médico Veterinário	Mestrado	36	Médica Veterinária	Mestrado	36
<b>Sandra</b>	Planeador Publicidade	Freq. Universitária	47	Jornalista	Bacharelato	42
<b>Tiago*</b>	Desconhecida	Mestrado	46	Chefe de secção	Freq. Universitária	n/a

\*pais separados

\*\*família monoparental

## **ANEXO D - Roteiro metodológico**

<p><b>Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011)</b></p>	<p><b>Prática Pedagógica</b></p>	<p><b>Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)</b></p>
<p><b>1. Objetivos do trabalho</b></p>	<p>O conhecimento a todos os intervenientes dos meus objetivos da intervenção e investigação foi crucial na manutenção das relações com a equipa de sala, com a equipa da instituição, com as crianças e com os pais, promovendo-se uma ética democrática (Tomás, 2011, p. 160). De forma a divulgar os meus objetivos da prática, preparei uma carta de apresentação, colocada à porta da sala, onde todos os familiares das crianças pudessem tomar conhecimento. A apresentação às crianças ocorreu de forma informal, tal como a restante equipa educativa da instituição. O contacto com os familiares foi acontecendo ao longo do estágio, permitindo-me conhecer o meio de cada criança, bem como algumas preocupações dos cuidadores.</p>	<p>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (APEI, 2011, p.2) e  - “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva” (APEI, 2011, p.2).</p>

	No que concerne aos objetivos da investigação, estes foram comunicados e debatidos com a educadora cooperante, mantendo sempre um diálogo constante sobre o tema.	
<b>2. Custos e benefícios</b>	<p>Considero que a minha investigação não representou nenhum benefício ou custo direto para o grupo de crianças. No entanto, poderei indicar benefícios para a equipa de sala, uma vez que contribuí na gestão das rotinas, agilizando os momentos de higiene, alimentação e brincadeira, adaptando-me às dinâmicas já estabelecidas. Em relação a custos para a equipa de sala, posso destacar o tempo e a inconveniência (Tomás, 2011, p. 160), das questões sobre as opções para a prática pedagógica, adotadas pela educadora.</p> <p>Em relação às famílias, considero que poderá ter havido um custo inicial, pois era um elemento estranho na equipa, a quem teriam de confiar o cuidado das suas crianças.</p>	<p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (APEI, 2011, p.1);</p> <p>- “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (APEI, 2011, p.1).</p>
<b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</b>	De acordo com Tomás (2011), deverá existir uma negociação sobre estes elementos com os intervenientes da prática e da investigação. O tema foi discutido com a educadora cooperante, ficando acordada a atribuição de nomes fictícios às crianças, bem	- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (APEI, 2011, p.1) e

	como a cobertura das suas caras ou elementos identificativos (nome e identificação da OS na bata/fotografias e nomes presentes na sala de atividades), de forma a promover o anonimato das crianças, das suas famílias e da própria instituição.	- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (APEI, 2011, p.2).
<b>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</b>	Nenhuma criança foi selecionada para integrar o tema da minha investigação. No entanto, ao longo da minha prática, procurei sempre respeitar as crianças de forma igual, respeitando as suas características individuais.	- “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (APEI, 2011, p.1).
<b>5. Fundamentos</b>	O investigador deve apresentar-se de forma neutra, procurando respostas e ações, livres de influência, respeitando a “iniciativa autónoma dos co-participantes” (Tomás, 2011, p. 163) e rejeitando as atitudes adultocêntricas, através de reajustes dos métodos utilizados e da reflexão sobre os dados recolhidos (Tomás, 2011, p.163).	- “Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (APEI, 2011, p. 1). - “Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa

		conduta honesta, justa e coerente” (APEI, 2011, p. 1).
<b>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação</b>	No processo de investigação, é imperativo que todos os intervenientes, adultos e crianças, tenham conhecimento “dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do timing e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo” (Tomás, 2011, p. 163). Neste sentido, mantive diversas conversas informais com a educadora cooperante no sentido de agilizar todo o processo de recolha de dados.	- “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva” (APEI, 2011, p.2).
<b>7. Consentimento informado</b>	No início da minha prática profissional supervisionada, solicitei aos encarregados de educação, o seu consentimento para a recolha de fotografias e vídeos dos seus educandos, referindo que estes elementos seriam apenas utilizados para fins académicos de investigação.  Foi ainda solicitado um consentimento aos encarregados de educação da criança selecionada para realizar um portefólio.  Previamente à realização das entrevistas, referi os objetivos da mesma.	- “Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (APEI, 2011, p. 1) e  - “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (APEI, 2011, p.1).

	No decorrer do estágio, procurei o consentimento constante das crianças durante as nossas interações, respeitando as suas opções de participar/engajar ou não.	
<b>8. Uso e relato das conclusões</b>	As conclusões da investigação serão comunicadas à educadora cooperante, uma vez que reflete, em parte, a sua prática pedagógica, permitindo-lhe elementos sobre os quais refletir para a sua prática futura.	“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p.2)
<b>9. Possível impacto nas crianças</b>	Não considero que a minha investigação possa ter qualquer impacto no grupo de crianças.	- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (APEI, 2011, p.1).
<b>10. Informação às crianças e adultos envolvidos</b>	No decorrer da minha prática profissional supervisionada, procurei sempre esclarecer e fundamentar as minhas interações, tanto à equipa educativa como às crianças quando o solicitavam. Segundo O’Kane (2005), citado por Tomás (2011), “o processo de investigação deve ser transparente”, promovendo a participação dos seus intervenientes e as relações horizontais.	Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p.2).

## **ANEXO E - Guião da entrevista**

Destinatário: Educadora Cooperante e Auxiliar de Ação Educativa

Objetivos da Investigação:

- Conhecer estratégias para um trabalho em equipa colaborativo,
- Conhecer as conceções da equipa educativa sobre trabalho colaborativo,
- Identificar os benefícios do trabalho colaborativo para o grupo de crianças e para a equipa.

<b>Blocos de Informação</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulação de questões</b>	<b>Observações</b>
<b>A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Legitimar a entrevista;</li><li>• Motivar a entrevistada.</li></ul>	A1. Explicitar o âmbito da entrevista. A2. O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.	
<b>B. Perfil do entrevistado</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Formação académica</li><li>• Percorso profissional</li></ul>	B1. Qual é a sua formação académica? B2. Há quantos anos exerce a sua profissão? B3. Há quantos anos está empregada nesta organização socioeducativa?	
<b>C. Conceções sobre trabalho colaborativo</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreender o entendimento sobre colaboração por parte</li></ul>	C1. O que significa para si trabalho colaborativo?	

	do Educador e da Auxiliar de Ação Educativa	<p>C2. Qual a importância que o trabalho colaborativo na sua prática?</p> <p>C3. Pode caracterizar o trabalho colaborativo nesta organização socioeducativa? Dê exemplos.</p>	
<b>D. Organização do ambiente educativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aferir responsabilidades individuais e partilhadas pela Educador e da Auxiliar de Ação Educativa no ambiente educativo</li> </ul>	<p>D1. Quantos elementos compõem a equipa de sala?</p> <p>D2. Há quanto tempo trabalham juntas?</p> <p>D3. Como está organizada a sua equipa de sala?</p> <p>D4. Como define o trabalho realizado pela sua equipa?</p>	<p>No que concerne às funções dos seus elementos, participação...</p> <p>Quanto: à organização, à relação entre os membros, ao trabalho com as crianças e ao cumprimento de objetivos</p>
<b>E. Estratégias do trabalho colaborativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar quais as estratégias conhecidas e/ ou aplicadas</li> </ul>	<p>E1. Considerando a metodologia de trabalho praticada, quais as principais estratégias que</p>	

		<p>implementa para promover o trabalho colaborativo com a equipa de sala?</p> <p>E2. E com os restantes elementos da Equipa da instituição?</p>	
<p><b>F. Benefícios do trabalho colaborativo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na relação com as crianças</li> <li>• Na relação profissional da equipa de sala</li> </ul>	<p>F1. Considera que o trabalho colaborativo traz vantagens na relação e rotina das crianças? Explique o seu ponto de vista.</p> <p>F2. Em termos de trabalho de equipa, identifica benefícios da prática do trabalho colaborativo? Se sim, quais?</p>	

## **ANEXO F – Transcrição da entrevista da educadora cooperante**

## **Anexo F1 - Transcrição da entrevista da Educadora Cooperante**

Aqui estas **três primeiras questões**, eu acho que já tinha respondido por mensagens, mas vou dizer outra vez. Então, sou licenciada em Educação de Infância pela Escola Superior de Educação Maria Ulrich e ao longo dos meus 16 anos como educadora, trabalhei sempre na [ocultado] e já trabalhei com creche, com crianças mais pequenas em creche, e em jardim de infância, pré-escolar.

Depois, as próximas questões, **o que significa para si trabalho colaborativo?** Então, para mim o que é que significa? Significa partilhar, significa cooperar e um envolvimento ativo, neste caso entre mim e a Patrícia. Para mim, é uma prática que se baseia no diálogo, muito no diálogo, na escuta ativa e esse trabalho cooperativo permite uma construção coletiva do conhecimento e do desenvolvimento de um ambiente mais harmonioso, mais eficaz. Eu e a Patrícia, acho que nesse sentido, é muito um trabalho colaborativo, porque não é só cada um faz as suas tarefas, mas as duas complementamo-nos no dia-a-dia, no nosso trabalho. Funcionamos muito em conjunto.

**Próxima pergunta, qual a importância do trabalho colaborativo na prática?** É fundamental, eu vejo o trabalho colaborativo como um trabalho para mim que faz todo o sentido, não consigo ver a minha prática sem ser com o trabalho colaborativo. Tanto falo com a Patrícia como com os outros colegas que também estão na [ocultado], porque na realidade nós não aprendemos sozinhos, não é? Nós aprendemos em conjunto com o outro e o trabalho colaborativo é isso mesmo, é uma aprendizagem em conjunto e em conjunto é tudo mais fácil, até o trabalho depois que é realizado com as crianças, ou seja, o grupo acaba por crescer mais e o nível de desenvolvimento, eu acho que até é mais harmonioso e mais consistente, mesmo pelo trabalho colaborativo que há entre a equipa e também pelo trabalho que existe também com as outras salas, não ficamos só fechadinhos na nossa sala, mas também abrimo-nos aos outros e é como eu já disse, aprendemos também com os outros.

Para além de que, também não nos podemos esquecer que os outros, para além de aprendermos com eles, também são eles que nos fazem provavelmente questionar e refletir sobre aquilo que nós fazemos, ou o que é que poderemos fazer, ou o que poderemos mudar ou melhorar, com as experiências dos outros também aprendemos muito com isso e o trabalho colaborativo é mesmo isso, é trabalhar em conjunto para aprendermos enquanto pessoas e crescemos enquanto pessoas, indivíduos e também enquanto equipa, porque sozinhos na realidade nós não conseguimos, no meu ver eu acho que é muito difícil sozinhos nós conseguirmos chegar a algum lado.

Próxima questão, **pode caracterizar o trabalho colaborativo nesta organização socioeducativa? Dê exemplos.** Sim, na [ocultado] nós funcionamos muito também em trabalho colaborativo, aliás, nas dinâmicas, e tu foste a própria a ver, na altura do Magusto que existiu muito trabalho colaborativo entre as várias equipas das salas, porque não funciona de outra maneira.

Quando nós temos vários eventos não é uma sala que consegue sozinha organizar tudo, todas as pessoas têm que estar implicadas, têm que tudo remar para o mesmo lado, é assim que faz sentido. Depois também temos as nossas reuniões, tanto pedagógicas, reuniões docentes como reuniões não docentes, nas reuniões docentes o que eu posso falar é que são debatidos vários temas e a diretora pedagógica não decide as coisas sozinha, decidimos todas em conjunto, e é assim que faz sentido, porque uma instituição não é feita só de uma pessoa, neste caso da direção e da diretora pedagógica, é feita pelas pessoas todas que lá trabalham e todas as pessoas nesta instituição têm sempre uma palavra e têm sempre o seu contributo, porque é uma instituição que valoriza o contributo de todos os trabalhadores, todos os trabalhadores são fundamentais para a organização e para a gestão da escola.

Agora, **quantos elementos compõem a equipa de sala?** A equipa de sala é composta por dois elementos, eu e a Patrícia, que já estamos juntas, a trabalhar juntas há 3 anos, isto já é o terceiro ano, eu e a Patrícia já nos conhecíamos há algum tempo,

mas nunca tínhamos trabalhado juntas, no ano de 2022/23 foi o primeiro ano que começámos a trabalhar juntas, como já nos conhecíamos foi fluindo naturalmente a nossa relação, não houve nenhuma questão pelo meio, quando já existe um conhecimento e uma relação, acho que tudo se torna mais fácil e depois nós funcionamos muito na base do respeito, a Patrícia respeita-me e eu respeito a Patrícia, valorizamo-nos uma à outra, que isso também é muito importante e é assim que nós conseguimos funcionar e que as coisas também corram bem.

Uma coisa também muito importante que não nos podemos esquecer é a coerência, eu e a Patrícia nisso somos muito coerentes e tentamos ser bastante coerentes, o que acaba por se refletir também no desenvolvimento do grupo. Bem, acho que, entretanto, já respondi à oito, **há quanto tempo trabalham juntas?** Pronto, sim, já está respondido.

Agora, a próxima questão, **como está organizada a sua equipa de sala?** Então, a equipa é organizada, eu tenho as minhas funções e a Patrícia tem as dela, apesar de que normalmente no dia-a-dia não existe grande diferença nas nossas funções, a Patrícia a nível das rotinas e eu temos as mesmas funções.

A nível da organização das atividades, estamos as duas implicadas, apesar de que pronto, eu ali sendo educadora sou eu que planeio essas atividades, mas depois converso com a Patrícia e ambas realizamos a atividade e preparamos a atividade, dinamizamos as duas. Depois, há tarefas diferentes que eu realizo e que a Patrícia não realiza, como por exemplo as avaliações dos individuais de cada criança, isso não é a Patrícia que faz, isso já sou eu que faço. A planificação das atividades também sou eu que faço, normalmente sou eu que escrevo nos instrumentos da sala, mas se for preciso a Patrícia escrever, a Patrícia também pode escrever, mas normalmente essa tarefa sou eu que a faço.

Mas em relação ao dia-a-dia das crianças, ao nível da rotina, não há grande diferença nisso e até em relação se houver alguma... Tu própria reparaste que se for preciso pôr as camas, ou se for preciso varrer a sala, limpar as mesas, arrumar as cadeiras, tudo isso são tarefas que tanto eu e a Patrícia podemos fazer, não há separação

a nível dessas tarefas. Depois, a nível do contacto com as famílias, e-mail sou eu que envio, essa tarefa acaba a educadora, claro, e informações mais relevantes também a educadora que acaba por passar, mas a Patrícia também no final do dia fala com os pais, ou mesmo de manhã se estiver mais cedo na instituição também fala com os pais, mas há sim algumas tarefas, claro, que a educadora tem, que a auxiliar não tem, são tarefas de mais responsabilidade, mas no dia-a-dia não há assim grande diferença a nível de tarefas. Pronto.

Eu, normalmente, se eu estiver presente eu conto a história, estava-me agora aqui a lembrar, eu normalmente se estiver eu presente eu conto a história, mas a Patrícia se for preciso contar uma história, que eu já assisti à tarde, também conta uma história. Não há, mas pronto, mas estando a educadora, é a educadora que conta a história.

Bem, Beatriz, a seguir, **como define o trabalho realizado pela sua equipa?** Eu acho que já falei um bocadinho disto na questão número 7, se não me engano, quando referi a nível do respeito, acho que já está um bocadinho, já está assim respondido, mas se depois achares que precisas de mais, depois diz-me, está bem?

Depois, questão número 11, **considerando a metodologia de trabalho praticada, quais as principais estratégias que implementa para promover o trabalho colaborativo com a equipa de sala?** Então, o que é que eu e a Patrícia costumamos fazer para o trabalho fluir e correr, no meu ponto de vista, continuar a correr bem como está até agora. Então, conversamos muito, não é? Conversamos, não temos dias, nem horas, nem momentos marcados, ou seja, não temos momentos estipulados para conversarmos, vamos conversando ao longo do dia, quando o grupo nos permite fazer. Fazemos reflexões sobre o que é que está a correr bem, o que é que não está a correr bem, o que é que poderá ser necessário mudar. Também, se existir alguma situação que temos de melhorar ou de conversar para continuar o trabalho a fluir, é mesmo colocar quase os pontos nos is, não é verdade? Porque nós já trabalhamos há três anos, mas

claro que também houve situações que não correram tão bem. Uma relação é mesmo isso, é feita de coisas boas e coisas menos boas, e as coisas menos boas são mesmo para ser trabalhadas e para ser conversadas, e é assim que nós também aprendemos e evoluímos, e continuamos a trabalhar para que seja sempre melhor, a nossa prática, não é? Mas pronto, não temos, assim, nenhuns momentos marcados ao longo do dia para conversarmos, mas vamos conversando quando o grupo e quando o tempo nos permite. Às vezes o que acontece é que quando nós não conseguimos conversar durante o dia, muitas vezes eu ligo à Patrícia ao final do dia, a Patrícia liga-me e nós conseguimos conversar para passar mais informações ou para tentar perceber como é que nós podemos fazer algumas atividades, o que é que podemos melhorar também em relação a algumas estratégias que possamos fazer em relação a alguma criança ou em relação ao grupo. Se não conseguimos falar durante o dia, muitas vezes o que acontece é que falamos no final do dia, eu ligo à Patrícia ou a Patrícia liga-me e nós conversamos.

Próxima questão, **e com os restantes elementos da equipa da instituição?** Esta também acho que já foi um bocadinho respondida aqui ao longo das questões. Então, como tu percebeste, tenho mais à vontade para me dirigir em relação a participar ou a questionar mais, ou se tiver alguma dúvida, eu e a Anabela acabamos por ter uma ligação diferente das outras pessoas, com a Anabela e também com a Rita Oliveira. São pessoas que eu me identifico e que me sinto à vontade para partilhar algumas dúvidas, para pedir ajuda se for necessário. São pessoas que eu me identifico e que acredito que elas também vejam o trabalho colaborativo como um valor essencial na educação. Porque também são um bocadinho como eu, não é? Se precisarem de alguma coisa também vêm à minha sala, vêm falar comigo, também me pedem ajuda se precisarem. Então existe muito esta partilha entre estes três educadores. Mais agora a Rita, porque a Rita também está cá em baixo. Mas tentamos sempre que os pares que estejam próximos de nós façam um caminho connosco. Porque ao longo do ano letivo, se nós não conseguirmos e se não pudermos contar com os pares que estão ao nosso lado, torna-se um ano muito solitário. E apesar de trabalharmos com crianças e de estarmos

sempre rodeadas de muita atividade e muitas partilhas, o trabalho em equipa, os nossos pares pedagógicos ali ao lado, nós sentimos que estamos rodeados de pessoas que nos apoiam e que nos ajudam. É importante para nós conseguirmos crescer e para continuarmos a trabalhar em harmonia. Por exemplo, nós temos as nossas reuniões pedagógicas em que partilhamos também muitas experiências e muitas atividades que fazemos em sala e também delineamos alguns projetos em conjunto, mas a relação que nós criamos ali no dia-a-dia com as outras pessoas que estão ao nosso lado também é muito importante e é muito enriquecedor. Até porque os próprios grupos também sentem isso e são eles próprios que, ao sentirem que a educadora também sai da sala e também vai procurar o outro para aprender, eles próprios também acabam por seguir esse caminho de procurar o outro e perceberem que a partir do outro também podem crescer e também podem evoluir.

Bem, Beatriz, então vamos lá para a décima terceira que eu acho que também já está respondida. **Considera que o trabalho colaborativo traz vantagens na relação e rotina das crianças? Explique o seu ponto de vista.** Sim, eu acho que já expliquei isto um bocadinho mais atrás, eu e a Patrícia, o respeito que nós temos uma pela outra e a nossa coerência enquanto equipa e a ligação que nós temos, eu acho que isso é a maneira mais fácil de perceber que a equipa está a funcionar e que a equipa tem uma ligação forte e coerente, é mesmo pelo desenvolvimento do grupo. Se um grupo estiver estável, porque eu acredito que o nosso grupo é um grupo estável, é um grupo tranquilo, e eu acho que isso é muito pelo nosso trabalho em conjunto, não é pelo meu trabalho sozinha, nem é pelo trabalho da Patrícia sozinha, é mesmo pelo nosso trabalho em conjunto, porque nós as duas, com a nossa ligação e com a nossa coerência e com o respeito que temos uma pela outra, conseguimos que o grupo transmita tranquilidade, segurança e um bom desenvolvimento. É mesmo pelo nosso trabalho em conjunto. Lá está, porque eu acho que se eu sozinha não iria conseguir um grupo como está agora e a Patrícia igualmente, teve que ser um trabalho mesmo em conjunto.

**Em termos de trabalho de equipa, identifica benefícios da prática do trabalho colaborativo? Se sim, quais?** Sim, para mim faz todo o sentido existir um trabalho colaborativo. Eu não consigo, na minha prática, não só com a Patrícia, porque já tive outras auxiliares, mas não consigo, na minha prática, não aceito que não seja de outra maneira. Ou seja, não aceito que seja de outra maneira. Para mim tem que ser um trabalho colaborativo. Para mim é isso que faz sentido. Existir respeito entre as duas pessoas, incluir, muitas vezes eu acredito que se calhar nem sempre é fácil, mas sempre incluir a auxiliar no trabalho com o grupo, nas atividades, no desenvolvimento, nas estratégias a realizar com o grupo, ou com uma criança individualmente, com as famílias também, eu acredito mesmo que o trabalho colaborativo dá frutos. E neste caso, com a Patrícia, estando três anos com a Patrícia e acompanhando sempre o mesmo grupo, eu acho que o próprio grupo é fruto disso mesmo, do nosso trabalho colaborativo, do nosso respeito que temos uma pela outra, da coerência que existe enquanto equipa. Para mim é mesmo isso. O trabalho colaborativo é mesmo isso. Eu valorizo mesmo o trabalho colaborativo. Não consigo ver as coisas de outra maneira, porque lá está, foi o que eu disse, nós não conseguimos fazer tudo sozinhos e nós precisamos da auxiliar. Da auxiliar, neste caso, eu sou educadora, de uma auxiliar, eu preciso de estar, enquanto equipa de sala, neste caso da auxiliar, mas sem falar da equipa de sala, falando dos meus pares que estão à volta, das outras educadoras, das outras auxiliares, tudo tem que funcionar em colaboração. Porque se não for assim, como é que nós conseguimos crescer? Profissionalmente e pessoalmente. No meu ver, é isso. Mas neste caso, a nível profissional, o trabalho colaborativo faz toda a diferença.

## **Anexo F2 - Transcrição da entrevista da Auxiliar de Ação Educativa**

**1. Qual é a sua formação acadêmica?**

9º ano

**2. Há quantos anos exerce a sua profissão?**

20 anos

**3. Há quantos anos está empregada nesta organização socioeducativa?**

20 anos

**4. O que significa para si trabalho colaborativo?**

Para mim, significa tudo. Só sei trabalhar assim!

**5. Qual a importância que o trabalho colaborativo na sua prática?**

É muito importante, pela partilha e entreajuda.

**6. Pode caracterizar o trabalho colaborativo nesta organização socioeducativa? Dê exemplos.**

Um dos exemplos que posso dar são as reuniões pedagógicas de educadoras e auxiliares.

**7. Quantos elementos compõem a equipa de sala?**

2 elementos.

**8. Há quanto tempo trabalham juntas?**

3 anos.

**9. Como está organizada a sua equipa de sala? (funções dos seus elementos, participação, etc.)**

Educadora e auxiliar, com participação ativa.

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

Um trabalho bem colaborativo e coeso, com bastante coerência nos objetivos propostos.

**11. Considerando a metodologia de trabalho praticada, quais as principais estratégias que implementa para promover o trabalho colaborativo com a equipa de sala?**

A comunicação.

**12. E com os restantes elementos da Equipa da instituição?**

(Não respondeu)

**13. Considera que o trabalho colaborativo traz vantagens na relação e rotina das crianças? Explique o seu ponto de vista.**

Sim, só trabalhando em conjunto é que conseguimos, seguir a mesma linha.

**14. Em termos de trabalho de equipa, identifica benefícios da prática do trabalho colaborativo? Se sim, quais?**

Só tem benefícios, para um ambiente tranquilo e saudável no trabalho.

**ANEXO G - Tabela de Análise de Conteúdo  
das entrevistas realizadas à Educadora  
Cooperante e à Auxiliar de Ação Educativa**

<b>Temas</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de contexto</b>
Perfil das entrevistadas e dinâmicas de trabalho	Formação	Licenciatura (Educadora - E) 9º ano (Auxiliar de Ação Educativa – AAE)	“(…) sou licenciada em Educação de Infância pela Escola Superior (…)” (E)
	Tempo de Serviço	16(E) 20(AAE)	“(…) ao longo dos meus 16 anos como educadora, trabalhei sempre na [ocultado] e já trabalhei com creche, com crianças mais pequenas em creche, e em jardim de infância, pré-escolar.” (E)
	Tempo de serviço na OS	16(E) 20(AAE)	“20 anos.” (AAE)
	Elementos	2 Participação ativa Relacionamento prévio facilitador do trabalho colaborativo	“Educadora e auxiliar, com participação ativa.” (AAE) “A equipa de sala é composta por dois elementos, eu e a Patrícia, que já estamos juntas, a trabalhar juntas há 3 anos, isto já é o terceiro ano, eu e a Patrícia já nos conhecíamos há algum tempo (…)”(E) “(…) como já nos conhecíamos foi fluindo naturalmente a nossa relação, não houve nenhuma questão pelo meio, quando já existe um conhecimento e uma relação, acho que tudo se torna mais fácil e depois nós funcionamos muito na base do respeito, a Patrícia respeita-me e eu respeito a Patrícia,

		<p>Respeito</p> <p>Valorização pessoal</p>	<p>valorizamo-nos uma à outra, que isso também é muito importante e é assim que nós conseguimos funcionar e que as coisas também corram bem.” (E)</p>
	<p>Duração da parceria</p>	<p>3</p>	<p>“(…) que já estamos juntas, a trabalhar juntas há 3 anos, (…)”(E)</p>
	<p>Organização</p>	<p>Partilha de tarefas</p> <p>Diferenciação hierárquica equilibrada</p> <p>Trabalho em equipa</p>	<p>“(…) eu tenho as minhas funções e a Patrícia tem as dela, apesar de que normalmente no dia-a-dia não existe grande diferença nas nossas funções (…)”(E)</p> <p>“(…) normalmente sou eu que escrevo nos instrumentos da sala, mas se for preciso a Patrícia escrever, a Patrícia também pode escrever,(…)” (E)</p> <p>“(…) se for preciso pôr as camas, ou se for preciso varrer a sala, limpar as mesas, arrumar as cadeiras, tudo isso são tarefas que tanto eu e a Patrícia podemos fazer, não há separação a nível dessas tarefas. Depois, a nível do contacto com as famílias, e-mail sou eu que envio, essa tarefa acaba a educadora, claro, e informações mais relevantes também a educadora que acaba por passar, mas a Patrícia também no final do dia fala com os pais, ou mesmo de manhã se estiver mais cedo na instituição também fala com</p>

			os pais, mas há sim algumas tarefas, claro, que a educadora tem, que a auxiliar não tem, são tarefas de mais responsabilidade, mas no dia-a-dia não há assim grande diferença a nível de tarefas.” (E)
Conceções sobre Cooperação e Dinamização na OS	Importância na prática	Partilha Entreajuda  Cooperar  Envolvimento ativo Diálogo  Escuta Ativa  Construção de conhecimento  Ambiente harmonioso e eficaz	“Para mim, significa tudo. Só sei trabalhar assim!” (AAE) “É muito importante, pela partilha e entreajuda.” (AAE)  “Significa partilhar, significa cooperar e um envolvimento ativo, neste caso entre mim e a Patrícia. Para mim, é uma prática que se baseia no diálogo, muito no diálogo, na escuta ativa e esse trabalho cooperativo permite uma construção coletiva do conhecimento e do desenvolvimento de um ambiente mais harmonioso, mais eficaz.” (E)

		Fundamental	“É fundamental, eu vejo o trabalho colaborativo como um trabalho que para mim que faz todo o sentido, não consigo ver a minha prática sem ser com o trabalho colaborativo.” (E)
	Equipa educativa	Partilha	“Tanto falo com a Patrícia como com os outros colegas que também estão na [ocultado], porque na realidade nós não aprendemos sozinhos, não é?” (E)
		Reuniões Pedagógicas	“Um dos exemplos que posso dar são as reuniões pedagógicas de educadoras e auxiliares.” (AAE)
		Aprendizagem	“(…) nas reuniões docentes o que eu posso falar é que são debatidos vários temas e a diretora pedagógica não decide as coisas sozinha, decidimos todas em conjunto, e é assim que faz sentido, porque uma instituição não é feita só de uma pessoa, neste caso da direção e da diretora pedagógica, é feita pelas pessoas todas que lá trabalham e todas as pessoas nesta instituição têm sempre uma palavra e têm sempre o seu contributo, porque é uma instituição que valoriza o contributo de todos os trabalhadores, todos os trabalhadores são fundamentais para a organização e para a gestão da escola.” (E)
		Valorização das opiniões individuais	
		Gestão	“Tanto falo com a Patrícia como com os outros colegas que também estão na [ocultado], porque na realidade nós não aprendemos sozinhos, não é?”

		<p>Dinamizações colaborativas</p>	<p>Nós aprendemos em conjunto com o outro e o trabalho colaborativo é isso mesmo, é uma aprendizagem em conjunto e em conjunto é tudo mais fácil (...)”(E)</p> <p>“(...) mesmo pelo trabalho colaborativo que há entre a equipa e também pelo trabalho que existe também com as outras salas, não ficamos só fechadinhos na nossa sala, mas também abrimo-nos aos outros e é como eu já disse, aprendemos também com os outros.” (E)</p> <p>“Sim, na [ocultado] nós funcionamos muito também em trabalho colaborativo, aliás, nas dinâmicas, e tu foste a própria a ver, na altura do Magusto que existiu muito trabalho colaborativo entre as várias equipas das salas (...)”(E)</p> <p>“(...) tenho mais à vontade para me dirigir em relação a participar ou a questionar mais, ou se tiver alguma dúvida, eu e a Anabela acabamos por ter uma ligação diferente das outras pessoas, com a Anabela e também com a Rita Oliveira. São pessoas que eu me identifico e que me sinto à vontade para partilhar algumas dúvidas, para pedir ajuda se for necessário.” (E)</p>
--	--	-----------------------------------	--

			<p>“(…) acredito que elas também vejam o trabalho colaborativo como um valor essencial na educação.” (E)</p> <p>“Se precisarem de alguma coisa também vêm à minha sala, vêm falar comigo, também me pedem ajuda se precisarem.” (E)</p> <p>“Então existe muito esta partilha entre estes três educadores.” (E)</p>
		<p>Comunicação frequente com os pares</p> <p>Apoio mútuo</p> <p>Estabelecimento de relações</p>	<p>“(…) tentamos sempre que os pares que estejam próximos de nós façam um caminho connosco. Porque ao longo do ano letivo, se nós não conseguirmos e se não pudermos contar com os pares que estão ao nosso lado, torna-se um ano muito solitário. E apesar de trabalharmos com crianças e de estarmos sempre rodeadas de muita atividade e muitas partilhas, o trabalho em equipa, os nossos pares pedagógicos ali ao lado, nós sentimos que estamos rodeados de pessoas que nos apoiam e que nos ajudam. É importante para nós conseguirmos crescer e para continuarmos a trabalhar em harmonia.” (E)</p> <p>“a relação que nós criamos ali no dia-a-dia com as outras pessoas que estão ao nosso lado também é muito importante e é muito enriquecedor.” (E)</p>

	Equipa de sala	<p>Trabalho de equipa</p> <p>Gestão/organização diária</p> <p>Colaborativo</p> <p>Coesão</p> <p>Coerente</p>	<p>“(…) complementamo-nos no dia-a-dia, no nosso trabalho. Funcionamos muito em conjunto.” (E)</p> <p>“Uma coisa também muito importante que não nos podemos esquecer é a coerência, eu e a Patrícia nisso somos muito coerentes e tentamos ser bastante coerentes, o que acaba por se refletir também no desenvolvimento do grupo.” (E)</p> <p>“Um trabalho bem colaborativo e coeso, com bastante coerência nos objetivos propostos.” (AAE)</p> <p>“(…) sendo educadora sou eu que planeio essas atividades, mas depois converso com a Patrícia e ambas realizamos a atividade e preparamos a atividade, dinamizamos as duas.” (E)</p>
Estratégias de Atuação	Equipa de sala	Comunicação diária	<p>“A comunicação.” (AAE)</p> <p>“Conversamos, não temos dias, nem horas, nem momentos marcados, ou seja, não temos momentos estipulados para conversarmos, vamos conversando ao longo do dia, quando o grupo nos permite fazer.” (E)</p>

		Reflexões conjuntas	<p>“Fazemos reflexões sobre o que é que está a correr bem, o que é que não está a correr bem, o que é que poderá ser necessário mudar.” (E)</p> <p>“Também, se existir alguma situação que temos de melhorar ou de conversar para continuar o trabalho a fluir, é mesmo colocar quase os pontos nos is, não é verdade? Porque nós já trabalhamos há três anos, mas claro que também houve situações que não correram tão bem. Uma relação é mesmo isso, é feita de coisas boas e coisas menos boas, e as coisas menos boas são mesmo para ser trabalhadas e para ser conversadas, e é assim que nós também aprendemos e evoluímos, e continuamos a trabalhar para que seja sempre melhor, a nossa prática, não é?” (E)</p>
		Esclarecimento de estratégias	<p>“(…) porque nós as duas, com a nossa ligação e com a nossa coerência e com o respeito que temos uma pela outra, conseguimos que o grupo transmita tranquilidade, segurança e um bom desenvolvimento.” (E)</p>
		Manutenção da relação	<p>(…) incluir a auxiliar no trabalho com o grupo, nas atividades, no desenvolvimento, nas estratégias a realizar com o grupo, ou com uma criança individualmente, com as famílias também, eu acredito mesmo que o trabalho colaborativo dá frutos.” (E)</p> <p>“(…) quando nós não conseguimos conversar durante o dia, muitas vezes eu ligo à Patrícia ao final do dia, a Patrícia liga-me e nós conseguimos</p>
		Incluir o outro nas diferentes dimensões do ambiente educativo	

		Comunicação pós-letiva	conversar para passar mais informações ou para tentar perceber como é que nós podemos fazer algumas atividades, o que é que podemos melhorar também em relação a algumas estratégias que possamos fazer em relação a alguma criança ou em relação ao grupo.” (E)
Benefícios do trabalho colaborativo	No grupo	<p>Maior crescimento/Desenvolvimento</p> <p>Harmonia</p> <p>Consistência</p> <p>Modelos de referência</p> <p>Procurar o outro para aprender</p>	<p>“(…) até o trabalho depois que é realizado com as crianças, ou seja, o grupo acaba por crescer mais e o nível de desenvolvimento, eu acho que até é mais harmonioso e mais consistente, mesmo pelo trabalho colaborativo que há entre a equipa e também pelo trabalho que existe também com as outras salas, (...)”(E)</p> <p>“Até porque os próprios grupos também sentem isso e são eles próprios que, ao sentirem que a educadora também sai da sala e também vai procurar o outro para aprender, eles próprios também acabam por seguir esse caminho de procurar o outro e perceberem que a partir do outro também podem crescer e também podem evoluir.” (E)</p> <p>“é a maneira mais fácil de perceber que a equipa está a funcionar e que a equipa tem uma ligação forte e coerente, é mesmo pelo desenvolvimento do grupo. Se um grupo estiver estável, porque eu acredito que o nosso</p>

		Estabilidade Tranquilidade	grupo é um grupo estável, é um grupo tranquilo, e eu acho que isso é muito pelo nosso trabalho em conjunto” (E)
	Na equipa de sala	Refletir sobre a prática passada/presente/futura	“não nos podemos esquecer que os outros, para além de aprendermos com eles, também são eles que nos fazem provavelmente questionar e refletir sobre aquilo que nós fazemos, ou o que é que poderemos fazer, ou o que poderemos mudar ou melhorar, com as experiências dos outros também aprendemos muito com isso e o trabalho colaborativo é mesmo isso, é trabalhar em conjunto para aprendermos enquanto pessoas e crescemos enquanto pessoas, indivíduos e também enquanto equipa” (E)
	Ambiente educativo	Ambiente tranquilo/ Ambiente saudável  Crescimento Pessoal e profissional  Coerência	“Só tem benefícios, para um ambiente tranquilo e saudável no trabalho.” (AAE)  “Porque se não for assim, como é que nós conseguimos crescer? Profissionalmente e pessoalmente.” (E) “(…) trabalhar em conjunto para aprendermos enquanto pessoas e crescemos enquanto pessoas, indivíduos (...)”(E)

			“(…) só trabalhando em conjunto é que conseguimos seguir a mesma linha.” (AAE)
--	--	--	--