



Instituto Politécnico de Lisboa  
Escola Superior de Educação de Lisboa

# ***INSERÇÃO PROFISSIONAL: QUE CAMINHO(S)?***

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

Joana Filipa da Mota Dias

2012



Instituto Politécnico de Lisboa  
Escola Superior de Educação de Lisboa

# ***INSERÇÃO PROFISSIONAL: QUE CAMINHO(S)?***

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, especialidade em  
Supervisão em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Conceição  
Figueira

Joana Filipa da Mota Dias

2012

## Resumo

Este estudo, centrado no desenvolvimento e inserção profissional de cinco Educadores de Infância em início de profissão, pretende descrever e compreender as concepções e práticas destes educadores principiantes sobre o trabalho colaborativo, mais precisamente aceder à forma como essa estratégia de trabalho se pode constituir facilitadora da integração de novos educadores e de desenvolvimento profissional.

Tendo em conta esta finalidade foram formuladas as seguintes questões: Quais as concepções que os participantes têm sobre trabalho colaborativo?; Quais os momentos de trabalho colaborativo que são identificados pelos participantes na sua prática pedagógica diária no contexto profissional?; De que forma é que o trabalho colaborativo promove a inserção profissional dos educadores principiantes?; De que forma é que o trabalho colaborativo se configura impulsionador do desenvolvimento profissional dos educadores de infância?

O quadro teórico de referência desta investigação assenta essencialmente no desenvolvimento profissional docente, no trabalho colaborativo e no conceito de reflexão. No que se refere às opções metodológicas e considerando os objetivos do estudo, seguiu-se uma abordagem interpretativa, tomando como referência o estudo de caso. Os dados foram completados com notas de campo e análise documental, sendo o estudo dos dados recolhidos baseado na análise de conteúdo, com categorias definidas *à posteriori*, embora influenciadas pelo referencial teórico de partida e pelas convicções pessoais do investigador sobre a temática em estudo.

Os resultados do estudo evidenciam a prática do trabalho colaborativo como uma mais valia na inserção profissional dos jovens educadores de infância, neste contexto específico de trabalho, realçando-se os momentos formais e informais como tempos de socialização, integração e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Profissional Docente; Trabalho Colaborativo; Reflexão; Inserção Profissional

## **Abstract**

This study, centered in the evolution and the professional insertion of five kindergarten pedagogues at the beginning of their careers, aims at describing and understanding the conceptions and the practices of these new educators on collaborative work. More precisely, at comprehending how that work dynamics can constitute a facilitator of the integration of new educators and of their professional upgrowth.

Bearing in mind this purpose, the following questions were formulated: What conceptions do the participants have of the collaborative work?; What moments of collaborative work are identified by the participants in their daily pedagogical practice in a professional context?; In what way does collaborative work promote the professional inclusion of the new educators?; How does collaborative work drive the professional upgrowth of kindergarten pedagogues?

The theoretical framework of reference in this research resides mainly in the professional development of the instructor, in collaborative work and in the concept of reflection. In what concerns the methodological options and taking into account the goal of the study, an interpretative approach was followed, having as reference the case study. The data was completed with field notes and document analysis. Also the study of the collected data was based on content analysis, with the definition of the categories being done *a posteriori*. Nevertheless, influenced by the starting theoretical referential and by the personal beliefs of the researcher about the subject studied.

The outcome of the study points the practice of collaborative work as an acquisition in the professional insertion of young kindergarten educators, in this specific work context, underlining the formal and informal moments as a time of socialization, integration and apprenticeship.

**Key Words:** Educators Professional Upgrowth; Collaborative Work; Reflection; Professional Insertion

## **Agradecimentos**

À professora Doutora Conceição Figueira, minha orientadora, pela segurança e saberes transmitidos, e pela disponibilidade e incentivo revelado ao longo de todo o percurso investigativo.

Aos docentes da ESELX que de alguma forma contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos Educadores de Infância que integraram o grupo de pesquisa que, com a sua disponibilidade e colaboração, tornaram possível a concretização deste estudo.

Aos meus pais, por todo o acompanhamento e incentivo, não só ao longo deste percurso mas ao longo de toda a minha vida.

Ao Vasco, pela compreensão e apoio nos momentos mais difíceis.

À família e amigos, que de uma forma ou de outra, mas sempre com grande amizade e carinho me ajudaram e apoiaram neste percurso de investigação.

À minha Estrela que me iluminou e deu força em todos os momentos desta caminhada.

## Índice Geral

<b>Problemática e Organização do Estudo .....</b>	<b>1</b>
<b>1.ª PARTE: ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>4</b>
<b>Capítulo I – Desenvolvimento profissional docente .....</b>	<b>4</b>
1. O conceito de desenvolvimento profissional.....	4
2. O ciclo da vida profissional dos docentes.....	7
3. Entrada na carreira docente: os primeiros tempos da profissão.....	10
<b>Capítulo II – A reflexão como instrumento da prática.....</b>	<b>13</b>
1. O conceito de reflexão.....	13
2. Dimensões da reflexão.....	15
3. Requisitos para refletir.....	18
<b>Capítulo III – O trabalho colaborativo no contexto da inserção e desenvolvimento profissional.....</b>	<b>21</b>
1. Trabalho de equipa <i>versus</i> trabalho colaborativo.....	22
2. Trabalho colaborativo e formas de colaboração.....	24
3. Trabalho colaborativo: um espaço de diálogo no contexto profissional.....	28
<b>2.ª PARTE: ESTUDO EMPÍRICO.....</b>	<b>32</b>
<b>Capítulo IV – Metodologia de investigação.....</b>	<b>32</b>
1. Problemática, objetivos e questões do estudo.....	32
2. Design do estudo.....	37
3. Contexto de investigação.....	38
4. Técnicas de recolha de dados.....	40
4.1. A entrevista semiestruturada.....	41
4.2. A análise documental.....	42
4.3. Notas de campo.....	42
5. Técnicas de análise e tratamento de dados.....	43
5.1. A análise de conteúdo.....	43

6. Aspectos éticos e deontológicos da investigação/do investigador....	45
<b>Capítulo V – Apresentação e discussão dos resultados da investigação.....</b>	<b>47</b>
1. Experiências pessoais e profissionais realizadas na formação inicial.....	47
2. A entrada na profissão.....	54
3. Trabalho colaborativo: dos ideais às práticas experimentadas.....	62
4. Importância do trabalho colaborativo na organização do trabalho diário.....	82
<b>Capítulo VI - Análise e interpretação dos resultados.....</b>	<b>87</b>
1. Concepções sobre o trabalho colaborativo.....	87
2. Momentos de trabalho colaborativo identificados pelos participantes na sua prática pedagógica.....	88
3. Trabalho colaborativo e promoção da inserção profissional dos educadores de infância principiantes.....	89
4. Trabalho colaborativo como impulsionador do desenvolvimento profissional dos educadores de infância.....	90
<b>Conclusões e recomendações.....</b>	<b>92</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>95</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>100</b>

## Índice de Quadros

Quadro 1: Competências fundamentais na prática reflexiva.....	18
Quadro 2: Trabalho em equipa: níveis de interdependência.....	23
Quadro 3: Dados referentes aos participantes no estudo.....	39
Quadro 4: Preparação para a profissão.....	48
Quadro 5: Experiências positivas da Formação Inicial.....	49
Quadro 6: Constrangimentos vividos na Formação Inicial.....	51
Quadro 7: Marcas significativas da Formação Inicial.....	52
Quadro 8: Impacto das experiências realizadas na Formação Inicial.....	53
Quadro 9: Constrangimentos à entrada da profissão.....	55
Quadro 10: Apoios desejados <i>versus</i> apoios recebidos.....	56
Quadro 11: Sentimentos de integração ao grupo de pertença.....	57
Quadro 12: Estratégias de integração profissional.....	58
Quadro 13: A génese do “eu” profissional.....	60
Quadro 14: Perspetivas pessoais face ao futuro profissional.....	61
Quadro15: Conceções face ao trabalho colaborativo.....	63
Quadro 16: Aspetos mais significativos do trabalho colaborativo.....	64
Quadro 17: Momentos de trabalho colaborativo.....	65
Quadro 18: Reuniões em contextos formais: reuniões com a equipa de sala.....	66
Quadro 19: Reuniões em contextos formais: reuniões com a psicóloga..	66
Quadro 20: Reuniões em contextos formais: reuniões com a equipa de educadores.....	69
Quadro 21: Reuniões em contextos formais: reuniões com a equipa de	

auxiliares.....	70
Quadro 22: Reuniões em contextos informais.....	71
Quadro 23: Responsabilidade em promover o trabalho colaborativo.....	72
Quadro 24: Pessoas indispensáveis no trabalho colaborativo.....	73
Quadro 25: Características pessoais.....	74
Quadro 26: Impacto do trabalho colaborativo no desenvolvimento da prática profissional.....	75
Quadro 27: Impacto do trabalho colaborativo no trabalho com as crianças.....	76
Quadro 28: Impacto do trabalho colaborativo na relação com os pais..	77
Quadro 29: Impacto do trabalho colaborativo no ambiente educativo...	77
Quadro 30: Vantagens do trabalho colaborativo.....	78
Quadro 31: Constrangimentos do trabalho colaborativo.....	80
Quadro 32: Propostas facilitadoras da promoção do colaborativo.....	81
Quadro 33: O trabalho colaborativo na organização do trabalho diário..	83
Quadro 34: Apoio solicitado pelo educador principiante <i>versus</i> apoio recebido na preparação do trabalho diário .....	84
Quadro 35: Reflexão sobre o trabalho diário .....	85

## Índice de Anexos

Anexo 1 – Guião de entrevista.....	101
Anexo 2 – Complemento à entrevista: recolha de dados pessoais dos participantes.....	107
Anexo 3 – Protocolo da entrevista ao educador de Infância.....	108

## **Problemática e Organização do Estudo**

Atualmente, a função do professor torna-se cada vez mais exigente e difícil, dado o período de incertezas e de mudanças da sociedade atual. Porém, nesta nova era do conhecimento e da informação, a educação reconquista um lugar evidente nas perspectivas estratégicas futuras (Pereira, 2006), sendo sobre a educação que se fundamentam as esperanças de uma melhoria da sociedade futura.

Por esta razão, a natureza das funções educativas do professor e as exigências do seu desempenho têm-se vindo a alterar nos últimos anos, conferindo ao professor um papel decisivo na sociedade (Pereira, 2006). Várias críticas têm sido feitas à escola e ao professor, assim como, às instituições de formação inicial, questionando-se, por conseguinte, a qualidade de formação dada ao futuro docente e as competências desenvolvidas por parte de cada um no percurso de formação.

Desta forma, assiste-se a iniciativas de reformas e de revisão de programas de formação de professores, com a perspetiva da melhoria da qualidade do ensino, considerando-se, por parte das políticas educativas no contexto Europeu, a formação inicial e a formação contínua uma prioridade de intervenção, de forma a adaptá-las aos diferentes desafios e necessidades da sociedade atual.

Igualmente importante, para esta nova fase com que se depara a educação, são os estudos que têm sido feitos ao longo do tempo sobre o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, assim como estudos sobre a profissão docente, a formação e a carreira profissional, patenteando-se novas questões que permitem um olhar diferente sobre o conhecimento já existente (Estrela, 1997).

Contudo, apesar de se terem detetado, desde o início, algumas fragilidades na formação inicial de professores, só nos últimos anos é que se começou a atribuir uma maior importância, a nível nacional e internacional, sobre os professores no meio profissional (Marcelo, 2008).

Os diferentes estudos apresentam em comum a tentativa de compreensão dos processos através dos quais os professores constroem a sua carreira e as diferentes formas de envolvimento ao longo de todo o seu percurso profissional (Pereira, 2006) e, embora se verifique alguma preocupação, por parte de alguns investigadores, relativamente à entrada do jovem docente na profissão, em Portugal, existe uma outra realidade a considerar, nomeadamente a entrada do docente nas escolas públicas.

Atualmente assiste-se a uma grande dificuldade de colocação de docentes no setor estatal, principalmente educadores de infância em início de carreira, havendo uma grande necessidade por parte desses docentes em recorrer ao setor privado. É neste setor que têm maior resposta, inclusive nas Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), e neste sentido, o contexto de estudo apresentado nesta dissertação enquadra-se nesta realidade face à entrada profissional, incidindo-se particularmente no estudo de cinco educadores de infância em início de carreira que exercem a sua profissão numa Instituição Particular de Solidariedade Social.

É finalidade desta investigação, centrada no desenvolvimento profissional do jovem educador de infância, aceder à conceção destes profissionais sobre o trabalho colaborativo, conhecer quais as práticas de trabalho colaborativo que se configuram facilitadoras da inserção profissional e se, se representam impulsionadoras do desenvolvimento profissional dos educadores de infância.

Desta finalidade delinear-se como objetivos do estudo: Caracterizar as conceções que os participantes têm sobre o trabalho colaborativo; Caracterizar as práticas de trabalho colaborativo dos educadores de infância; Identificar de que forma é que o trabalho colaborativo se configura uma prática facilitadora da inserção profissional dos educadores de infância principiantes; Identificar de que forma é que o trabalho colaborativo se configura uma prática facilitadora/promotora de desenvolvimento profissional dos educadores de infância.

No seguimento dos objetivos definidos, emergiram as seguintes questões de estudo: Quais as conceções que os participantes têm sobre trabalho colaborativo?; Quais os momentos de trabalho colaborativo que são

identificados pelos participantes na sua prática pedagógica diária?; De que forma é que o trabalho colaborativo promove a inserção profissional dos educadores principiantes?; De que forma é que o trabalho colaborativo se configura impulsionador do desenvolvimento profissional dos educadores de infância?

Espera-se com esta investigação, que os participantes reflitam sobre a sua ação diária, tornando-se profissionais reflexivos, investigadores da sua prática diária, e que enriqueçam a forma de trabalhar em conjunto com os seus colegas, numa perspetiva de melhoria e desenvolvimento profissional.

## **1ª PARTE: ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **Capítulo I - Desenvolvimento profissional docente**

Vive-se num tempo de mudanças sociológicas, económicas, culturais, entre muitas outras, desafiando-se constantemente a capacidade de inovação, equilíbrio e integração numa sociedade (Marcelo, 2009a). Segundo o autor, uma das principais características da sociedade em que se vive é o conhecimento, estando esse saber relacionado com o nível de formação dos seus cidadãos e com a capacidade de inovação e empreendimento que possuem.

Mas o conhecimento tem, nos dias de hoje, um prazo de validade e isso faz com que se empreguem responsabilidades e que se atualizem constantemente as competências de cada um (Marcelo, 2009a). Vivendo-se numa sociedade em mudança, vive-se igualmente numa escola em mudança, na qual o docente terá de se ver a si mesmo como um aprendiz permanente, como um agente ativo no seu local de trabalho e como um interveniente disposto a colaborar com colegas (Saraiva e Ponte, 2003), tornando-se inquestionável a perspetiva de uma formação ao longo da vida como *“(...)uma resposta necessária aos permanentes desafios da inovação e da mudança e, simultaneamente, [como] condição de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores”* (Gonçalves, 2009:23).

#### **1. O conceito de desenvolvimento profissional**

O termo “desenvolvimento” implica a ideia de continuidade e de evolução, tratando-se de um *“(...) resultado de um processo contínuo de aprendizagem (...)”* (Flores, 2000:24). Um processo que integra mudanças relativamente à prática profissional do professor, às suas crenças, expectativas e preocupações (Flores, 2000). Como refere Roldão, um processo que *“(...) varia de acordo com os momentos do percurso, a experiência e saber adquiridos, mas que se desenvolve ao longo de toda a vida profissional”* (2010:5).

Day (2001) idealiza, por sua vez, que o sentido do desenvolvimento profissional de um docente depende da sua vida pessoal e das políticas e contextos escolares nos quais desenvolve a sua prática profissional. Isto significa que, embora centrado no crescimento, esse desenvolvimento profissional é um processo contextualizado. Como refere Oliveira-Formosinho “o enfoque (...) conota uma realidade que se preocupa com os processos (...), os conteúdos concretos aprendidos (...), os contextos de aprendizagem (...), a relevância das práticas (...) e o impacto na aprendizagem dos alunos (...) e na aprendizagem profissional em grande desenvolvimento” (2009: 226).

Saraiva e Ponte (2003) consideram que o desenvolvimento profissional do docente caracteriza-se por um processo complexo no qual o professor intervém como um todo, inserido num contexto escolar, com problemáticas interna e ligações com o exterior. Um processo constante que resulta de uma interação entre os fatores individuais (características pessoais e profissionais) e os fatores contextuais (estrutura, colegas, alunos, entre outros intervenientes).

Desta forma, o desenvolvimento profissional define-se como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de docentes em interação, envolvendo momentos formais e informais, com o cuidado de promover mudanças educativas para benefício dos alunos, famílias e comunidade envolvente (Oliveira-Formosinho, 2009).

Esta definição pressupõe, por conseguinte, que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional seja ao nível do enriquecimento pessoal do professor e benefício dos alunos, pressupondo que a procura de conhecimento profissional prático se centre no contexto profissional através da relação entre a aprendizagem profissional do professor e a aprendizagem dos seus alunos.

Analisa-se, igualmente, três pontos de vista envolvidos na criação de oportunidades para ensinar que dão corpo a três perspetivas diferenciadas de desenvolvimento: desenvolvimento do professor como o desenvolvimento de competências e conhecimentos; como desenvolvimento de uma nova compreensão de si mesmo (self-understanding); como mudança ecológica. (Fullan e Hargreaves, 1992; Day, 2001; Oliveira-Formosinho (2009)).

A concepção de desenvolvimento profissional como desenvolvimento de conhecimentos e competências implica transmitir à profissão maior competência técnica e flexibilidade nas várias estratégias de ensino e sobre os conteúdos a ensinar. De acordo com Oliveria-Formosinho (2009) o pressuposto essencial é a existência de uma base de conhecimentos, verificada e estável, independente dos contextos que deve ser comunicada ao professor para que realize melhor a sua tarefa, orientando-se por uma “visão mecanicista”.

A segunda perspectiva, como compreensão pessoal, envolve toda a pessoa que o professor é, nas suas crenças, pensamentos e atitudes, conferindo-lhe uma “visão do mundo”, do sujeito como pessoa integrada, que pensa, sente e responde às circunstâncias.

Como terceira perspectiva, a mudança ecológica, aponta-se para uma outra direção na qual o processo de desenvolvimento do professor depende do contexto em que tem lugar, reforçando-se que a natureza desse contexto pode fazer ou desfazer os esforços de desenvolvimento dos professores. Caracteriza-se, desta forma, numa outra visão, o contextualismo. Oliveira-Formosinho (2009) acrescenta ainda que essa ecologia pode ser analisada ao nível do ambiente direto de trabalho e ao nível do contexto de ensino.

No que diz respeito ao contexto de trabalho existem, segundo a autora, muitos fatores que suportam ou desencorajam esse processo de desenvolvimento, como o horário escolar, que pode providenciar ou não tempo para planificação em conjunto, para a observação de colegas em processos de apoio profissional mútuo ou para servir de mentor a professores mais novos (Hargreaves, 1992). Aponta como outro fator o destino dos recursos e também, a liderança, que se apresenta de uma forma sintética e segundo os estudos, como a promoção de aprendizagens através de toda a organização.

Ao nível do contexto de ensino, Hargreaves (1998) considera muito importantes as culturas docentes, verificando-se uma evidência clara de que uma cultura profissional colaborativa está relacionada com o sucesso nos processos de mudança educacional.

Assim, todas as definições descritas anteriormente entendem o desenvolvimento profissional docente “(...)como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais” (Marcelo, 2009b:10). É, portanto, um processo a longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, com a finalidade de promover o crescimento e desenvolvimento profissional de cada docente.

Na perspectiva de Marcelo (2009b) assiste-se à descrição de características próprias do desenvolvimento profissional docente: o facto de basear-se no construtivismo, encarando-se o docente como um sujeito que aprende de forma ativa, pois pratica tarefas concretas de ensino, observação, avaliação e reflexão; é um processo a longo prazo, uma vez que o docente aprende ao longo do tempo e consoante as experiências que vivencia; tem lugar num contexto específico, sendo as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional; encontra-se diretamente relacionado com os processos de reforma escolar na medida em que o desenvolvimento profissional é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais; o professor é visto como um prático reflexivo, um ser humano com conhecimentos prévios mas que os reformula e enriquece a partir de uma reflexão acerca da sua experiência; é um processo colaborativo, ainda que se considere que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão; pode adotar diferentes formas em diferentes contextos, uma vez que o tipo de desenvolvimento profissional está relacionado com as necessidades, crenças e práticas dos docentes e escolas.

## **2. O ciclo da vida profissional dos docentes**

Cada vez mais se tem vindo a reconhecer a importância dos contextos no desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que este não ocorre no vazio (Fullan, 1982; Glickman, 1985; Oliveira-Formosinho, 1998). Existe um

consenso acerca do carácter contextual do processo de desenvolvimento dos professores e acerca do carácter contextual do processo de melhoria da escola, daí que a partir da década de 80, as investigações apontem para a necessidade do suporte organizacional ao desenvolvimento dos professores.

Quando analisadas as teorias sobre o desenvolvimento cognitivo, as etapas de inquietações dos professores e das suas carreiras docentes, percebe-se que os professores evoluem através de diferentes fases, que implicam necessidades de formação distintas, assim como estratégias de desenvolvimento profissional específicas (Gonçalves, 2009). O autor afirma que “(...)cada docente se torna no professor que é como resultado de um processo idiossincrático e auto-biográfico de desenvolvimento pessoal e profissional” (2009:25). Este processo realiza-se mediante as características pessoais do docente, o ambiente de trabalho na escola, as próprias características da profissão e os contextos históricos e organizacionais em que o docente desenvolve o seu trabalho, assim como as respetivas fases de desenvolvimento cognitivo e emocional (Hargreaves, 1998; Day, 2001).

Grande parte dos estudos neste campo (Marcelo, 1989; 1994; 2009; González, 1995; Pacheco, 1995) identificam três etapas no itinerário formativo do professor, delineadas e definidas pelo seu conteúdo curricular: a formação inicial que se constitui numa etapa de preparação formal numa instituição específica; a fase de iniciação ao ensino que se circunscreve aos 3/5 primeiros anos de atividade docente; a fase de formação contínua que inclui todas as ações e estratégias de desenvolvimento profissional no sentido do crescimento e melhoria profissionais (Marcelo, 1994).

Por sua vez, Huberman (2007) caracteriza este processo de desenvolvimento em diferentes fases, designando-o como o ciclo de vida dos professores. No entanto, “(...)não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas” (2007: 37). Isto significa que este ciclo não deve ser interpretado de forma linear mas como um processo que acontece no decorrer da carreira docente.

De acordo com o autor, existem diversas maneiras de estruturar o ciclo de vida profissional dos professores. No entanto, a sua opção cinge-se à perspectiva de “carreira”, considerando-a como um processo que apresenta vantagens diversas: “(...)permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões (...), é mais focalizado, mais restrito que o estudo da “vida” de uma série de indivíduos (...) e (...) comporta uma abordagem a um tempo (...)” (2007:38). Trata-se, com efeito, do estudo de um percurso de uma pessoa numa determinada organização e que tenta compreender a influência da sua pessoa na organização e da organização na sua pessoa.

Assim, como primeira fase, a entrada na carreira (1 a 3 anos), define-a pela preocupação consigo mesmo e pela distância entre os ideais e a realidade da sua sala, assim como, com os materiais didáticos. Em contrapartida, considera ser um período marcado pelo entusiasmo inicial, pela experimentação e exaltação em assumir um grupo, fatores que acabam por amenizar o choque com a realidade.

Flores (1999) complementa os ideais de Huberman afirmando que este período de entrada no mundo do trabalho encerra, de facto, um conjunto diversificado de experiências e de aprendizagens, tratando-se de um período vivido com emoção e entusiasmo mas também, um período de apreensões e ansiedade face às novas responsabilidades que o professor assume, cabendo ao jovem docente, como refere Cavaco “(...) procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, (...) [para manter] o sonho que dá sentido aos seus esforços” (1999:162).

A segunda fase, a estabilização (4 a 6 anos), é caracterizada por um sentimento de competência pedagógica crescente por parte do docente. Com a consolidação de um repertório pedagógico, o professor sente-se mais à vontade e confiante para enfrentar situações complexas.

Na fase da diversificação (7 a 25 anos), considerada como a terceira etapa, assiste-se a um grande interesse, por parte do professor, em experiências pessoais, em diversificar o material didático, os modos de avaliação e a forma como organizar o trabalho com os seus alunos, motivando-se e empenhando-se mais com as novas experiências.

Paralela a esta fase, Huberman (2007) identificou uma outra denominada de questionamento, na qual existe um sentimento de rotina que leva o docente a uma série de questionamentos associados ao trabalho e profissão. Desta, surge uma outra fase, o distanciamento afetivo ou conservadorismo (25 a 35 anos), caracterizado por um período de lamentações. O professor torna-se mais confiante e tranquilo ou o inverso, queixa-se de aspetos relacionados com o aluno, ensino e/ou colegas.

Como fase final, denomina-a de desinvestimento (35 a 40 anos), fase na qual o docente passa por um processo de recuos nas ambições e ideais, deixando de investir na sua carreira.

### **3. Entrada na carreira docente: os primeiros tempos da profissão**

Nos estudos feitos nas últimas décadas, assiste-se a um crescimento da investigação nacional e internacional sobre a problemática da vida profissional, havendo uma preocupação específica no que diz respeito aos jovens docentes em início de carreira. No contexto internacional destacam-se preferencialmente autores como Fuller (1969), Lacey (1977), Veenman (1984), Zeichner e Tabachnick (1985) e Bulloug (1992, 1997). No contexto português evidenciam-se essencialmente, Silva (1994), Alves (1997), Pacheco (1995), Flores (2000), Braga (2001) e Pereira (2006).

Os trabalhos de investigação desenvolvidos mais recentemente apontam para os primeiros tempos de profissão como um período de sobrevivência e de descoberta experimentados em simultâneo, sendo essa descoberta que permite ao jovem docente suportar a fase de sobrevivência.

Segundo Flores neste tempo de entrada na profissão, *“estamos perante o chamado período de indução durante o qual se processa a socialização profissional, na medida em que o neófito compreende os valores, as atitudes, os conhecimentos e os comportamentos associados a determinada profissão”* (1999: 172).

Cavaco (1999) completa a caracterização deste período afirmando que a prática e as experiências são um elemento-chave para esse processo de socialização profissional, considerando que se aprende com as práticas de trabalho, interagindo com o(s) outro(s), enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo sobre as dificuldades e êxitos experienciados, avaliando e reajustando as formas de ver e de agir. Por sua vez, refere também que a própria identidade profissional do professor é desenvolvida através de um processo de socialização centrado na escola, entre a apropriação de competências profissionais e a interiorização de valores e normas que regulam a própria atividade e o desempenho docente.

Esta autora retrata os primeiros anos da profissão como um período *“(...)descrito pelos professores com grande riqueza de pormenores, expressividade e proximidade emotiva”* (1999:162); um período de *“insegurança, sobrevivência, adaptações, conformismo, alienação (...)”* (1999:165). Estas condições geram, na sua visão, ansiedade, receios e desconfianças, que acabam por se opor às necessidades reais de um desenvolvimento profissional coerente e harmonioso. Flores considera que, *“se, por um lado, é um período de descoberta e aventura marcada pelo idealismo energético (...), por outro, é também uma fase de dúvidas, tensões e conflitos”* (2000: 49).

Ampliando esta visão, Day (2001) considera o período de entrada na carreira como um esforço em dois sentidos, afirmando que esse início será fácil ou difícil, em função da capacidade do jovem docente em lidar com a organização e os problemas de gestão da sua sala de aula, com o conhecimento pedagógico e do currículo, e da influência das culturas de sala de aula e da sala dos professores.

No seu parecer, os primeiros anos de ensino têm sido descritos como um esforço em dois sentidos: por um lado, o docente tenta criar a sua própria realidade social, ao procurar que o seu trabalho corresponda à sua visão pessoal de como deveria de ser; por outro lado, encontra-se sujeito às vigorosas forças socializadoras da escola.

Goodson indo ao encontro desta conceção sobre importância do contexto escolar, menciona que, no que diz respeito aos “(...) *estádios referentes à carreira e decisões relativas à carreira só podem ser analisados no seu próprio contexto*” (2007: 74).

Por todas estas características, Flores acrescenta que “(...) *o estudo e compreensão do período de iniciação ao ensino dever ser entendido como parte integrante do longo e permanente processo de desenvolvimento profissional do professor*” (2000:16). Falar de desenvolvimento profissional do docente implica aceitar o carácter contínuo do seu percurso profissional como um elemento base fundamental, uma vez que o processo formativo do docente implica, por um lado, uma aquisição de conhecimentos e competências, no caso da formação inicial e, por outro lado, um aperfeiçoamento e enriquecimento profissional e um desenvolvimento de competências, no caso do docente em exercício.

Este período poderá então ser visto como um elo de ligação entre a formação inicial e a formação contínua, denotando-se, por sua vez, que estas etapas – formação inicial, iniciação ao ensino e formação contínua - “(...) *devem ser entendidas numa linha de continuidade e de inter-conexão*” (Flores, 2000:29).

## Capítulo II – A reflexão como instrumento da prática

O desenvolvimento profissional envolve sempre alguma aprendizagem e, conseqüentemente, alguma mudança (Saraiva e Ponte, 2003). No entanto, essa mudança só ocorre se o docente estiver disposto a mudar (Thompson, 1992; Fullan, 1993; Hargreaves, 1998). Isto significa que ninguém muda ninguém e que para que essa mudança ocorra, tem de ser desejada pelo próprio docente. Por outro lado, como referem Saraiva e Ponte “(...) é necessário que o professor esteja disposto a correr riscos inerentes às inovações educacionais e a enfrentar a insegurança das novas abordagens” (2003:30). Essa mudança poderá então envolver a transformação de valores, atitudes, emoções e percepções que norteiam a prática do docente. Neste sentido, é importante que possa ter uma base de apoio para “(...) apoiar as ansiedades que acompanham as dificuldades inerentes à mudança e dar tempo para os professores refletirem” (Saraiva e Ponte, 2003:30).

Assim, as diversas formas de ultrapassar obstáculos à mudança passam por dar oportunidades e tempo ao docente, para que ele possa continuar o seu desenvolvimento profissional e possa ter disposição para aprender através do seu contexto de trabalho, sendo a reflexão um contributo fundamental à mudança do professor. Esse trabalho com crenças, conhecimentos, expectativas e precisões vai sendo alterado pela sua reflexão (Saraiva e Ponte, 2003).

### 1. O conceito de reflexão

A ideia de reflexão está associada à experiência que o ser humano tem do mundo. No entanto, nem sempre o verdadeiro sentido é assim tão perceptível. O ser humano pensa constantemente no que faz, antes, durante e depois da sua ação e, de forma a se saber o que é realmente a reflexão e o que faz um docente reflexivo, importa ir ao encontro do significado e sinónimos deste conceito, para tentar perceber quais os efeitos deste conteúdo e qual o impacto na prática docente.

De acordo com o dicionário, refletir é um *“acto ou efeito de reflectir ou reflectir-se; [uma] ponderação; meditação; comentário; pensamento”* ([www.priberam.pt](http://www.priberam.pt)). Isto significa que a reflexão surge como um pensamento profundo, algo que é considerado verdadeiramente.

Segundo Vasconcelos a reflexão é *“(...) um exame activo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem”* (2000:2). Como tal, o pensamento reflexivo corresponde a um instrumento que dota o docente de meios para enfrentar situações problemáticas, sendo um meio específico de resolução de problemas, num processo de encadeamento ativo de ideias.

Schön (1983), referido por Alarcão (2002), defende que o conhecimento do professor constrói-se na prática essencialmente através do processo de reflexão na ação. Para este autor a prática reflexiva é um constituinte fundamental do desenvolvimento profissional e, valorizando esta perspetiva, Zeichner, considera a reflexão como *“(...) um reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar que se prolonga durante toda a carreira do professor (...)”* (1993:17), sendo o ensino reflexivo indispensável na formação docente, uma vez que para o autor, a forma de ser professor não consiste simplesmente, num conjunto de técnicas aprendidas na formação. A perspetiva de um docente como prático reflexivo reconhece, na sua ideologia, a riqueza da experiência. Isto significa que, o processo de compreensão e melhoria do ensino de um docente deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência.

Para Zeichner (1993), a reflexão ocorre antes e depois de uma ação e, de certa forma, no decorrer dessa mesma ação, com o fim de enquadrar e resolver problemas singulares. Como tal, o ensino reflexivo faz-lhe todo o sentido desde a formação inicial, para que o professor desenvolva esta prática de uma forma natural e consciente.

Sá-Chaves e Amaral (2000) acrescentam à reflexão docente a perspetiva de uma escola reflexiva, a necessidade de um processo evolutivo e formativo, numa cultura de parceria e supervisão. Para as autoras, pensar no já

experimentado é crucial para a reconstrução de novas experiências e para a condução de práticas de maior qualidade.

Perrenoud, por sua vez, desenvolve o conceito de prática reflexiva, a partir da consideração de que a reflexão “(...) *consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer...*” (2002:30). Neste sentido, uma prática reflexiva será a chave da profissionalização da profissão de professor. Alarcão e Tavares completam, para este conceito de prática, uma reflexão dialogante sobre o que foi observado/vivido “(...) *a partir de uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão*” (2003:35). Isto significa que é preciso estimular, analisar, apoiar e avaliar, reforçando-se a importância das experiências, dos contextos e das interações entre todos.

Saraiva e Ponte, afirmam, por sua vez, que “*a reflexão é (...) um processo pelo qual os professores estruturam e reestruturam o seu conhecimento prático e pessoal*” (2003:34), sendo um processo que implica olhar para trás e também para a frente, e quanto mais próximo da resolução do problema em aberto, mais crítica se torna a reflexão. Esse processo de reflexão e melhoria do próprio ensino do docente deve então começar sobre a sua própria experiência (Zeichner, 2008).

## **2. Dimensões da reflexão**

Sabendo que o uso do conceito de reflexão é usado no dia a dia indiscriminadamente, urge a necessidade de designar diferenças e matizes. Segundo Zeichner & Liston (1987), apresentado por García (1992), existem três níveis diferentes de reflexão/análise da realidade envolvente: o nível da técnica, que implica uma análise das ações explícitas e, portanto, o que é feito, é suscetível de ser observado; o nível da prática, no qual o planeamento e a reflexão são destacados a partir da vertente didática das ações; o nível crítico, que implica uma análise ética e/ou política da prática identificando-se potencialidades, limitações e repercussões contextuais da prática.

Tendo presente a diversidade de objetos e de níveis de reflexão, importa referir, como menciona Perrenoud que *“se quisermos saber como um profissional reflete (...) é preciso observá-lo e interrogá-lo”* (2002:41) havendo, segundo o autor múltiplos fatores motivadores da ação reflexiva que situam a própria reflexão entre o pólo da ação e o pólo da identidade. Isto significa que a reflexão aprofunda não só o saber do docente, ao nível do conhecimento e capacidades mas também na forma de agir do professor (Alarcão,1996), interessando reforçar que nem todos os docentes são sensíveis às mesmas situações e que, ausentes de um contexto preciso, poderiam identificar diferentes situações a refletir. Isto significa que o contexto é um elemento crucial neste processo reflexivo.

Analisando um pouco mais os diferentes níveis de reflexão apresentados anteriormente, surgem diversas formas e momentos de reflexão. Weis & Loudon (1989), apresentado por García, sustentam que *“(...) o pensamento reflexivo e a acção podem decorrer separada ou simultaneamente (...)”* (1992:64) e, com base nesta relação, identificam quatro formas de reflexão:

- **Introspeção:** implica uma reflexão pessoal, interiorizada, através da qual o professor pondera os seus pensamentos e sentimentos numa perspetiva distanciada da atividade diária.
- **Exame:** afeta uma referência do professor a acontecimentos ou ações que surgiram ou surgirão no futuro. Esta ação poderá surgir em discussões de grupo realizadas no âmbito de seminários com incidência em diários pessoais.
- **Indagação:** encontra-se relacionada com o conceito investigação-ação (Carr & Kemmis, 1988), permitindo a análise da prática do professor reconhecendo-se estratégias de melhoria. Introduce-se um compromisso de mudança e aperfeiçoamento que as restantes formas de reflexão não contemplam.
- **Espontaneidade:** representa a última forma de reflexão, sugerida pelos autores, sendo aquela que reporta a uma análise sistemática da prática. Donald Schön, posteriormente, identifica-a como reflexão-na-ação.

Tendo em conta este autor, Schön (1992), sustentou a existência de apenas três momentos chave: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e, a reflexão sobre a reflexão na ação.

- **Reflexão sobre a ação:** ocorre depois da prática, através de um exame retrospectivo e distanciado acerca do que aconteceu e de como foi a atuação desenvolvida.
- **Reflexão-na-ação:** surge durante a prática permitindo atuar em contexto imediato.
- **Reflexão sobre a reflexão na ação:** faz-se um exame retrospectivo da ação com incidência no momento da própria reflexão na ação. Esta forma de reflexão permite, segundo o autor, o desenvolvimento global do professor com vista a à mudança.

Perrenoud acredita que *“a reflexão situa-se entre um pólo pragmático, onde ela é uma forma de agir, e um pólo de identidade, onde é uma fonte de sentido e um modo de ser no mundo”* (2002:41). Nesse sentido, define três momentos de reflexão:

- **Durante o calor da ação:** uma reflexão rápida, na qual o professor realiza microdecisões, sendo essa capacidade de refletir mobilizada na urgência e na incerteza;
- **Distante do calor da ação:** o professor reflete sobre o que aconteceu, o que fez, como agiu, podendo ser, simultaneamente, uma ação retrospectiva, fazendo-se um balanço para compreender algo, e prospectiva, quando ocorrendo no momento do planeamento de uma nova atividade ou na antecipação de um problema novo;
- **Sobre o sistema de ação:** o professor distancia-se da ação para refletir sobre as estruturas dessa ação e sobre o sistema de ação do qual faz parte. Questiona métodos, saberes, sendo esse processo metódico e regular.

Refletir implica, desta forma, uma imersão consciente do professor no seu contexto envolvente, na sua experiência, filosofia e valores, sendo, como refere Angel Gómez *“o pensamento prático do professor (...) de importância vital para compreender os processos de ensino-aprendizagem, [e desta forma]*

*desencadear uma mudança (...)*” (1992:106). No entanto, como refere Day “(...)é fundamental atribuir à aprendizagem através da reflexão o papel central do pensamento crítico e no desenvolvimento dos professores” (2001:61). Desenvolver-se como profissional significa dar atenção aos diferentes aspetos da prática, tomando consciência dos pressupostos em função dos quais cada docente pensa e age. Assim, articulada a este pensamento prático e à prática reflexiva, emergem diferentes requisitos fundamentais no desenvolvimento do verdadeiro espírito da reflexão.

### 3. Requisitos para refletir

Na perspetiva acima referida e de que cada pessoa reflete de modo espontâneo sobre a sua prática, Perrenoud defende que “se esse questionamento não for metódico nem regular, não vai conduzir necessariamente a tomada de consciência nem a mudanças” (2002:43). Esta ideia da importância de uma reflexão constante transporta para o que Pollard e Tann (1987), citado por Vasconcelos (2000) acreditam ser o conjunto de destrezas base de uma prática reflexiva:

<b>Destreza</b>	<b>Conteúdo</b>
<b>Empíricas</b>	Capacidade de realizar diagnósticos; implica capacidade organizativa e descritiva; requer dados objetivos e subjetivos
<b>Analíticas</b>	Capacidade para analisar dados recolhidos e, a partir deles, construir uma teoria
<b>Avaliativas</b>	Capacidade de emitir juízos valorativos sobre as consequências educativas de projetos e resultados
<b>Estratégicas</b>	Capacidade de planear e antecipar a implementação da ação, a partir de uma análise prévia
<b>Práticas</b>	Capacidade de relacionar a análise com a prática a fim de obter um efeito desejável
<b>Comunicacionais</b>	Capacidade para comunicar e discutir resultados do e ao longo do processo reflexivo

**Quadro1:** Competências fundamentais na prática reflexiva (adaptado de Vasconcelos; 2000)

Partindo do quadro apresentado, considera-se que a prática reflexiva é um tarefa que, para se tornar regular, exige uma postura e uma identidade específica, uma vez que as destrezas mencionadas, por si só, não são suficientes.

Delgado, C. e Ponte, J. (2004) identificam três tipos de atitudes e predisposições basilares que irão nortear o processo de auto análise constante:

- **Abertura de Espírito:** vontade de escutar e respeitar diferentes perspectivas, dedicando atenção às alternativas disponíveis para melhorar o que já existe;
- **Responsabilidade:** trata-se essencialmente de uma responsabilidade intelectual, na qual há uma ponderação consciente das consequências de uma determinada ação. Procura-se igualmente propósitos educativos e éticos da própria conduta docente;
- **Entusiasmo:** predisposição para questionar, curiosidade para procurar, energia para renovar e inovar.

De acordo com García *“estas atitudes constituem objectivos a alcançar (...), mediante estratégias e actividades que possibilitem a aquisição de um pensamento e práticas reflexivas”* (1992:63). Atribuindo um verdadeiro significado à aprendizagem através desse pensamento e práticas, identificam-se aspetos cruciais do próprio pensamento crítico: identificar e questionar ideias assumidas, testando a natureza dos pressupostos e generalizações pessoais; desafiar a importância do contexto, desenvolvendo a consciência do quão importante é relacionar o próprio pensamento com o contexto em que o docente exerce a sua prática profissional; imaginar e explorar alternativas, pensando de diferentes pontos de vista; desenvolver um ceticismo reflexivo, sendo-se cauteloso face ao que os outros pensam e dizem (Brookfield, 1987; Whitaker, 1997; Day, 2001).

Como referem Hernández e Borges (2008) esta prática educativa reflexiva, é considerada como um processo de aprendizagem dinâmico e permanente, numa perspectiva de que se vai criando, modificando e aperfeiçoando continuamente a ação docente. Alonso e Salinas (2008) acrescentam que a

reflexão sistemática das experiências de trabalho do cotidiano é a base da construção do conhecimento.

Neste sentido, o pensamento e a ação do docente constituem o resultado da interação entre a sua história de vida, a sua fase de desenvolvimento profissional, o contexto social e político em que se insere, e as próprias dinâmicas de trabalho do seu contexto escolar.

### Capítulo III - O Trabalho colaborativo no contexto da inserção e desenvolvimento profissional

“A evolução da escola caminha para a cooperação profissional” (Perrenoud, 2000:79) e, neste sentido existem, segundo o autor, diversas razões para considerar a cooperação na prática do trabalho do docente, nomeadamente, a intervenção crescente de profissionais de outras áreas como a medicina, psicologia e sociologia, em torno dos alunos com um diagnóstico delicado; a exigência de inúmeros papéis que aumentam a necessidade de dividir o trabalho pedagógico, e isso suscita novas formas de trabalho cooperativo; a insistência ao nível da continuidade pedagógica; a vontade de diferenciar e conduzir procedimentos de projeto, que favoreçam atividades coletivas mais amplas; e a participação dos pais na escola, que se interessam e cooperam em reuniões de grupo (Perrenoud, 2000).

Tendo em conta estas razões, Hargreaves (1998) descreve que esta dinâmica de trabalho é um eixo central na mudança ao nível da educação sendo, no entanto, a colaboração que promove o crescimento profissional e o desenvolvimento das escolas. “(...) *Para além da reflexão pessoal e idiossincrática, ou da dependência em relação a peritos externos, [a colaboração faz] (...) com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências.*” (1998:210). Roldão garante esta ideia no que diz respeito à ação docente, referindo que existem mais fatores proveitosos na inserção da colaboração docente no dia a dia, reforçando como algo indispensável, no que diz respeito à inserção de professores, que estes trabalhem “(...) *sempre integrados num (ou vários) conjunto de colegas (...)*” (2007:27).

Estando um professor numa fase de inserção na profissão, na qual decorrem as primeiras experiências e inquietações, é fundamental a partilha de saberes, o desenvolvimento da confiança e a reflexão conjunta, de forma a integrar e enriquecer o trabalho docente. Segundo Hargreaves “(...) *as culturas de colaboração (...) podem introduzir força e confiança colectiva (...)*” (1998:219), sendo a colaboração uma cultura escolar significativa, na medida em que as

relações de trabalho tendem a ser espontâneas, voluntárias, guiadas para o desenvolvimento, imprevisíveis e dispersas no tempo e no espaço.

### **1. Trabalho de equipa versus trabalho colaborativo**

O conceito de trabalho de equipa e trabalho colaborativo surgem, nos dias de hoje, de uma forma espontânea e natural nas instituições educativas, ficando muitas vezes por se decompor o verdadeiro significado destas duas formas de trabalho. “*Equipa*” significa, de acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa “*grupo de pessoas reunidas para uma mesma tarefa ou acção*” ([www.priberam.pt](http://www.priberam.pt)). Partindo desta definição e sabendo que “*trabalho*” corresponde ao “*acto de trabalhar; fazer ou preparar algo para um determinado fim*” ([www.priberam.pt](http://www.priberam.pt)), trabalho em equipa corresponderá, por conseguinte, ao desenvolvimento de uma atividade conjunta para atingir determinados fins.

Perrenoud, considera que “*trabalhar em equipe é (...) uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional*” (2000:81), sendo a cooperação uma forma de alcançar essa dinâmica de trabalho. Uma equipa sólida e estável tem, na sua perspetiva, um saber próprio e insubstituível que oferece autonomia aos seus membros ao nível da conceção e realização sempre que não seja preciso envolver-se num processo de entre ajuda. Assim, as competências que considera mais precisas nesta forma de trabalhar são: elaborar um projeto em equipa com os diferentes pareceres; dirigir um grupo de trabalho e conduzir reuniões; formar e renovar a equipa pedagógica; confrontar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas do foro profissional; gerir crises ou conflitos interpessoais. Analisando cada competência isoladamente e articulando-a com todas as outras como essenciais numa dinâmica de trabalho de equipa, considera que esta forma de trabalho corresponde essencialmente a um grupo de profissionais reunidos em torno de um projeto comum e cuja realização passa por diversas formas de acordos e de cooperação, no qual se debatem diferentes pontos de vista e se valorizam todos os conhecimentos. Isto significa que, para além de se trabalhar para um determinado fim, importa ter a convicção de que a cooperação é um valor profissional a ter presente.

Como refere Alarcão, quem aprende são as pessoas e, por isso, essa aprendizagem é, no fundo, individual mas realizada num meio coletivo. Uma aprendizagem cooperativa do grupo de pessoas que trabalham e convivem na instituição e que “(...) *se baseia em objetivos claros, negociados e assumidos, norteados por uma visão tornada explícita*” (2002: 221).

Partindo desta ideologia Perrenoud (2000), considera a existência de diversos tipos de equipa relacionados com níveis de interdependência:

Tipos de Equipa	Partilha de:			
	Recursos	Ideias	Práticas	Alunos
<b>Pseudo-equipe</b> (arranjo material)	X			
<b>Equipa <i>lato sensu</i></b> (grupo de permuta)	X	X		
<b>Equipa <i>stricto sensu</i></b> (coordenação de práticas)	X	X	X	
<b>Equipa <i>stricto sensu</i></b> (co-responsabilidade de alunos)	X	X	X	X

**Quadro 2:** Trabalho em equipa: níveis de interdependência (adaptado de Perrenoud; 2000)

Em qualquer nível de partilha e forma de trabalho em equipa apresentados é fundamental ter presente a ideologia da cooperação, uma vez que será ela que permitirá, segundo Perrenoud “(...) *dar aos seus membros uma ampla autonomia de concepção ou de realização*(...)” (2000:82).

Valorizando este conceito, Formosinho e Machado (2009) consideram que uma equipa de trabalho recorre a ações de partilha de problemas e de dificuldades como uma ajuda para a superação da insegurança individual, aumentando, desta forma, os níveis de auto eficácia e melhoria da aprendizagem dos alunos e o poder de decisão e controlo do trabalho profissional. No entanto, referem através dos estudos de Hargreaves (1998) que, com a criação destas equipas cria-se igualmente uma teia de relações colegiais potenciadoras de flexibilidade, capacidade de correr riscos, melhoramento contínuo entre os docentes e ganhos significativos no sucesso dos alunos.

Assiste-se assim, ao desenvolvimento de um sentido de missão numa comunidade escolar geradora de lealdade e confiança, constituindo-se num

poderoso incentivo à melhoria e ao aperfeiçoamento. A cultura de ensino, com crenças, valores, exigências e constrangimentos confere, segundo Hargreaves (1998) sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho. Day acrescenta que *“(...) a cultura tem a ver com as pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos (...) de vida da escola”* (2001:127).

Hargreaves (1998) define diferentes formas de cultura escolar, entre as quais, se ressalvam a colaboração e a colegialidade artificial. Ambas têm sido apresentadas, segundo o autor, como estratégias proveitosas que potenciam o desenvolvimento profissional dos docentes, fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, refletindo, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências (Hargreaves, 1998), sendo a principal diferença o caráter voluntário (da colaboração) ou obrigatório (da colegialidade) desta prática.

Posteriormente, Fullan e Hargreaves ampliam esta diferença afirmando que a colaboração *“(...) exige muito mais tempo, cuidado e sensibilidade (...)”* (2001:104) tratando-se de uma dinâmica que apoia e facilita, *“(...) que cria oportunidades para os professores trabalharem em conjunto (...) [e, por isso,] não impõem o apoio colegial e as parcerias: promovem-nos e facilitam-nos”* (2001:105).

## **2. Trabalho colaborativo e formas de colaboração**

Segundo Hargreaves, *“(...) as culturas de colaboração podem ser ampliadas, abarcando o trabalho em conjunto, a observação mútua e a pesquisa reflexiva focalizada, (...) procurando alternativas melhores, na busca contínua do aperfeiçoamento”* (1998:219), sendo a forma da cultura *“(...) a configuração das relações existentes entre os seus membros”* (1998:213). Assim, não existe uma única forma de colaboração, dependendo esta do conjunto de docentes, dos princípios, dos valores e dos objetivos da comunidade escolar.

Contudo Day, a partir dos diversos estudos realizados, pondera que sendo a colaboração essencial para o desenvolvimento dos professores e, conseqüentemente, para a melhoria da escola há que ter algum cuidado, uma vez que *“pode ser uma cooperação disfarçada de colaboração e permanecer ao nível das conversas sobre o ensino, da troca de conselhos e de técnicas”* (2001:129).

Complementam Fullan e Hargreaves que será *“(...) importante transformar o cuidado e a responsabilidade em princípios centrais subjacentes à colaboração (...)”* (2001:49). Segundo os autores, a ética do cuidado corresponde às ações motivadas por preocupações de cuidados para com o(s) outro(s) e de relação com ele(s) e a responsabilidade a uma entreatura e apoio sob diferentes níveis, afirmando que, desta forma, *“(...)o principal benefício da colaboração é o facto de ela reduzir o sentimento de impotência dos educadores e de aumentar o sentido de eficácia”* (2001: 83).

Boavida e Ponte (2002) consideram a colaboração como uma estratégia fundamental para lidar com problemas que demonstram ser densos quando suportados individualmente, considerando a colaboração como um meio para alcançar determinados objetivos, sendo legítimo, por isso, afirmar-se a existência de diferentes formas de colaboração.

Lima amplia esta definição dizendo que é *“(...) o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem”* (2002:7). É uma dinâmica de trabalho que enriquece o saber e a ação de todos. Uma cultura na qual *“(...) o fracasso e a insegurança dos professores (...) [são] partilhados e discutidos entre colegas”* (Lima, 2002: 42).

A aplicação do conceito de colaboração é, para Boavida e Ponte, *“(...) adequada nos casos em que diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objetivos que todos beneficiem”* (2002:45). O importante é trabalhar conjuntamente de modo a que todos os agentes envolvidos aprofundem reciprocamente o seu conhecimento.

A colaboração poderá ter lugar entre pares, como por exemplo entre professor-investigador ou professor-aluno, ou entre atores com estatutos e papéis diferenciados, como é o caso das equipas que integram valências diferenciadas: professores, psicólogos, sociólogos e pais, podendo haver a necessidade de diversificar uma equipa segundo os objetivos definidos (Roldão, 2007).

Roldão acrescenta que “*o trabalho colaborativo não se resume a colocarmos um grupo de pessoas perante uma tarefa colectiva (...). O essencial das potencialidades do trabalho colaborativo joga-se no plano estratégico, e operacionaliza-se no plano técnico.*” (2007:27) Estrutura-se, então, como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, com vista à melhoria, tendo por base o enriquecimento da dinâmica de interação dos diferentes saberes e dos vários processos cognitivos em colaboração.

Segundo a autora, este processo implica “*(...) conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas (de ensino) e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo (...)*” (2007:27) para ser possível alcançar com mais sucesso o que se pretende, estimular as potencialidades de todos os participantes, através do seu envolvimento, e ampliar o conhecimento de cada um através do resultado da interação com todos os outros.

Apreciando o exercício da profissão docente como um processo de auto e hetero formação permanente, torna-se relevante mencionar aspetos que se constituem, segundo Roldão, “*(...) numa mais valia para a aprendizagem, em vários domínios, por diversas razões, provenientes de outros tantos campos teóricos*” (2007:26).

De acordo com a autora, a área da Psicologia proporciona bases para considerar que o trabalho colaborativo “*(...) tem condições para ser mais produtivo, na medida em que as interacções (...) descritas no plano das teorias da cognição, são essenciais à dinamização dos processos cognitivos e à sua progressão*” (2007:26). Por outro lado, a autora refere ainda que a dinâmica de apresentação do pensamento, discussão de situações e ideias, procura do consenso e superação de conflitos tendem a aumentar o grau de motivação,

*“(...) incentivando maior envolvimento na apropriação de novo conhecimento, na resolução de problemas e na construção de estratégias” (Roldão, 2007:26).*

Uma outra área que contribui para a justificação da riqueza do trabalho colaborativo é a teoria das organizações que, segundo Roldão, debruçando-se sobre os métodos interativos mais eficazes na construção de dinâmicas produtivas numa organização, ressaltam a importância de características como *“(...) a liderança (...), a competência colaborativa dos atores, a sua habilidade e disposição para intervir em grupo e assumir papéis diversos” (2007:26).* A liderança acima descrita encontra-se associada, de acordo com Alarcão e Tavares, *“(...) ao diálogo, ao real acesso à informação e à atenção concedida a pessoas e iniciativas (...) condição para criar escolas eficazes, susceptíveis de evoluir e onde é bom estudar, ensinar e trabalhar” (2003:137).*

Tendo em conta estes campos teóricos, existe ainda um terceiro associado, referido por Roldão (2007), correspondente ao estudo sociológico da profissionalidade e das profissões, no qual se associa o desempenho reconhecido como próprio do profissional à ação colaborativa constante, no plano de produção do conhecimento e no plano da realização cooperada das funções profissionais.

Todas estas dimensões revelam-se fundamentais mas, uma vez que o ensino requer um processo de formação contínua, referido na Conferência intitulada de *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida (2007)*, torna-se crucial referir que, segundo Lee e Judith Shulman (2004), descrito por Roldão (2007), as dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente.

Assim, a ideia de aprendizagem como processo formativo constante na atividade de um professor, solicita a sua persistência na reflexão coletiva, na análise e observação conjunta das situações concretas da ação docente para as debater e na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional.

### **3. Trabalho colaborativo: um espaço de diálogo no contexto profissional**

De acordo Boavida e Ponte (2002), neste processo de colaboração, torna-se fundamental que os participantes manifestem abertura no modo como se relacionam com o outro, dispondo-se num dar e receber constante, assumindo uma responsabilização partilhada na orientação da tarefa, construindo-se em conjunto soluções para os problemas.

Partindo da importância das experiências de cada elemento, dos contextos e interações, a valorização do trabalho colaborativo associa-se, segundo Roldão “(...) à sua *valia relacional e ética*” (2007:25). Considera-se o trabalho colaborativo como uma forma de melhoria, algo mais solidário e menos competitivo, sentenciada “(...) no *plano do bom relacionamento e da disponibilidade para o outro (...)*” (Roldão, 2007:26). Esse relacionamento e disponibilidade desenvolvem-se, segundo a autora, através da confiança, do diálogo e da negociação.

De acordo com Boavida e Ponte, essa confiança “(...) *é fundamental para que os participantes se sintam à vontade em questionar abertamente ideias, valores e acções uns dos outros, respeitando-os e sabendo, igualmente, que o seu trabalho e valores são respeitados*” (2002:48). Fullan e Hargreaves (2001) encaram que numa prática colaborativa, os docentes desenvolvem a confiança necessária a uma resposta crítica à mudança, selecionando e adaptando os elementos desta que ajudarão a melhorar o seu contexto de trabalho. Neste sentido, a confiança encontra-se associada à disponibilidade em ouvir o outro com atenção, à valorização das suas contribuições e ao sentimento de pertença ao grupo. Identicamente importante, nessa predisposição para ouvir, é o diálogo (Boavida e Ponte, 2002). Para os autores torna-se num instrumento de confronto de ideias e de construção de compreensões uma vez que “à *medida que uma voz se entrelaça com outras vozes, a compreensão enriquece-se e a conversação torna-se cada vez mais informada*” (2002:48).

Como complemento a estas duas ideias chave surge a negociação, que permite ajustar objetivos, estilos de trabalho, modos de relacionamento e prioridades. Isto significa que é necessário estabelecer regras partilhadas com

as respectivas oportunidades de aprendizagem e desenvolver uma atitude de diálogo entre todos, não esquecendo que a colaboração apresenta imprevistos e obstáculos, e na qual o sucesso depende de todos os intervenientes (Boavida e Ponte, 2002).

Crê-se, desta forma, que a ideia de aprendizagem como processo formativo constante na atividade docente exige a perfilhação da reflexão conjunta, da análise e da procura colaborativa de mais informação para, como refere Roldão gerar “(...) *novo conhecimento profissional, e na realização de ações de ensino em formatos partilhados*” (2007:26). O trabalho colaborativo implica então, um conjunto de pessoas que desenvolvem um plano estratégico em conjunto, sendo esta forma de ação estruturada como um processo de trabalho articulado e de pensamento em conjunto.

Como forma de enriquecimento deste processo de trabalho colaborativo, surgem as comunidades de prática, como uma forma mais completa de incentivo ao conhecimento e aprendizagem. Estas comunidades são definidas por Wenger (2006) como um grupo de pessoas que compartilham um interesse ou paixão por alguma coisa que fazem ou com a qual interagem constantemente e que querem aprender a fazer melhor. O autor sente a necessidade de reforçar a ideia de que essa comunidade não é sinónimo de grupo ou equipa e, neste sentido, identifica características impulsionadoras e cruciais na distinção de uma comunidade de prática de um grupo: o domínio, uma vez que a comunidade de prática tem uma identidade definida por um compromisso, área de conhecimento e interesses comuns, sendo o elemento fundamental que diferencia os membros da comunidade de outras pessoas; a comunidade, na qual os seus membros participam em atividades e discussões conjuntas, onde se ajudam mutuamente e compartilham informações. Constroem um relacionamento que lhes permite aprender uns com os outros; e, por fim, a prática, sustentada na interação. Esta prática leva tempo a ser construída, uma vez que depende do repertório partilhado de recursos que edificam: experiências, histórias, ferramentas e formas de lidar com problemas recorrentes na prática.

Neste sentido, uma comunidade de prática envolve muito mais do que um conhecimento técnico ou habilidade, sendo fundamental a criação de um repertório compartilhado de ideias, memórias e compromissos, através do desenvolvimento de diferentes documentos, instrumentos e rotinas que ampliam o conhecimento dessa comunidade. As interações envolvidas através da cooperação unem, segundo Wenger (2006), as pessoas e contribuem para fortalecer as relações de confiança.

Como desenvolvimento e suporte às Comunidades de Prática, definiram-se princípios chave neste processo de criação e desenvolvimento de uma comunidade (Wenger, MCDermott e Snyder, 2002):

- **Projetar a comunidade pensando na sua evolução:** permitir que novas pessoas se integrem na comunidade, acompanhadas de novos interesses e, conseqüentemente potenciar o foco da comunidade em novas direções. As comunidades de prática são, por isso, uma aprendizagem ao longo da vida, sendo a sua natureza dinâmica a chave da sua evolução;
- **Provocar um diálogo entre as duas perspetivas:** é necessário encorajar o debate entre pessoas internas e externas à comunidade sobre os resultados esperados para a própria comunidade de prática;
- **Convidar para diferentes tipos/níveis de participação:** Serão necessários diferentes níveis de participação, havendo funções mais ativas e outras mais passivas para o funcionamento da Comunidade;
- **Desenvolver espaços públicos e privados para a Comunidade:** existem dois tipos de abordagens, fundamentais numa Comunidade, na medida em que os relacionamentos são formados através de eventos informais das comunidades e dos eventos formais organizados em espaços públicos comuns de discussão, de forma a ajudar as pessoas a sentirem-se parte integrante das Comunidades de Prática;

- **Focar no valor da Comunidade:** o verdadeiro valor da comunidade pode emergir à medida que ela se desenvolve e amadurece. É fundamental que os associados sejam explícitos quanto aos valores da Comunidade para que os seus membros compreendam melhor a essência da Comunidade em causa. Com o tempo, o valor gerado pela Comunidade precisa de se evidenciar de forma a analisar e reformular-se as suas dimensões;
  
- **Articular familiaridade e emoção:** Os espaços comunitários comuns e as atividades ajudam as pessoas a sentirem-se confortáveis e a participar. Desta forma, a introdução de novas ideias desafia o pensamento e potencia o interesse dos membros em manterem-se parte integrante dessa comunidade;
  
- **Criar um ritmo para a Comunidade:** o desenvolvimento de eventos regulares, com uma frequência que evite a sensação de sobrecarga, cria pontos de convergência, encorajando as pessoas a continuarem a participar.

## **2ª PARTE: ESTUDO EMPÍRICO**

### **Capítulo IV- Metodologia de Investigação**

*“(...) Na investigação em educação centrada no professor e nas suas acções, desenvolvem-se as abordagens teóricas e metodológicas mais interpretativas sobre a pessoa (...). Dá-se importância ao papel da intencionalidade, aos valores e processo de interpretação na acção humana (...)” (Estrela, 2007:57).*

Considerando os objetivos do estudo, nomeadamente, descrever e compreender concepções e práticas sobre o trabalho colaborativo, mais precisamente de que forma é que essa dinâmica de trabalho se pode constituir facilitadora da integração de novos educadores de infância e de desenvolvimento profissional, torna-se inevitável como opção metodológica para este estudo, o estudo de caso, de natureza qualitativa interpretativa que, de acordo com Coutinho, apresenta uma característica essencial e que a distingue de outras abordagens metodológicas: *“(...)o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso” (2011: 293).* No estudo de caso, como a expressão indica, estuda-se o caso em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, *“(...) reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se para isso a todos os métodos que se revelem apropriados” (Coutinho, 2011:293).*

#### **1. Problemática, objetivos e questões do estudo**

Os primeiros anos de uma atividade profissional constituem o período de indução durante o qual o jovem profissional se apropria e compreende os valores e comportamentos relacionados com determinada profissão, numa perspetiva de socialização organizacional, assumindo progressivamente responsabilidades.

No que respeita à educação, não se verifica esta apropriação gradual. O jovem docente assume, no início da sua profissão, as mesmas responsabilidades que um colega com mais experiência, marcando-se este início de carreira como um

período de aprendizagens intensas (Flores, 2000). Apesar de todas as dificuldades iniciais identificadas, prossegue-se a falta de apoio e orientação nesta nova fase, sendo um período em que a maior parte dos docentes principiantes ultrapassa os obstáculos iniciais de forma isolada e irregular (Flores, 2000; Pereira, 2006).

O mesmo acontece ao jovem educador de infância no início do seu percurso profissional. Os primeiros anos de atividade docente constituem um período marcado por um misto de sentimentos face às novas responsabilidades que assume. Poder-se-á pensar, inclusive que o educador não enfrenta os seus receios e angústias de forma solitária, pelo facto de ter um auxiliar permanentemente consigo na sala mas, esse apoio e experiência poderá acarretar um conflito de papéis, uma vez que o jovem educador de infância poderá encarar essa ajuda como um indicador da sua própria incompetência.

Neste sentido, como forma de ultrapassar estes receios e angustias, o educador precisa de apoios que o ajudem a tornar esta fase da sua vida profissional menos dolorosa. Os resultados da investigação têm mostrado que os contextos de trabalho e as relações afetivas e profissionais, assim como as formas de trabalho neles existentes revelam ser muitas vezes facilitadores da sua inserção.

Com base na problemática enunciada, é propósito deste estudo descrever e compreender as conceções e práticas destes educadores principiantes sobre o trabalho colaborativo, mais precisamente aceder à forma como essa estratégia de trabalho se pode constituir facilitadora da integração de novos educadores e de desenvolvimento profissional.

Pretende-se mais especificamente:

- Caracterizar as conceções que os participantes têm sobre o trabalho colaborativo;
- Caracterizar as práticas de trabalho colaborativo dos educadores de infância;

- Identificar de que forma é que o trabalho colaborativo se configura uma prática facilitadora da inserção profissional dos educadores de infância principiantes;
- Identificar de que forma é que o trabalho colaborativo se configura uma prática facilitadora/promotora de desenvolvimento profissional dos educadores de infância.

Tendo em conta esta finalidade e valorizando os estudos anteriores efetuados pelos diferentes campos da Ciência, sobre a construção e desenvolvimento profissional (Marcelo, 2009b), foram formuladas as seguintes questões:

- Quais as conceções que os participantes têm sobre trabalho colaborativo?
- Quais os momentos de trabalho colaborativo que são identificados pelos participantes na sua prática pedagógica diária no contexto profissional?
- De que forma é que o trabalho colaborativo promove a inserção profissional dos educadores principiantes?
- De que forma é que o trabalho colaborativo se configura impulsionador do desenvolvimento profissional dos educadores de infância?

Por conseguinte, para a formulação das questões anteriormente apresentadas foram fundamentais:

- O conhecimento de uma instituição com profissionais de educação em início de profissão e as suas dinâmicas de trabalho;
- As convicções do investigador e os conhecimentos adquiridos ao longo da experiência profissional e formação contínua;
- A revisão de literatura efetuada sobre a temática em estudo.

Considera-se igualmente importante, mencionar o paradigma de investigação seguido neste estudo: o paradigma interpretativo. Tendo em conta o objeto de estudo e o quadro conceptual de referência a este respeito, considera-se que o paradigma interpretativo é o que se adequa melhor à investigação em causa.

A investigação qualitativa tem sido usada como uma designação geral para todas as formas de investigação que se baseiam essencialmente na utilização

de dados qualitativos. Bogdan e Biklen utilizam essa mesma expressão como termo geral para agrupar diferentes estratégias de investigação que compartilham determinadas características: *“os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”* (1994:16).

A abordagem qualitativa das questões sociais e educativas procura entrar no mundo pessoal dos sujeitos para saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles, tentando compreender o seu mundo complexo, sendo esta abordagem caracterizada por conceitos específicos como a compreensão, o significado e a ação (Coutinho, 2011).

Há, portanto, que ir procurar os significados atribuídos por cada indivíduo, sendo essa investigação uma “fusão de horizontes”, uma vez que consciente das suas ideias pré-concebidas, o investigador procura desenvolver o seu conhecimento, completando-o e expandindo-o com outras perspetivas. Isto significa também, que a inter-relação do investigador com a realidade que estuda faz com que a construção da teoria se processe, de modo indutivo e sistemático, através do próprio terreno à medida que os dados empíricos emergem (Coutinho,2011).

Neste sentido, e partindo do princípio de que as questões a investigar não se determinam através da operacionalização de variáveis, mas antes pelo contrário, formuladas com o objetivo de estudar fenómenos complexos em contexto natural, operam-se segundo cinco características específicas (Bogdan e Biklen, 1994):

- Ambiente natural como fonte de dados;
- Investigação qualitativa marcada pelo caráter descritivo;
- Interesse principal no processo de investigação;
- Análise dos dados de forma indutiva;
- Significado com importância vital.

A primeira característica corresponde ao facto dos dados serem *“(…) recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém*

*através do contacto directo*” (Bogdan e Biklen, 1994: 47). O investigador é o instrumento principal e os materiais registados são revistos na sua totalidade.

O carácter descritivo define-se pelo facto dos dados incluírem transcrições de entrevistas, documentos pessoais, registos oficiais, memorandos, notas de campo, vídeos ou fotografias. Os resultados escritos da investigação contêm citações com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação.

A terceira característica, o processo, é mais importante que o produto da investigação, uma vez que se explanam as expectativas e as visões dos participantes, sendo isso superior aos próprios resultados, mostrando-se o modo como as realidades se formam.

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, pois o principal objetivo não é confirmar uma hipótese. Bogdan e Biklen referem que *“o processo de análise (...) é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo”* (1994:50). Portanto, planeia-se perceber o que é mais importante. As induções são construídas à medida que os dados recolhidos se vão agrupando.

Os investigadores que fazem uso da abordagem qualitativa estão interessados no modo como os indivíduos dão sentido ao mundo, que significados lhe atribuem, preocupando-se essencialmente com as perspetivas de cada um.

No que diz respeito à última característica evidenciada, o significado, Coutinho refere que *“a abordagem interpretativa/qualitativa das questões sociais e educativas procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos (...)”* (2011:16). Há que ir buscar as visões e interpretações de cada um e os comportamentos que se constroem na interação humana.

Importa acrescentar que a natureza da investigação e todas as opções tomadas têm por base o desenvolvimento profissional do professor, uma vez que tem sido uma área de estudo muito significativa para a comunidade científica (Day, 2001; Hargreaves, 2003; Flores, M.A. e Veiga Simão, A.M. (2009). Esta temática tem sido abordada em diferentes áreas, como a

sociologia, psicologia, filosofia, antropologia e, mais recentemente, na área das ciências da educação.

## **2. Design do estudo**

Segundo Afonso o design da investigação deve expor uma visão descritiva e argumentativa *“(...)sobre o modo como o investigador imagina que a estratégia de investigação selecionada pode ser eficazmente posta em prática, nas circunstâncias concretas do estudo empírico que é proposto”* (2005:58).

Neste sentido, este estudo centra-se na análise de um caso específico, sobre a qual se pretende desenvolver uma análise sistemática, reflexiva e, o mais aprofundada possível, de forma a explicar uma efetiva compreensão da realidade, incidindo-se na compreensão dos significados produzidos pelos participantes e na constante descoberta de informações.

O método de estudo de caso tem sido cada vez mais utilizado no âmbito das ciências sociais e humanas, como procedimento de análise da realidade (Yin, 2005). Neste contexto de compreensão profunda da realidade, Yin (2005) define o conceito de estudo de caso como uma investigação empírica que analisa um fenómeno atual dentro do contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes, acrescentando que, para essa questão se devem utilizar várias fontes para recolher evidências e informações, para permitir a compreensão do caso no seu todo.

No que diz respeito à tipologia dos estudos de caso, Coutinho (2011) reforça que vários autores aludem à divisão básica destes tipos de estudo em: estudo de caso único e estudo de caso múltiplos ou comparativo (Yin,1994; Bogdan e Biklen,1994; Punch,1998). Trata-se, segundo a autora, *“(...)de uma classificação pragmática que tem em conta os métodos e procedimentos que se adoptam em cada estudo de caso específico”* (2011:296).

Apesar de ser um estudo de caso único seguindo a definição de Yin (2005) e de Bogdan e Biklen (1994), uma vez que a pesquisa incide-se sobre uma

realidade particular e circunscrita, nomeadamente, uma instituição de creche e jardim de infância específica, é igualmente um estudo de caso múltiplo, pelo facto de tentar compreender a visão de cada participante constituinte desse cenário educativo: os educadores de infância principiantes. Trata-se de uma classificação pragmática que tem em conta os métodos e procedimentos escolhidos. Tem como foco de investigação as pessoas, objetos ou acontecimentos, através de descrições, opiniões, análises ou mediações, na qual as fontes de dados poderão ser os participantes, o processo, o contexto, objetos, registos ou documentos.

Segundo Coutinho, a finalidade da pesquisa “(...) *é sempre holística (sistémica, ampla, integrada) ou seja, visa preservar e compreender o caso no seu todo e na sua unicidade(...)*” (2011:293). A recolha de dados é feita a partir de anotações, descrições, análises, testes e medições, sendo utilizadas como ferramentas de estudo os guiões de entrevista, as entrevistas, os critérios, os testes ou as escalas, como forma de aquisição de dados de diferentes tipos, os quais propiciam a possibilidade de cruzamento ou triangulação da informação. Neste estudo, a triangulação foi igualmente usada pelo investigador como forma de conseguir uma análise de maior alcance e riqueza.

### **3. Contexto de investigação**

A instituição em estudo situa-se num das onze freguesias do concelho da Amadora, sendo um projeto que se começou a estruturar no ano de 2008, com a parceria de uma Fundação criada desde 1993.

Uma instituição com cerca de 1200 m<sup>2</sup> repartidos por uma área administrativa, serviços e outra pedagógica com diversas salas de atividades e uma área de exterior vedada, com cerca de 600m<sup>2</sup>, equipada com materiais diferenciados, esta instituição, com o estatuto de IPSS (Instituição particular de Solidariedade Social), é composta por duas valências: creche e jardim de infância. Ambas são muito procuradas pela comunidade local e envolvente, sendo um espaço amplo e acolhedor.

Partindo do princípio de que a partilha de espaços se deve fazer de forma equilibrada e segura, a conceção da instituição teve em conta princípios como a organização funcional entre os vários serviços, o conforto ambiental, o tipo de atendimento pretendido e as atividades desenvolvidas.

Os adultos que trabalham na Instituição foram escolhidos segundo critérios definidos pela própria Instituição e dela fazem parte um Diretor Administrativo, uma Educadora de Infância com funções de Coordenação, uma Psicóloga, dez Educadores de Infância, dezasseis Auxiliares de Ação Educativa, uma Auxiliar de Serviços Gerais, dois colaboradores dos Serviços Administrativos e dois grupos de Serviços Externos: cozinha e limpeza.

Neste estudo participam cinco educadores de infância, com idades compreendidas entre os vinte e cinco e os trinta e sete anos. Desde o início da sua carreira que desenvolvem a sua prática em instituições da rede privada, havendo dois participantes que iniciaram a sua profissão na instituição em estudo.

Para se manter o anonimato dos participantes, atribuiu-se um código a cada um, de forma aleatória: ED1, ED2, ED3, ED4, ED5.

Identificação	Idade (anos)	Ano conclusão do curso	Formações complementares	Início de profissão
<b>ED1</b>	37	2008	- Sábados Pedagógicos (MEM) - Formação A PAR	Out 2008
<b>ED2</b>	26	2010	Nenhuma	Set 2011
<b>ED3</b>	36	2010	- Matemática - Música	Ago 2010
<b>ED4</b>	31	2009	Nenhuma	Ago 2010
<b>ED5</b>	25	2008	Nenhuma	Set 2008

**Quadro 3:** Dados referentes aos participantes no estudo

Apesar de se encontrarem em início de profissão, dois dos participantes sentiram necessidade de aprofundar os seus conhecimentos, frequentando ações de formação em diferentes áreas do saber, nomeadamente, no âmbito da educação parental, das metodologias de trabalho e nos domínios da área de conteúdo de expressão e comunicação ao nível da expressão musical e da matemática.

#### 4. Técnicas de recolha de dados

As técnicas de recolha de dados mais adequadas face à realidade estudada, correspondem à entrevista semiestruturada, análise documental e notas de campo, uma vez que as entrevistas dão voz às perspetivas dos participantes no estudo e permitem cruzar dados com as notas de campo, garantindo a validade da investigação em termos de credibilidade e estabilidade (Lima, 2006). De forma a manter todo o rigor por parte do investigador, foi devolvido a cada participante a transcrição da sua entrevista assim como a respetiva análise de conteúdo.

Uma vez que a interpretação em investigação tem sido apontada como a característica principal da abordagem qualitativa, cabe ao investigador ser o mais rigoroso possível, de forma a recolher dados credíveis e válidos.

Bogdan e Biklen (1994) referem que ao desenvolver-se um estudo qualitativo, permite-se a investigação de um fenómeno em contexto natural, com o objetivo de conhecer os comportamentos e os pontos de vista dos participantes no estudo, através da perspetiva de cada um. E, para esse rigor, desenvolvido ao longo de um contexto natural, é crucial que o investigador tenha presente duas características que garantam a qualidade informativa dos dados: validade e fiabilidade, pois como refere Morse (2002), sem rigor a investigação “*não tem valor, torna-se ficção e perde a sua utilidade*” (citado por Coutinho, 2011: 201).

Indo ao encontro dessa utilidade e autenticidade, foi crucial “*(...) combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa(...)*” (Coutinho, 2011:208). Significa que a validade pode ser assegurada de diferentes formas, e que neste estudo se traduziram na revisão de literatura, na análise das entrevistas, na análise documental e nas notas de campo (Lima, 2006). Igualmente importante foi o *feedback* dado pelos participantes e as reflexões feitas ao longo da investigação.

A fiabilidade do estudo foi garantida a partir de uma descrição pormenorizada e rigorosa de todo o percurso de investigação (Lima, 2006; Coutinho, 2011). Esta exigência implicou uma explicitação dos pressupostos e teorias subjacentes ao

próprio estudo e também uma descrição de todo o processo de recolha de dados e da forma de obtenção dos resultados.

#### **4.1. A entrevista semiestruturada**

Tendo em conta a natureza do objeto de estudo, optou-se por recolher dados através de entrevistas semiestruturadas. Esta técnica é muito comum no campo da investigação, principalmente, nos estudos das ciências sociais, pois permite que cada indivíduo manifeste a sua opinião sobre um determinado conteúdo, dando a conhecer ao investigador a sua visão sobre a problemática em causa. Nesse contacto entre o entrevistador e o entrevistado, há a possibilidade do *“(...) primeiro (...) adaptar as questões e/ou pedir informação adicional sempre que tal se revele importante, e é precisamente essa (...) flexibilidade que a individualiza relativamente a outras formas de inquérito.”* (Coutinho, 2011:101). Mais do que uma técnica, as entrevistas são *“(...) processos para adquirir dados acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as e não observando-as, ou recolhendo amostras do seu comportamento”* (Tuckman, 1994:304).

Coutinho acrescenta ainda, que a entrevista *“(...)adquire bastante importância no estudo de caso, pois através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências (...)”* (2011:299). Esta técnica permite ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo (Bogdan e Biklen, 1994).

A entrevista semiestruturada, escolhida para este estudo, foi uma estratégia de recolha de dados, para *“(...) se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos (...)”* (Bogdan e Biklen, 1994: 135) e, assim, produzir informação, preenchida de palavras que refletem as visões de cada um. O investigador ouve as várias pessoas, encarando cada palavra como um testemunho, uma confidência, partindo de um guião orientador, com questões que pretende aprofundar. Estimula também o entrevistado a ser específico, pedindo-lhe para ilustrar com exemplos alguns dos aspetos que mencionou (Bogdan e Biklen, 1994).

Sendo uma entrevista semiestruturada, começou-se por elaborar um guião orientador das entrevistas, organizado por blocos temáticos e objetivos específicos (vide anexo 1), identificados nas leituras e estudos anteriores. Terminadas as entrevistas, precedeu-se à transcrição integral das mesmas, criando-se os respetivos protocolos. Após o feedback dos participantes, iniciou-se uma análise de conteúdo de cada entrevista.

#### **4.2. A análise documental**

A análise documental é uma das técnicas centrais para a pesquisa em Ciências Sociais e Humanas, apresentando-se como um método de recolha e de verificação de dados: *“os dados também incluem aquilo que outros criaram e que o investigador encontra, tal como diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais. Os dados são simultaneamente provas e pistas”* (Bogdan e Biklen, 1994:149).

Coutinho afirma que essa pesquisa documental deve constar do plano de recolha de dados, reforçando que o material recolhido e analisado permitirá *“(...) validar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações”* (2011:299). No entanto, é preciso ter em conta que nem sempre os documentos retratam a realidade. Cabe ao investigador questionar a sua pertinência e eficácia, principalmente se não tiver certeza dos dados que poderá obter com os documentos.

Neste sentido, analisou-se o Projeto Educativo da instituição e o respetivo Regulamento Interno para se identificar possíveis informações ao nível do trabalho colaborativo, no que diz respeito aos princípios e práticas existentes no contexto de estudo em causa.

#### **4.3. Notas de campo**

As notas de campo surgem como complemento ao cruzamento e validade dos dados recolhidos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são descrições detalhadas e extensivas daquilo que o investigador vê, ouve, experiencia, vive no decurso de recolha de dados, e que posteriormente requer uma reflexão sobre a informação recolhida.

De acordo com os autores “(...) *as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras (...). O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações*” (1994: 152). Neste sentido, na vertente descritiva pretende-se captar e registar objetivamente todos os detalhes do que ocorreu no campo de estudo, e na vertente reflexiva das notas de campo pretende-se dar ênfase aos sentimentos, problemas, ideias e impressões, sendo necessário tempo por parte do investigador para contemplar e especular à acerca do que observou e registou.

No que se refere ao seu formato, este pode ser variável (Bogdan e Biklen (1994); Coutinho (2011)) sendo, no entanto, sugerido pelos diferentes autores, alguns elementos chave que facilitam a leitura e reflexão posterior: o cabeçalho com data, hora, local, intervenientes; o título como forma de lembrar mais facilmente o momento de observação; e os parágrafos e margens para anotações e codificações.

## **5. Técnicas de análise e tratamento de dados**

### **5.1. A análise de conteúdo**

Como instrumento metodológico recorreu-se à análise de conteúdo, que na visão de Bardin corresponde a “(...) *um conjunto de técnicas de análise das comunicações*” (2009:33). Um método empírico, que depende do tipo de discurso usado pelos participantes no estudo e do tipo de interpretação que se pretende.

Como técnica de tratamento de dados, a análise de conteúdo apresenta características que enaltecem a sua natureza, como o facto de ser “(...) *um trabalho de economia, de redução de informação, segundo determinadas regras, ao serviço da compreensão para lá do que a apreensão de superfície das comunicações permitiria alcançar*” (Esteves, 2006:107). É uma técnica para diminuir muitas palavras de um determinado texto em poucas categorias de conteúdo de um determinado estudo, baseada em regras de codificação, sendo o papel do investigador procurar estruturas e regularidades nos dados

de forma a obter resultados contáveis. Isto significa que a ideia base é a de que as unidades de análise podem organizar-se em categorias conceptuais e essas categorias podem representar elementos de uma teoria que se pretende aferir.

A sua principal vantagem neste estudo e segundo Quivy e Campenhoudt são a obrigatoriedade de distância por parte do investigador em relação às interpretações espontâneas, sendo necessário “(...) *analísá-las a partir de critérios que incidem mais sobre a organização interna do discurso do que sobre o seu conteúdo explícito*” (2008:230), sendo necessário um rigor metódico e sistemático por parte do investigador.

Partindo deste princípio de rigor, numa primeira fase, à leitura flutuante do material escrito destacando-se algumas temáticas que se verteram em ideias centrais. Como refere Esteves é fundamental o reconhecimento dos dados pertinentes, uma vez que se “(...) *pressupõe que num dado acervo documental (...) podem existir registos sem interesse para o investigador, por não terem relação com o objecto e/ou com os objectivos da investigação*” (2006:109).

Assim, posteriormente, à leitura flutuante provieram sucessivas leituras denunciadoras dos temas exteriorizados nas respostas dadas pelos participantes, realizando-se de seguida, a categorização: “(...) *uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (...), com critérios previamente definidos*” (Bardin, 2009: 145). As categorias correspondem a secções que reúnem um grupo de elementos com características comuns, fornecendo, por condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto.

Esta técnica apresentou-se como um trabalho moroso e de grande concentração, uma vez que existiram momentos de avanço e de recuos de forma a desenvolver uma análise que fizesse sentido.

Para esta análise foi importante que, desde o início, a finalidade do estudo e os objetivos estivessem bem presentes, de forma a facilitar esse mesmo processo. De seguida, ao realizou-se a primeira leitura – leitura flutuante – permitindo a familiarização e o envolvimento com o discurso e ideias principais

dos participantes, identificou-se, em linhas gerais, possíveis temas a usar no tratamento dos dados. Como refere Zabalza, para “(...) *ter uma imagem completa do discurso global que evitaria uma visão fragmentada (...)*” (1994:107).

Posteriormente procedeu-se a sucessivas leituras e à organização do material, de forma a encontrar semelhanças e contrastes, tendo sempre presente os objetivos da investigação. Os dados foram organizados e agrupados por unidades, permitindo uma descrição das características do conteúdo, escolhendo-se as unidades de registo e a seleção de regras de contagem (enumeração).

A escolha de categorias (classificação e agregação) é representada por um conceito que engloba um grupo de elementos, nomeadamente, as unidades de registo, com características comuns, tendo sido essa categorização que permitiu reunir e correlacionar grupos de acontecimentos. Visto algumas das categorias abrangerem vários conceitos, identificou-se sub-categorias para cada categoria.

Uma vez estabelecidas as categorias, procedeu-se ao tratamento dos resultados comparando enunciados e ações entre si, inferindo-se e interpretando-se, “(...) *no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer em profundidade certas afirmações/constatações aparentemente superficiais*” (Coutinho, 2011: 196). Durante essa interpretação, olhou-se atentamente para os marcos teóricos, de forma a dar suporte ao estudo, uma vez que, a relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica darão sentido a uma fidedigna interpretação (Bardin, 1994; Esteves, 2006).

## **6. Aspetos éticos e deontológicos da investigação/do investigador**

Segundo Lima (2006), pode-se afirmar que os princípios éticos acompanham todo o processo de investigação. Refletir sobre as situações e honrar os compromissos, respeitando os participantes no estudo, é uma questão fulcral. Por isso, foi “(...) *preferível optar por níveis de participação mais modestos e*

*cumprir efectivamente os compromissos assumidos(...)*” (Birch e Miller (2002) citado por Lima (2006:136), conjugando os bons resultados, a Humanidade e os participantes no estudo, com a minimização ou afastamento dos riscos ou danos desnecessários.

Como resultado destas atitudes éticas, considerou-se fundamental, a validação do desenho de investigação e a capacidade futura de desenvolver os procedimentos de pesquisa de uma forma válida, sendo por isso, necessário o respeito pelo próprio investigador e pelos participantes. Para que tudo isto fosse desenvolvido da melhor forma possível, indo ao encontro dos princípios referidos anteriormente, foi elementar haver um consentimento informado e voluntário dos participantes e da instituição em estudo.

Estimou-se também a proteção da privacidade dos participantes, preservando-se, a confidencialidade dos dados fornecidos, assim como, o anonimato das respostas. Só com o desenvolvimento e respeito por estas ações se poderia alcançar o verdadeiro sigilo.

De acordo com Simons e Usher (2000), citado por Lima, *“o importante é que os investigadores ajam de uma forma autorreflexiva e que revejam continuamente os seus próprios valores e a forma como a posição que ocupam condiciona o seu modo de abordar os fenómenos que estudam e de tomar decisões a seu respeito”* (2006:156). Isto significa que a atitude do investigador é crucial em todo o processo de investigação. Bogdan e Biklen (1994) fortificam esta ideologia, sensibilizando para uma abertura por parte do investigador, conforme o desenrolar do processo investigativo, para uma recolha de dados rigorosa e perspicaz, numa atitude de ouvinte atento e sensível.

## Capítulo V – Apresentação e discussão dos resultados de investigação

### 1. Experiências pessoais e profissionais realizadas na Formação Inicial

#### 1.1. Preparação para o desempenho profissional

De acordo com esta dimensão e sustentada na análise dos dados, é possível considerar que a formação inicial preparou os cinco educadores de infância na sua globalidade, particularmente no que respeita às componentes metodológica e científica.

No que diz respeito à componente metodológica, consideram que a formação inicial os preparou de um modo abrangente, sendo referido por todos os participantes o conhecimento dos diferentes modelos pedagógicos. Inclusive, um dos participantes refere que o facto de ter conhecimento de diferentes metodologias de trabalho possibilita uma identificação com um modelo e, posteriormente, uma escolha da metodologia a desenvolver enquanto profissional.

*“A “faculdade” preparou-me muito bem e eu senti isso. (...) Deu-me várias perspetivas de abordagens pedagógicas. É uma mais-valia não te cingires a uma. Depois é uma opção tua” (ED4).*

No que respeita à componente científica consideram que a formação inicial se centrou mais na preparação para a valência de jardim de infância, apesar de emergir em alguns discursos a prática pedagógica no contexto de creche.

*“(...) Durante o curso privilegia-se muito mais as idades de jardim de infância” (ED2).*

*“(...)tive experiências em todas as valências: berçário, creche um ano, dois anos, jardim de infância” (ED5).*

Não obstante, consideram que muito embora a preparação da formação inicial seja o suporte da formação do docente, são da opinião de que o educador deve investir na sua formação ao longo da vida no sentido de se preparar como

profissional para responder de modo cabal às mudanças ocorridas na sociedade.

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	FREQ.
FORMAÇÃO INICIAL	Preparação para o desempenho docente	Preparou	Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem	
			⇒ Conhecimento científico	4
			⇒ Conhecimento pedagógico	4
			⇒ Conhecimento didático	5
			Valências de Intervenção	
		⇒ Valência de Creche	3	
		⇒ Valência de Jardim de infância	5	
Sensibilizou para o Desenvolvimento e Formação Profissional ao longo da vida	5			
Privilegiou processos de formação isomórficos	5			
Não preparou	Docência na valência de creche	2		

**Quadro 4:** Preparação para a Profissão

Em síntese, a formação inicial preparou estes educadores de infância nas diferentes componentes integrando, segundo os seus discursos, competências múltiplas que integram diferentes saberes. É notória a sensibilização para o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, de forma a acompanhar o ritmo de mudança no ensino e na sociedade e a preparação profissional através de processos de formação isomórficos. Contudo, no que respeita à Prática Pedagógica em contexto de creche, dois dos participantes sentem algumas fragilidades no percurso de formação, sugerindo a importância de integrar no plano de formação inicial esta área do saber, no sentido de os preparar melhor para a prática profissional com crianças entre os 0 e os 3 anos de idade.

### **1.2. Experiências positivas da Formação Inicial**

A análise das respostas relacionadas com os aspetos positivos da formação inicial permite considerar que as experiências realizadas no contexto de Prática se configuraram como uma mais valia no percurso de desenvolvimento profissional dos educadores de infância.

*“(...)tive experiências em todas as valências: berçário, creche um ano, dois anos, jardim de infância. Portanto, só aí deu-me um abertura, apresentou-me uma série de caminhos e tudo o que faz parte da educação de infância.” (ED5).*

No que respeita aos educadores cooperantes, que acompanharam a sua Prática Pedagógica em contexto, consideram-nos como um modelo nas suas diferentes dimensões, pessoal e profissional.

*“(...)[educadora cooperante...] (...) era uma pessoa excecional, enquanto pessoa e enquanto profissional (...)” (ED3).*

A preparação ao nível do conhecimento científico, pedagógico e didático é igualmente referida como um aspeto positivo no percurso da formação inicial, assim como as experiências vividas com os colegas, docentes, e profissionais dos contextos de estágio, potenciadoras do desenvolvimento profissional de cada um.

*“(...) a parte positiva de eu ter tirado o curso nesta faculdade foi, a vasta panóplia de professores do meu curso. (...) Eu tive a sorte de apanhar professores muito bons (...). Os estágios são uma parte muito rica mas os professores, a parte docente, também foi muito importante para mim.” (ED4).*

*“(...)Os momentos que mais recordo além das correrias, são os trabalhos de grupo (ri)! (...) Vai ao encontro do trabalho de equipa!” (ED1).*

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	FREQ.
FORMAÇÃO INICIAL	Aspetos positivos	Corpo docente	Competência profissional dos professores	4
			Incentivo aos estudantes por parte dos professores	3
		Unidades Curriculares	Expressões (musical dramática, plástica)	4
			Pedagogia	4
		Metodologia de trabalho	Trabalhos de grupo	3
		Educadores Cooperantes	Educador Cooperante	4
		Instituições Cooperantes	Experiências nos contextos de estágio	4

**Quadro 5:** Experiências positivas da Formação Inicial

De forma sucinta, destacam-se como aspetos positivos, a competência profissional dos professores, a vivência nos diferentes contextos de Prática Pedagógica e os educadores cooperantes enquanto modelos a seguir, destacando a natureza pessoal e o profissional de cada um. Por fim, importa mencionar que um dos participantes refere que o percurso formativo permitiu ter certezas face à escolha da sua profissão.

### **1.3. Constrangimentos experienciados na Formação Inicial**

A análise dos aspetos negativos da Formação Inicial permite evidenciar constrangimentos experienciados no contexto da Prática Pedagógica. Apesar dos educadores cooperantes terem sido considerados uma mais valia, pelo seu profissionalismo e experiências positivas proporcionadas, verifica-se que, em algumas situações, se constituíram um constrangimento, na medida em que proporcionaram aprendizagens numa vertente negativa, enquanto modelos profissionais. Isto significa que existiram determinadas posturas por parte do educador cooperante, perante situações do dia a dia, que os educadores participantes consideraram ser um exemplo a não seguir.

*“(...) o menos positivo foi o meu estágio de terceiro ano (...) nós, nós porque era eu e mais duas colegas estagiárias, (...) não nos identificávamos com essa educadora e foi um ano, foi uma ano, eu diria horroroso. (...) o que é que eu tirei de positivo: sem dúvida alguma, aquilo que eu não devo fazer. Sem dúvida alguma, aprendi várias coisas, que nunca, que nunca hei-de fazer” (ED3).*

No que respeita ao conceito de educação de infância como uma profissão feminina, verifica-se que alguns profissionais ainda têm presente a imagem de uma profissão exclusiva ao género feminino. Embora a Formação Inicial tenha ajudado a desmistificar esta representação no meio familiar num dos participantes no estudo, ainda não se conseguiu suprimir totalmente, essa imagem nos contextos de Prática.

*“(...) a minha educadora cooperante achava que isto não era um trabalho para homens e ainda por cima em creche (...) ao ponto de ouvir “isto de homens na educação de infância” (...)” (ED4).*

Outro aspeto constrangedor emergente na análise do discurso de dois participantes corresponde ao período reduzido de Prática Pedagógica em jardim de infância e a ausência do mesmo contexto de creche.

*“(...) enquanto estagiárias estamos presentes num grupo, um dia por semana.”*  
(ED2).

*“(...) Em termos de creche não (suspira) ... em termos de creche não.(...) Esta é a minha primeira experiência em creche e é uma descoberta constante!”* (ED3).

Igualmente identificado como um aspeto menos positivo, é a forma como a educação de infância é valorizada pela sociedade, sendo referido por um dos participantes como uma profissão de menor valor pelo facto de não pertencer ao ensino obrigatório.

*“(...)Mesmo dentro da escola a educação de infância era vista, por alguns professores e alguns alunos, como algo menos credível, que não fazia parte do ensino”* (ED5).

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	FREQ
<b>FORMAÇÃO INICIAL</b>	<b>Aspetos negativos</b>	Experiências no contexto de Estágio		3
		Tempo de Prática Pedagógica	Reduzido	2
		Prática Pedagógica em contexto de creche	Ausência	2
		Visão da Educação de Infância pela Educadora Cooperante	Profissão exclusiva ao género feminino	1
		Mudança de turma	Trabalhador estudante	1
		Exigência do curso	Muito trabalhoso Tensão no trabalho	1

**Quadro 6:** Constrangimentos vividos na Formação Inicial

Sintetizando, verifica-se que o percurso formativo dos participantes no estudo teve alguns constrangimentos, destacando-se essencialmente, a visão relativa à profissão, quer na escola de formação, quer nos contextos de prática, o período insuficiente de prática pedagógica, assim como, a inexistência de estágios em creche, em algumas instituições de formação.

É igualmente referido, por parte de um dos participantes, a exigência feita pelos professores, ao nível da qualidade de trabalho e o tempo disponível para os realizar, aos alunos com estatuto de trabalhador estudante, na medida em que apresentam alguma pressão no trabalho diário desse formando.

#### 1.4. Marcas significativas da Formação Inicial

O primeiro ano de formação inicial é visto como marcante dadas as mudanças ao nível pessoal e profissional que proporciona ao futuro docente, nomeadamente a aquisição de novos saberes e o próprio envolvimento pessoal e profissional que o formando vive no percurso de formação.

*“(...) obrigou-me a crescer muito. (...) essa mudança de ter que trabalhar de dia e estudar à noite mexeu a nível pessoal mas fez-me crescer enquanto pessoa” (ED2).*

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR
FORMAÇÃO INICIAL	O que mais marcou 1.º ano	Professores	Bons profissionais
		Envolvimento pessoal	Pelas experiências positivas Pelas experiências menos positivas
		Aprendizagens significativas	Unidades Curriculares Nível Profissional Nível Pessoal

Quadro 7: Marcas significativas da Formação Inicial

#### 1.5. Impacto das experiências de aprendizagem realizadas na Formação Inicial no desenvolvimento profissional

Através da análise dos dados, é possível considerar que as experiências vividas ao longo de todo o percurso de Formação Inicial apresentam consequências na pessoa do educador e na sua prática profissional, uma vez que se considera estas vertentes indissociáveis. Os participantes referem que as situações vividas conduziram a um envolvimento pessoal e a uma aprendizagem profissional constante, assim como a uma capacidade de analisar e acreditar nas próprias competências enquanto educador de infância.

*“(...) eu acho que não aprendi, acho que me envolvi, porque eu também já era assim. (...) a questão da relação com as crianças, a questão do envolvimento, de deixar envolver (...) eu acho fundamental” (ED3).*

*“(...)Ajuda-me a acreditar em mim porque se os professores o fizeram quem sou eu para me subestimar” (ED1).*

As aprendizagens proporcionadas ao nível da organização e gestão do tempo e espaços e, a centração nos interesses e necessidades das crianças, são referidas por todos os participantes como uma aprendizagem da formação inicial que está presente no desenvolvimento da sua prática diária profissional.

*“(...) em tudo aquilo que eu posso aplicar na minha prática pedagógica, desde planificações, desde rotinas, desde organização de espaços, de tempo, como estar mais atenta para rebuscar aquilo que as crianças, as dicas que as crianças nos dão para como seguir o nosso trabalho. Eu acho que todo o trabalho que um educador pode fazer” (ED3).*

Contudo os aspetos negativos, não apresentam, segundo os participantes, qualquer consequência na sua prática diária, pelo facto de não quererem agir e interagir com as crianças dessa forma.

*“(...) Eu nunca senti isso, não senti que as experiências negativas tivessem efeitos no meu trabalho (...)” (ED4).*

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	FREQ.		
FORMAÇÃO INICIAL	Impacto na preparação para o desempenho docente	Positivo	Conferiram aprendizagens			
			⇒ A nível pessoal	3		
			⇒ A nível profissional	5		
			Concederam segurança	4		
					Aumentaram a autoestima	4
				Aprendizagens e experiências realizadas		
				⇒ Envolvimento no trabalho	4	
				⇒ Atenção e valorização da criança	5	
				⇒ Planificação	5	
				⇒ Organização dos tempos	5	
		⇒ Organização dos espaços	5			
		Menos positivo	Aprendizagem com perspetivas menos corretas			
			⇒ Por parte da sociedade	3		
			⇒ Por parte dos amigos	4		
			⇒ Importância a Educação de Infância	3		
		Negativo	Sem efeitos	4		

**Quadro 8:** Impacto das experiências realizadas na Formação Inicial

Em síntese, as experiências vividas ao longo de todo o percurso de Formação Inicial, com destaque para as experiências vividas nos contextos de Prática Pedagógica, apresentam efeitos significativos na preparação do futuro profissional, uma vez que consideram ser importantes no desenvolvimento da prática profissional e aprendizagens das crianças, mais especificamente ao nível do desenvolvimento curricular e preparação do trabalho diário, na intencionalidade da ação pedagógica e no diagnóstico dos interesses e fragilidades das crianças.

## **2. A entrada na profissão**

### **2.1. A Importância dos contextos de trabalho**

#### **- Constrangimentos à entrada da profissão**

Os diferentes discursos dos participantes permitem considerar que as primeiras experiências enquanto educadores de infância são experienciadas com sentimentos marcados essencialmente pelo entusiasmo e inquietação face às novas responsabilidades que assumem. Verifica-se que as suas diferentes experiências profissionais ditam sentimentos de insegurança, principalmente quando surge a necessidade dar uma resposta mais adequada perante uma situação específica.

*“(...) Tinha um medo enorme de lhes dar alguma coisa que eles não pudessem comer, alguma alergia, alguma coisa que os fizesse engasgar, e que tivesse de agir (...) essa era a minha maior insegurança e preocupação” (ED3).*

*“(...)Ansioso. Ainda sinto. Não comecei assim há tanto tempo, portanto, ainda sinto. Ainda me sinto inseguro em várias coisas” (ED4).*

Para além destes sentimentos, verifica-se uma inquietação entre o que o educador principiante sabe ao nível teórico e o que ele consegue fazer na sua prática diária.

*“(...) senti várias dificuldades, questionei-me imensas vezes, disse “vai na volta sou um teórico!”, pensei eu!” (ED4).*

A intensificação do trabalho docente é igualmente referida como um fator constrangedor no dia-a-dia do educador de infância.

*“(...)Neste momento acho que o tempo é o meu maior inimigo. Eu não tenho tempo. Portanto, a avaliação que eu faço é reflexiva, mais nada” (ED3).*

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	FREQ
INSERÇÃO PROFISSIONAL	Dificuldades sentidas	Insegurança	1.ª vez em creche	3
		Medo de não conseguir dar resposta	Às necessidades das crianças	2
		Angústia	Pessoal	4
			Profissional	5
		Instabilidade emocional	Relativa à prática profissional ⇒ Decorrente de sentir que podia fazer melhor	3
			⇒ Sensação de incapacidade	3
		Cansaço pessoal	Intensificação do trabalho docente ⇒ Sensação de fadiga	4
		Natureza temporal	Insuficiência de tempo disponível ⇒ Para o que tem que fazer	4
Conciliação da vida pessoal/profissional	Intensificação do trabalho	4		

**Quadro 9:** Constrangimentos à entrada da profissão

Em síntese, neste período de entrada na profissão manifestam-se sentimentos de angústia, insegurança e tensões no seu desempenho profissional, sendo um período em que sentem uma grande intensificação do seu trabalho, face às responsabilidades que assumem e uma grande dificuldade em conciliar a sua vida pessoal e profissional.

#### **- Apoios desejados versus apoios recebidos**

A análise dos diferentes discursos permite depreender que é requerido o apoio dos diferentes elementos da equipa da instituição, nomeadamente a Psicóloga, os colegas mais experientes e, por vezes, a Coordenação, numa perspetiva de explicar sentimentos ou situações que necessitam de diferentes estratégias, e que isoladamente não conseguem, de forma a melhorar o seu próprio desempenho profissional.

*“(...) Nós temos a sorte, na nossa instituição, de termos uma psicóloga institucional. Dá-nos uma grande ajuda e muitas vezes faz-nos ver determinado assunto de outra forma. E muitas vezes, se calhar dá-nos algumas pistas, algumas estratégias” (ED4).*

*“(...)ajudou a lidar com determinadas situações, positivas ou menos positivas, na gestão de conflitos, até com as próprias crianças, como abordar as crianças de acordo com as idades” (ED2).*

Surge, igualmente, o apoio solicitado a pessoas do meio familiar, nomeadamente o(a) companheiro(a) e amigos, e também a colegas que trabalham na mesma área profissional, como amparo aos sentimentos e interrogações experienciados.

*“(...)Mas sim, tinha, tinha a minha namorada, para quem telefonava, porque também está ligada à educação, porque me conhece melhor do que ninguém enquanto pessoa e as minhas capacidades, e as minhas colegas de curso (...)” (ED4).*

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	FREQ.
INSERÇÃO PROFISSIONAL	Apoios desejados	Dentro da Instituição	Psicóloga	5
			Educadores mais experientes	3
			Auxiliar da sala	3
			Coordenação	2
		⇒ Tipo de apoio	Identificação de estratégias adequadas	
			⇒ Na observação das crianças	4
			⇒ No registo de informações	3
		Fora da Instituição	⇒ Partilha de ideias	5
			Companheiro (a)	3
			Amigas Educadoras	4
		Colegas do meio	4	

**Quadro 10:** Apoios desejados versus apoios recebidos

Em síntese, assiste-se no decorrer destas primeiras experiências, enquanto docentes responsáveis por um grupo, a uma fase de dúvidas, tensões e conflitos, sendo um período de incertezas e preocupações face à perceção da complexidade da vivência em sala com um grupo de crianças. Os participantes

no estudo consideram a instituição onde exercem a sua docência como um bom contexto de trabalho, no qual os colegas educadores de infância, psicóloga, alguns auxiliares e coordenação se configuram como apoio e suporte nesta fase de integração profissional.

## 2.2. Sentimentos de integração na Equipa

De acordo com a análise dos dados, os educadores principiantes sentiram-se apoiados e integrados pelos educadores de infância com um pouco mais de experiência, essencialmente no que respeita à preocupação com o seu bem-estar e com o seu trabalho.

*“(...)e sentia que havia uma preocupação da parte das pessoas em perguntar como é que estava a correr, se precisava de ajuda, e isso faz-nos sentir bem. Faz-nos sentir parte da equipa” (ED3).*

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	FREQ.
INSERÇÃO PROFISSIONAL	Apoios à entrada na Instituição	Integração na equipa ⇒ Aspectos positivos	Contexto agradável	5
			⇒ Relações humanas	
			Principais preocupações	
		Integração na equipa ⇒ Aspectos negativos	⇒ Bem estar	5
			⇒ Funcionamento da Instituição	4
			⇒ Trabalho do Educador	4
Sentimentos experimentados	⇒ Identificação com as estratégias utilizadas	5		
	Sensação de pouco poder	1		
	⇒ Ausência de informações			
Sentimentos experimentados	Boa receção	5		
	Entreajuda	5		
	Bem estar	4		
	Existência de uma equipa de educadores coesa	4		
	Colegas configuraram-se como apoio e suporte	4		

Quadro 11: Sentimentos de integração ao grupo de pertença

## - Estratégias de inserção profissional

Partindo da análise de dados efetuada, os educadores com três anos de experiência consideram ter facilitado o processo de integração dos jovens educadores de infância através da preparação de propostas de formação que facilitassem a integração no contexto de trabalho e no desenvolvimento do modelo pedagógico adotado pela instituição. No entanto, reconhecem a ausência da perceção das principais dificuldades sentidas ao longo do ano letivo por parte dos órgãos superiores, dadas as exigências do próprio contexto.

*“(...)está preparado formações”(ED5);*

*“(...)é importante que as pessoas compreendam o modelo e compreendam o funcionamento do colégio” (ED1).*

A análise dos dados permite acrescentar que deveria haver um tempo para uma maior perceção do modelo e da organização e dinâmica da instituição, considerando no entanto, que a própria equipa pedagógica é um elemento facilitador de integração, pela ética do cuidado com que acolhe os profissionais que entram para a instituição.

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR
<b>INSERÇÃO PROFISSIONAL</b>	<b>Inserção profissional de jovens educadores na instituição</b>	O que é feito	Formação sobre o modelo ⇒ Filosofia ⇒ Metodologia ⇒ Instrumento de avaliação (COR) Contextualização da comunidade envolvente para: ⇒ Tranquilizar ⇒ Securizar Informações gerais sobre: ⇒ Funcionamento da Instituição
		O que deveria ser feito	Mais tempo de apropriação do modelo ⇒ Observação nas salas dos colegas
	<b>Aspetos facilitadores da integração</b>	Equipa pedagógica	Facilita a integração Equipa calorosa Que se preocupa

Quadro 12: Estratégias de inserção profissional

### 2.3. A gênese do “eu” profissional

Sustentada na análise dos dados, infere-se que as principais diferenças identificadas pelos participantes correspondem ao sentimento de maior segurança nas práticas diárias, no que diz respeito a estratégias de resolução e problemas e de organização e planeamento do trabalho diário.

*“(...) A experiência do dia-a-dia deu-me segurança e quando estamos mais seguros conseguimos estar perante o grupo de outra forma” (ED3).*

Através da análise dos dados, verifica-se que os participantes no estudo sentem o início de cada ano letivo com novas hesitações, pelo facto de iniciarem o seu trabalho com um grupo novo, ainda desconhecido e numa valência diferente, nomeadamente creche ou jardim de infância, envolvendo novas adaptações profissionais. No entanto, os participantes com três anos de serviço consideram-se mais maduros e mais reflexivos.

*“(...) Tenho mais momentos de reflexão. Ponho-me a pensar, será que isto é bom, que estratégias, alternativas, como é que eu vou superar determinado objetivo” (ED1).*

Os participantes com três anos de experiência, consideram ser mais críticos e seguros no que se refere aos aspetos organizacionais e inerentes ao próprio modelo, e sentem ter mais responsabilidade enquanto exemplo profissional e de entreaajuda, perante os educadores menos experientes.

*“maior facilidade, na organização do trabalho sou mais rápida, situações de sala (...) consigo contornar mais facilmente, desafios, perguntas” (ED5).*

*“(...)Porque acabo mesmo inconscientemente por ser um modelo para os colegas com menos experiência. Já é algo demasiado sério na nossa prática, quanto mais que esta sirva de modelo para outros que se seguem” (ED1).*

Os dados permitem considerar que todos os participantes sentem necessidade de gerir melhor o tempo e as prioridades profissionais, de forma a conciliar a vida pessoal e profissional, assim como, enquanto colegas melhorar a capacidade de compreender melhor os diferentes pontos de vista face às diferentes opiniões e dinâmicas de trabalho.

“(…) Distanciar um bocadinho, tenho receio de deixar de parte a minha vida pessoal. Às vezes acho que existe pouco tempo para mim” (ED5).

“(…) A capacidade de ouvir e tentar, mais vezes, pôr-me no lugar da outra pessoa. Esse sentimento de empatia” (ED4).

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR
INSERÇÃO PROFISSIONAL	Percurso e experiências profissionais	Cada novo ano letivo encarado como um início	
		Organização do trabalho	Com as crianças Com as famílias Na resolução de problemas
		Maturidade	Maior conhecimento teórico/prático
		Reflexividade	Estratégias utilizadas Superação dos objetivos
		Confiança	
		Capacidade crítica	O que correu bem/menos bem
		Servir de modelo aos mais inexperientes	Responsabilidade
		O que gostava de mudar	Enquanto profissional ⇒ Ser mais prático ⇒ Tirar maior partido das situações ⇒ Aprender a distanciar-se ⇒ Ser mais paciente ⇒ Ser mais compreensivo ⇒ Capacidade de se colocar no lugar do(s) outro(s)
			Enquanto pessoa ⇒ Conciliar a vida pessoal/profissional

**Quadro 13:** A génese do “eu” profissional

Em síntese, os educadores de infância com três anos de serviço consideram que a principal mudança se centra na segurança profissional adquirida, assim como a capacidade de maior reflexividade, criticidade e maturidade face ao desempenho profissional.

Os restantes educadores, entre o primeiro e o segundo ano de trabalho, encaram que as principais mudanças se centram ao nível da organização e

desenvolvimento curricular, sentindo cada novo ano letivo como se fosse o primeiro.

Como proposta de mudança todos os educadores de infância participantes no estudo sentem a necessidade de adquirir um maior distanciamento das situações profissionais, e uma necessidade de maior conciliação entre a vida pessoal e profissional.

### - Perspetivas pessoais face ao futuro profissional

No que respeita ao próprio futuro profissional, verificam-se diferentes projeções profissionais. Três dos participantes desejam experimentar trabalhar noutras instituições de forma a ampliar o seu leque de experiências e saberes em diferentes contextos profissionais. Verifica-se, por parte de um dos educadores de infância, querer aprofundar conhecimento e desenvolver uma metodologia de trabalho direcionada exclusivamente para o pré-escolar.

Um dos participantes ambiciona criar a sua própria Instituição, com um modelo pedagógico diferente daquele que pratica atualmente e, se não for possível, explorar a área da hotelaria.

*“(...) ainda bem que comecei com jardim de infância. Gostei muito de ter estado em jardim de infância. Revejo-me em jardim de infância” (ED4).*

*“(...) acho que elas fazem um trabalho exemplar no âmbito da educação (...) eu costumo dizer que é o sonho de qualquer educadora trabalhar ali” (ED1).*

*“(...) ter a minha instituição, com o modelo Reggio Emília ou ter um restaurante porque eu adoro cozinhar!” (ED2).*

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR
INSERÇÃO PROFISSIONAL	Perspetivas pessoais face ao futuro profissional	Trabalhar em diferentes contextos profissionais	Irmãs doroteias ⇒ Trabalho exemplar ⇒ Referência do estágio
			Diferentes conhecimentos
		Ser proprietário de um Instituição	Modelo Reggio Emília
		Ser proprietário de um restaurante	No país Fora do país

Quadro 14: Perspetivas pessoais face ao futuro profissional

### 3. Trabalho colaborativo: dos ideais às práticas experimentadas

#### 3.1. Concepções sobre o trabalho colaborativo

De acordo com os discursos dos participantes, verifica-se alguma dificuldade em definir o conceito de trabalho colaborativo, sendo confundido, por vezes, com a prática de uma simples tarefa em conjunto. Os participantes caracterizam esta forma de trabalhar como um conjunto de indivíduos reunidos e cujo empenho coletivo é orientado para a realização de uma tarefa ou alcance de um objetivo comum, e no qual se debatem diferentes pontos de vista, numa dinâmica de partilha de problemas/situações e de sugestões.

*“(...) alcance de um objetivo comum, com um propósito comum” (ED2).*

*“(...) porque trabalho de equipa é partilha” (ED5).*

*“(...) Problemas de sala, das crianças, do espaço, atividades, problemas da instituição, de todo o tipo. (...) Também falamos de problemas pessoais pois além de sermos profissionais, também somos pessoas” (ED1).*

Ao longo dos seus discursos, consideram o trabalho colaborativo como um trabalho que exige tempo, cuidado e sensibilidade, sendo fundamental a disponibilidade de todos os intervenientes.

*“(...) A disponibilidade tem que estar presente em tudo, e sobretudo no trabalho em equipa. Se não há disponibilidade, não só em termos de horários, mas disponibilidade interior, nós também temos que ser flexíveis, não é exageradamente, não é, não temos que, propriamente, quase dormir aqui. Mas tem que haver disponibilidade” (ED3).*

Através da análise dos dados, é possível considerar esta forma de trabalhar como um processo de entreaajuda, de cuidado para com o(s) outro(s), numa preocupação constante e voluntária, de apoio e afetos.

*“(...) eu acho que até nesse interesse do outro perante nós “o que é que se passa?”, “o que é que tens?”, essa preocupação acaba por ser um trabalho de equipa. Porque se eu chegar e disser “olá bom dia” e vou para a minha sala, fico lá e ninguém quer saber, é triste” (ED2).*

“(...)pela vontade e pelo gosto em juntarmo-nos e pensar em festividades, nas coisas em conjunto” (ED5).

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	FREQ	
TRABALHO COLABORATIVO	Conceções face ao trabalho colaborativo	Construído no dia a dia	Objetivo comum	4	
		Espírito de iniciativa		5	
		Empenho	No trabalho conjunto	5	
		Disponibilidade		4	
		Cooperação		4	
		Partilha	Sentimentos		5
			Valores		3
			Inquietações		5
			Experiências		5
			Instrumentos de trabalho		4
			Avaliação informal		3
		Interessar-se pelo(s) outro(s)	Em saber		5
			Em apoiar		5
Nos afetos demonstrados			4		
Rigor		3			
Liderança positiva		3			
Promove	O bom relacionamento		4		
	O desenvolvimento		5		
	Motivação para o trabalho		4		

Quadro 15: Conceções face ao trabalho colaborativo

Sintetizando, de acordo com a análise dos dados, o trabalho colaborativo corresponde à realização de uma tarefa em conjunto, tendo em conta o seu objetivo comum e no qual se debatem diferentes pontos de vista, essencialmente através da partilha de experiências, inquietações e sentimentos vividos, e partilha de instrumentos de trabalho. É um trabalho moroso que se vai construindo ao longo do tempo, num processo de entreajuda, sendo a disponibilidade, a iniciativa e a cooperação de todos os envolvidos, elementos chave que diferenciam o trabalho colaborativo. Esta forma de trabalhar proporciona, na visão dos educadores de infância participantes, um ambiente de trabalho estimulante e a superação de possíveis inseguranças, promovendo-se, desta forma, o desenvolvimento profissional de todos os

envolvidos e no qual as aprendizagens de cada são um realizadas num meio coletivo.

Alguns discursos revelam o interesse e a necessidade de um maior envolvimento dos órgãos de direção e coordenação para um maior alcance e desenvolvimento desta dinâmica de trabalho.

### 3.2. Aspetos mais significativos do trabalho colaborativo

De acordo com os dados analisados, verificam-se como aspetos essenciais, a emergência de valores e ações específicas, nomeadamente, o respeito, a empatia, a consideração pelo(s) outro(s), e a disposição para intervir em grupo respeitando-se os diferentes papéis e valorizando o bem-estar como o sentimento fulcral nesta forma de trabalhar.

*“(...)É fundamental ter poder de encaixe, empatia com o outro numa perspetiva de conseguir pôr-se no lugar do outro, e consegues perceber as dificuldades desses outro. Ajuda mais a trabalhar” (ED4).*

*“(...)o bem-estar. Se eu me sentir bem, e que estamos todos a trabalhar para o mesmo, com a mesma motivação, para mim, é ótimo” (ED2).*

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR
TRABALHO COLABORATIVO	O que é mais importante	Noção do papel de cada um na equipa	
		Respeitar o outro	Saber ceder
		Bem-estar individual	Motivação

Quadro 16: Aspetos mais significativos do trabalho colaborativo

Em síntese, as principais características que se ressaltam no trabalho colaborativo são o respeito, a empatia, a motivação e a necessidade de atribuição de diferentes papéis.

### 3.3. Momentos do trabalho colaborativo

Verifica-se através dos dados analisados, que os momentos considerados de trabalho colaborativo surgem consoante as necessidades sentidas por parte dos educadores de infância e órgão da coordenação, através de um trabalho articulado e pensado em conjunto.

*“(...)quando nos é sugerido, nalgumas situações em termos de trabalho global no colégio, em sala também, trabalho de equipa porque se não houver uma parceria as coisas são muito mais complicadas” (ED3).*

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR
TRABALHO COLABORATIVO	Momentos	Definição de estratégias/tarefas	Informação útil Planificações semanais Preparar Festividades
		Com quem	Com todos ⇒ Educadores ⇒ Psicóloga ⇒ Coordenação ⇒ Auxiliares
		Onde	Dentro da sala Fora da sala
		Quando	Tempo de trabalho individual Hora de almoço

Quadro 17: Momentos de trabalho de colaborativo

### - Formais

#### Reuniões de sala

De acordo com os dados analisados, verifica-se que a concretização destas reuniões é feita no próprio espaço da sala. Apesar de ser essencialmente da iniciativa do educador de infância, é um momento de trabalho em conjunto, numa relação de igualdade, sendo a gestão do tempo e assuntos a refletir feita por ambos os intervenientes. De acordo com os discursos dos participantes, estas reuniões refletem-se em questões inerentes ao desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças, assim como, ao desempenho profissional dos adultos da sala.

*“(...)Relativamente à equipa de sala, das questões do dia a dia, o que é que se pode melhorar, o que é que não podemos melhorar, também relativamente à forma e à postura da auxiliar, neste caso se, se sente bem, o que é que é importante alterar, o que é que é importante acrescentar” (ED3).*

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR
TRABALHO COLABORATIVO	Reuniões em contextos formais	Reuniões de sala	É sugerido
		Com quem	Educador e Auxiliar
		Onde	Sala de aula
		Iniciativa	Educador da sala
		Assunto	Aspetos de Funcionamento ⇒ Questões do dia-dia ⇒ O que há a melhorar ⇒ Desempenho da auxiliar ⇒ Tempo de Planificação
Liderança	Gestão partilhada (educador/auxiliar)		

Quadro 18: Reuniões em contexto formais: Reuniões com a equipa de sala

### Reuniões com Psicóloga

De acordo com os dados analisados existem reuniões específicas com a Psicóloga da instituição, devido a um projeto comum desenvolvido com algumas crianças de duas salas de jardim de infância. Neste sentido, é referido como um tempo formal, no qual planificam as atividades, avaliam as crianças e preparam as sessões.

*“(...) Existe reunião só com a psicóloga, pelo facto determos o projeto das emoções, todos em conjunto” (ED5).*

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR
TRABALHO COLABORATIVO	Reuniões em contextos formais	Com quem	Dois Educadores de Jardim de Infância e Psicóloga
		Onde	Gabinete Técnico
		Assunto	Preparar as sessões

Quadro 19: Reuniões em contexto formais: Reuniões com Psicóloga

### Reuniões de Equipa de Educadores

Os dados analisados permitem confirmar que estas reuniões são consideradas pelos participantes como uma representação do trabalho colaborativo, na medida em que promove essencialmente a reflexão e avaliação sobre as ações desenvolvidas e a desenvolver, numa dinâmica de trabalho conjunta.

*“(...)portanto, temos as reuniões pedagógicas com a coordenadora que se traduzem em trabalho de equipa porque nos fazem pensar e avaliar algumas coisas e o tipo de trabalho que podemos desenvolver ou que há para fazer” (ED3).*

No que respeita aos elementos presentes, verifica-se a comparência do órgão da coordenação, os educadores de infância, o responsável de berçário e a psicóloga, decorrendo numa sala específica, sendo da iniciativa da coordenação a calendarização destes encontros.

*“(...)com todos os educadores presentes, para além de um membro responsável de berçário, a coordenação e a psicóloga” (ED3).*

*“(...)O trabalho em equipa em termos de instituição, as reuniões, são feitas na sala da equipa” (ED3).*

No que respeita aos principais assuntos abordados, os educadores de infância mencionam os conteúdos de natureza pedagógica e os de gestão e organização da instituição, considerando estas reuniões como positivas e necessárias ao bom funcionamento da instituição.

*“(...)Já existem pontos delineados pela coordenadora, sobre o plano do mês, o que é que se vai fazer perante determinada efeméride, espaços comuns, trabalho de equipa ou formações, portanto existem alguns temas pré-definidos” (ED1).*

De acordo com os dados analisados, são momentos importantes pela definição de objetivos de trabalho comuns e pela avaliação do trabalho desenvolvido anteriormente, refletindo-se desta forma, numa melhoria do desempenho profissional docente.

*“(...) nós esmiuçamos muito as atividades, os planos de trabalho, delineamos coisas e isso traz a mais valia, normalmente, depois trabalharmos em prol de um bem comum” (ED4).*

*“(...)Agora são importantes porque eu acho que tem que haver uma reunião e tem que haver uma linha condutora de todo o nosso trabalho” (ED5).*

Não obstante, os participantes no estudo reforçam para importância de uma liderança positiva, particularmente no que diz respeito às reuniões, assim como

a necessidade da criação de um tempo de diálogo, para a reflexão conjunta e partilha de saberes ou inquietações vividas. Contudo, justificam a existência de reuniões com maior e menor duração, sendo nas de menor durabilidade que sentem essa indigência.

*“(…)Em termos da instituição, mensalmente existem dois tipos de reuniões, uma reunião pedagógica grande, é designada assim, portanto, em que existem mais assuntos a serem tratados (...)depois existem também a reunião pedagógica pequena. Portanto, também se trata e planifica assuntos mas de forma mais sintetizada” (ED3).*

*“(…)Por outro lado, acho que, o tempo devia ser melhor distribuído, porque eu acho que muito do nosso problema é isso” (ED5).*

Através dos dados analisados verifica-se que nas reuniões onde existe maior possibilidade de diálogo e de discussão/partilha, surgem divergências de opiniões que ajudam a visualizar as problemáticas de funcionamento e de organização noutra perspetiva, fomentando um maior crescimento pessoal e profissional.

*“(…) Claro que, como somos humanos erramos e temos os nossos conflitos, quanto mais não seja porque pensamos de maneira diferente mas temos tido até agora a capacidade de abdicar das nossas convicções em prol de um bem comum. Mesmo verificando depois, que depois se calhar a tua convicção era a certa. Eu costumo dizer que o caminho faz-se caminhando e ao cair aprende-se” (ED4).*

Nos diferentes discursos verifica-se que o mais importante dessas reuniões é, não só o debate de ideias mas a responsabilização partilhada na tomada de decisões.

*“(…)é a partilha (...), é o esmiuçar aquilo que nos é exigido. “Está aqui no plano anual esta atividade e temos de a fazer (...)”. Se é uma coisa que realmente temos de fazer então vamos discutir isso para ser de uma forma que agrade a todos” (ED4).*

No que respeita a propostas de melhoria, emergem sugestões de mudança ao nível da estrutura, através de um balanço final e listagem das principais

decisões e os tipos de discurso, para uma melhoria significativa e complemento do trabalho em equipa.

*“(...)Acabar a reunião com um ponto de situação. Nós não fazemos. Alguém faz uma ata, é um facto, mas acho que deveria ser feito um ponto de situação” (ED4).*

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	
TRABALHO COLABORATIVO	Reuniões em contextos formais	Com quem	Coordenação Educadores Responsável de Berçário Psicóloga	
		Quando	Marcadas no início do ano	
		Onde	Sala da equipa	
		Iniciativa	Coordenação	
		Assuntos	Pedagógicos Comunicação de aspetos de funcionamento	
		Liderança	Tomadas de decisão em conjunto Responsabilidade da coordenadora Planeamento das efemérides Formação	
		Importância	Construtivas e necessárias ⇒ Bom funcionamento do colégio Permitem ⇒ Partilhar ⇒ Tomar decisões em conjunto	

**Quadro 20:** Reuniões em contexto formais: Reuniões Equipa de Educadores

Em síntese, verifica-se que no discurso dos participantes, estas reuniões são fundamentais para o desenvolvimento do verdadeiro trabalho colaborativo, na medida em que se debatem assuntos pedagógicos e de organização da instituição. Contudo, um dos participantes, considera que quando não é possível esclarecer verdadeiramente alguns assuntos de funcionamento da instituição, não se pratica um verdadeiro trabalho colaborativo, uma vez que não existe uma tomada de decisões em conjunto nem uma responsabilização por parte de todos os elementos da instituição.

## Reuniões de Equipa de Auxiliares

De acordo com a análise dos dados, estas reuniões são lideradas por um dos educadores de infância da instituição, estando presente o grupo de auxiliares e a coordenação.

*“(...) Existem também as reuniões de auxiliares, reuniões pedagógicas para as auxiliares, onde são conduzidas, portanto, por um educador. (...) Nas reuniões pedagógicas dos educadores há sempre um educador responsável por escrever a ata (...)” (ED3).*

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR
TRABALHO COLABORATIVO	Reuniões em contextos formais	Com quem	Coordenação Educador responsável pela ata Auxiliares
		Assunto	Organização do trabalho entre todos
		Liderança	Educador responsável pela ata

Quadro 21: Reuniões em contexto formais: Reuniões Equipa Auxiliares

### - Informais

Segundo a análise dos dados, estes momentos são identificados pelos participantes como tempos ocasionais e nos quais, a principal ação é partilhar, nos seus diferentes tempos e locais, planeando e tomando decisões em conjunto.

*“(...) Habitualmente é na hora de almoço que conversamos. (...) Chega até quase que a ser um despejar de tudo. Meninos, atividades, frustrações, o que estamos a sentir, as motivações extra que estamos a receber daqui ou dali” (ED4).*

*“(...) em casa uma das outras. Procuramos sítios onde também nos sentimos bem” (ED5).*

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR
TRABALHO COLABORATIVO	Reuniões em contextos informais	Quando	Nos tempos de refeição dos adultos Ao final do dia Sempre que necessário
		Com quem	Com colegas com maior afinidade
		Onde	Nos corredores Nas salas de aula Na casa dos colegas de trabalho
		Assunto	Situações/problemas ⇒ Atividades ⇒ Frustrações ⇒ Sentimentos ⇒ Motivações
		Liderança	Gestão partilhada

Quadro 22: Reuniões em contextos informais

Em síntese, cumpre-se que os principais momentos de trabalho colaborativo organizam-se em torno de dois momentos específicos: formais e informais. São identificados como momentos formais as diferentes reuniões que se efetuam, com os seus diferentes elementos, todas elas necessárias e fomentadoras do trabalho de equipa. Momentos identificados pelo diálogo, partilha, reflexão, debate de ideias e articulação do trabalho, tendo como consequência a melhoria do desempenho profissional de todos os envolvidos. Com vista ao aperfeiçoamento, são sugeridos alguns reajustes no que respeita à estrutura e organização das reuniões de equipa de educadores.

Os momentos informais são caracterizados como tempos ocasionais de partilha, no qual se exteriorizam sentimentos, angústias e conquistas, e onde se delineia estratégias de ação ou atividades comuns, decorrendo em diferentes tempos e espaços.

### 3.3. Responsabilidade em promover o trabalho colaborativo

De acordo com a análise dos dados, promover a colaboração como estratégia de trabalho, parte da iniciativa de todos os elementos da instituição, havendo uma consciência, por parte dos participantes, de que é necessário trabalhar e desenvolver mais este compromisso no contexto de trabalho.

“(...)Temos todos que... era aquilo que eu dizia. Se vêm à espera de encontrar o espírito de equipa, esse espírito conquista-se, cria-se” (ED4).

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	FREQ
TRABALHO COLABORATIVO	Responsabilidade em promover o trabalho colaborativo	De todos		5
		Psicóloga	Consciencializa para a importância do trabalho colaborativo	5
			Propôs formação sobre Trabalho de equipa	3
			Pessoa com quem desabafam	5
		Educadores	Partilham	
			⇒ Medos	5
			⇒ Atividades	4
		⇒ Sucessos	5	
Espírito de equipa	Conquista-se	5		
	Trabalha-se	4		
Pessoas que estão descontentes	Noção de trabalho colaborativo diferente de pessoa para pessoa	2		
Direção/ Coordenação	Mais estímulo	4		
	Promover a formação	3		
	Preocupação com o funcionamento geral	5		

Quadro 23: Responsabilidade em promover o trabalho colaborativo

Em síntese, verifica-se que o trabalho colaborativo parte da ação de todos os elementos da instituição, sendo referido, no entanto, que é algo que se vai construindo e aperfeiçoando com o tempo e com a presença e responsabilização de todos os elementos do grupo. De acordo com os dados, a psicóloga e os educadores de infância parecem ser os elementos mais impulsionadores desta dinâmica de trabalho, sendo um processo ainda em construção e no qual é referida a necessidade de um maior envolvimento por parte dos órgãos de direção e coordenação.

### 3.4. Aspectos facilitadores do trabalho colaborativo

#### - Pessoas indispensáveis

Segundo a análise dos dados, verifica-se que todos os elementos são fundamentais, como já foi referido anteriormente, consumando-se que a iniciativa em promover o trabalho colaborativo parte essencialmente dos elementos que mais valorizam esta forma de trabalhar, identificando-se a psicóloga e o grupo de educadores da instituição, como elementos impulsionadores e estimuladores desta dinâmica.

*“(...)Neste momentos as pessoas indispensáveis são a psicóloga e as pessoas que fizeram parte deste projeto desde o inicio” (ED5).*

*“(...)os educadores... gostam de desafios, sem dúvida. São ativos, são companheiros, acho que sobretudo é isso” (ED3).*

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	FREQ	
TRABALHO COLABORATIVO	Pessoas indispensáveis	Grupo	Todos são indispensáveis	5	
			Necessidade de maior envolvimento	3	
		Coordenação	Dia dedicado ao apoio na sala	3	
			Identifica trabalho colaborativo	3	
		Pessoas que criaram o Projeto	Gostam de trabalhar na instituição	3	
			Lutam pela melhoria	4	
			Trabalham bem em conjunto	4	
		Psicóloga	Como pessoa	Configura-se um pilar de apoio e sustentação	5
			Como profissional	Está próxima da prática	5
		Educadores	Gostam de desafios	4	
Pessoas ativas	5				
Companheiras	4				

Quadro 24: Pessoas indispensáveis no trabalho colaborativo

#### - Características pessoais

Partindo da análise dos dados obtidos, as principais características dos indivíduos que impulsionam para o trabalho colaborativo são pessoas com iniciativa, disponíveis e que apresentam as suas perspetivas, respeitando o ponto de vista do(s) outro(s).

*“(...) Para poder desenvolver um bom trabalho em equipa, convém que as pessoas estejam e sejam disponíveis, assertivas, humildes e recetivas” (ED1).*

*“(...) Pessoas trabalhadoras, com iniciativa, inovadoras, que partilham as suas experiências profissionais e muitas vezes pessoais e tudo isso faz toda a gente crescer” (ED2).*

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	FREQ.
TRABALHO COLABORATIVO	Características pessoais	Personalidade forte	Recetiva	5
			Humilde	3
			Assertiva	4
			Disponível	5
			Trabalhadora	4
			Capacidade de escutar	5
			Partilha	5
			Gosta de sugerir	4
			Gosta de aprender	4

Quadro 25: Caraterísticas pessoais

### 3.5. Impacto do trabalho colaborativo

#### - No desenvolvimento da prática profissional

De acordo com esta dimensão a análise dos dados permite considerar que o trabalho colaborativo promove melhoria na qualidade do trabalho diário dos educadores de infância e conseqüente desenvolvimento profissional a todos os elementos envolvidos nesta forma de trabalhar, principalmente no que respeita à reflexão sobre a prática, à articulação de saberes e experiências, e trabalhar sobre diferentes perspetivas respeitando-se as formas de ser, estar e saber de cada um.

*“(...)Aprende-se a trabalhar sobre diferentes perspetivas, a respeitar distintas formas de ser, estar e saber” (ED3).*

*“(...)Se a partilha estiver na base do trabalho de equipa, esta será um elemento facilitador no nosso dia-a-dia, levando-nos a refletir sobre a nossa prática pedagógica e a “crescer” cada vez mais” (ED3).*

Partindo da análise dos dados obtidos, verifica-se que o trabalho colaborativo é substancial no desempenho e melhoria profissional, pela partilha e reflexão referida pelos participantes, sendo considerado o suporte da ação do educador.

*“(...) Faz-me crescer profissionalmente. Quando se trabalha em equipa, ouve-se aquilo que as pessoas têm para dizer: umas aceitam-se, retêm-se, aprende-se, outras não” (ED4).*

No que diz respeito à pessoa do educador, o trabalho colaborativo apresenta, de acordo com os discursos dos participantes, alguns efeitos na forma de ser e estar do educador de infância, sendo assegurado, através dos dados analisados, que não é possível demarcar a vertente pessoal da profissional.

*“(...)É assim, para mim é muito importante, como já referi, eu estou num momento muito reflexivo... e enquanto pessoa, se eu não estou bem no meu meio profissional, se eu acho que as coisas não estão a correr bem, no sentido de que tenho que alterar, que tenho que mudar, que tenho efetivamente de melhorar a minha prática pedagógica em tudo(...)” (ED3).*

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	FREQ
TRABALHO COLBORATIVO		Na melhoria do trabalho docente	Na qualidade do trabalho com os alunos	5
		Impacto do trabalho colaborativo	Aprendizagem e desenvolvimento profissional docente	Possibilita:
	⇒ Trabalhar sob diferentes perspetivas			3
	⇒ Respeitar diversas formas de ser			4
	⇒ Respeitar diversas formas de estar			4
	⇒ Respeitar formas de saber			5
	⇒ Articular ideias			5
	⇒ Dar resposta mais adequada às crianças e famílias			4
	⇒ Refletir sobre a prática pedagógica			5
	⇒ Crescer a nível pessoal e profissional			5
	⇒ Construir e fortalecer relações			5
	⇒ Preocupar-se com o(s) outro(s)			4
	⇒ Partilhar responsabilidades	5		
⇒ Ouvir	5			
⇒ Respeitar o(s) colega(s)	5			

**Quadro 26:** Impacto do trabalho colaborativo no desenvolvimento da prática profissional

### - No trabalho com as crianças

De acordo com os dados analisados esta dinâmica de trabalho apresenta consequências na qualidade do trabalho desenvolvido com o grupo, nomeadamente no que respeita à qualidade do ambiente educativo e às aprendizagens do grupo de crianças.

*“(...)Se estamos todos a trabalhar em consonância e a fazê-lo bem, as nossas crianças estão, quase por consequência num ambiente securizante, estão a ser motivadas, e estão a trabalhar para os interesses delas, portanto desenvolvem-se de uma forma mais certa, e de acordo com as reais necessidades delas” (ED4).*

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	FREQ
TRABALHO COLABORATIVO	Impacto do trabalho colaborativo no trabalho com as crianças	Influencia	Motivação	5
			Interesse	4
			Aprendizagem	5
			Felicidade	4
		Qualidade do trabalho	Impacto positivo	4
			Securizante para as crianças	4
			Significativo	4
			Influencia as aprendizagens ao nível das competências sociais	4
	⇒ Respeito pelo outro		4	
	⇒ Resolução de conflitos		3	

Quadro 27: Impacto do trabalho colaborativo no trabalho com as crianças

### - Na relação com os pais

É possível confirmar, a partir dos dados analisados, que a comunicação e o envolvimento das famílias na escola são considerados como uma consequência do trabalho colaborativo, sendo referido que as famílias percecionam a existência desta forma de trabalhar no contexto educativo dos seus filhos através da própria organização e ambiente escolar.

*“(...)Vê-se algum envolvimento dos pais na escola e isso deve-se muito ao trabalho que é feito pelos educadores em conjunto(...)”(ED4).*

*“(..).Aliás, os pais eu acho que são os primeiros, muitas vezes, a perceber o trabalho de equipa... as boas relações” (ED3).*

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR
TRABALHO COLABORATIVO	Impacto do trabalho colaborativo na relação com os pais	Primeiros a perceber o trabalho em equipa	Percecionam o trabalho mais coerente Confere confiança
		Facilitador das relações escola/família	Percecionam o bem estar da equipa Maior envolvimento Maior confiança Responsabilidade

**Quadro 28:** Impacto do trabalho colaborativo na relação com os pais

### - No ambiente educativo

A análise dos dados permite inferir que a projeção que o trabalho colaborativo alcança influi o ambiente educativo da instituição, sendo considerado o suporte da qualidade da instituição educativa.

*“(..).Se há um bom trabalho de equipa, se as relações interpessoais funcionam, isso é mesmo uma mais valia para a instituição”(ED3).*

*“(..). para a própria direção e coordenação ver que existe trabalho em equipa e que existe união, que as coisas evoluem” (ED1).*

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR
TRABALHO COLABORATIVO	Impacto do trabalho colaborativo no ambiente educativo	Na organização	A instituição é a equipa Bom ambiente Todos envolvidos em causas comuns Na satisfação da coordenação Favorece a sobrevivência e a qualidade das instituições Mais valia para a instituição Sem equipa não há instituição
		Importância	Equilíbrio na instituição Depende do trabalho colaborativo Tudo corre melhor

**Quadro 29:** Impacto do trabalho colaborativo no ambiente educativo

Sintetizando, o trabalho colaborativo apresenta influências no que respeita à postura, ação e envolvimento de todos os agentes educativos, assim como no

desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Ao nível organizacional, verifica-se que esta estratégia de trabalho favorece a qualidade e sobrevivência da instituição, revelando-se como uma dinâmica fundamental para toda a comunidade escolar, pelo ambiente de qualidade e satisfação que proporciona a todos os envolvidos.

### 3.6. Vantagens do trabalho colaborativo

Através dos dados analisados, verifica-se que esta forma de trabalhar decorre, de um trabalho articulado e pensado em conjunto, apresentando proveito para todos os elementos da comunidade escolar: corpo docente, não docente, crianças e famílias. Essa colaboração reflete-se numa maior predisposição para o desempenho profissional e numa maior motivação individual dos profissionais, configurando-se, segundo os diferentes discursos, como um alicerce do desenvolvimento pessoal e profissional.

*“(...) uma equipa de qualidade é aquela que consegue alcançar com sucesso os objetivos pretendidos, e onde todos os seus intervenientes encontrem algum tipo de realização, pessoal e profissional...” (ED1).*

*“(...) o resultado final é melhor sempre do que com uma pessoa só. Se toda a gente acreditar, tudo sai mais bem feito” (ED4).*

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	FREQ
TRABALHO COLABORATIVO	Vantagens	Para as crianças	Crianças ⇒ Educação de qualidade	4
		Para as Famílias	Famílias ⇒ Segurança	4
		Para a equipa	Equipa ⇒ Crescimento pessoal e profissional	5
		Para a instituição	Instituição ⇒ Qualidade do serviço prestado ⇒ Alcance dos objetivos comuns ⇒ Promove o sucesso educativo	5 5 5

			Partilha das potencialidades entre todos	4
			Aprendizagem mútua	5
			Descentralização do poder	3
			Maior responsabilização individual	4
			Maior motivação	5
			Maior produtividade	4
			Melhor ambiente de trabalho	5
			Maior coesão do grupo	5
			Superação de inseguranças	4
			Configura-se num alicerce	
			⇒ Desenvolvimento pessoal e profissional	5

**Quadro 30:** Vantagens do trabalho colaborativo

Em síntese, o trabalho colaborativo decorre da estreita colaboração entre todos, configurando-se como um alicerce do desempenho pessoal e profissional. Verificam-se diversas vantagens potenciadoras do desenvolvimento de cada educador de infância, sendo reforçado pelos participantes a melhoria do ambiente educativo e a qualidade da ação educativa por parte de todos os envolvidos.

### **3.7. Constrangimentos do trabalho colaborativo**

De acordo com os dados obtidos, o trabalho colaborativo envolve diferentes papéis e funções, e apresenta-se com determinadas exigências que, se não forem valorizadas constantemente, poderão constituir-se em aspetos menos positivos. Através da análise dos dados, depreende-se a existência de alguma sobrecarga de tarefas que priva um maior envolvimento por parte da coordenação desta forma de trabalhar, mesmo com a colaboração de outros elementos da Instituição.

*“(…)Algumas tarefas já foram divididas, por exemplo, entre a coordenadora e a psicóloga” (ED3).*

É mencionado, por um dos participantes, que a indefinição de papéis, num grupo com muitos elementos, poderá causar alguns desconfortos, no que respeita ao alcance de um objetivo/ação comum.

*“(…)Quando é muita gente e os papeis não estão bem definidos, se os papeis não estão bem definidos, perde-se o objetivo e quando o perdemos, perde-se*

*tudo. Isto pode ser um inconveniente muito grande, a equipa ser muito grande e com poucos papeis definidos” (ED4).*

Associado a este constrangimento, os participantes no estudo consideram ser difícil integrar e conciliar o conhecimento e sugestões de todos os envolvidos nesta dinâmica de trabalho.

*“(…)E esse trabalho é difícil. Abdicar em prol de um bem comum” (ED4)..*

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	FREQ
TRABALHO COLABORATIVO	Constrangimentos	Abdicar de convicções pessoais	É difícil	3
		Articulação do trabalho com o(s) outro(s)	Formas de trabalhar diferentes	3
		Indisponibilidade de tempo	Levam a abdicar	4
		Sobrecarga de tarefas	Por parte da coordenação	2
		Indefinição de papéis	Dificuldades na consecução de objetivos em grupos grandes	2
		Não concretização das decisões tomadas	Por alguns	3

**Quadro 31:** Constrangimentos do trabalho colaborativo

Sintetizando, verifica-se que os educadores principiantes sentem alguns constrangimentos neste processo de trabalho colaborativo, principalmente no que diz respeito à conciliação das diferentes opiniões/convicções. O fator tempo é também considerado como um aspeto constrangedor na medida em que sentem dificuldade na gestão de todas as responsabilidades. De acordo com o discurso de dois participantes, a coordenação tem uma grande sobrecarga de tarefas, que apresenta consequências ao nível da disponibilidade para o trabalho em conjunto, tendo por vezes, consequências na definição das diferentes tarefas e respetivas responsabilidades.

### **3.8. Propostas facilitadoras da promoção do trabalho colaborativo**

Através da análise dos dados verifica-se que os educadores de infância principiantes sentem a necessidade de um maior envolvimento por parte do corpo não docente, de forma a potenciar mais o trabalho colaborativo entre

todos, sendo reforçada igualmente a importância de uma maior disponibilidade por parte da coordenação nesta dinâmica de trabalho, como referido anteriormente.

*“(...)Acho que todos nós, todas as equipas de sala precisavam de um maior apoio, isso sem dúvida” (ED3).*

*“(...) Mas ao nível da equipa eu gostaria muito que este ano existisse um trabalho em equipa geral e que isso se visse (...) não só na tolerância nos horários e assiduidade como na responsabilidade de cada pessoa” (ED5).*

No que respeita às reuniões pedagógicas existentes, sugerem a criação de um tempo próprio no qual possam expor as suas dúvidas e inquietações, sendo sugerida a concretização de reuniões pedagógicas por valências, com vista à melhoria do desempenho profissional de todos os agentes educativos.

*“(...) Eu acho que as reuniões pedagógicas deveriam ter um tempo onde nós pudéssemos partilhar todas essas angústias, os nossos problemas” (ED5).*

*“(...) mas não há reunião só de jardim de infância nem reunião só de creche...” (ED5).*

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR
TRABALHO COLABORATIVO	Proposta de melhoria	Direção	Maior reconhecimento do trabalho Maior apoio ao desenvolvimento do trabalho
		Coordenação	Sobrecarga de tarefas ⇒ Incentivo à divisão de tarefas ⇒ Maior proximidade com o trabalho nas salas
		Reuniões Pedagógicas	Ordem de trabalhos que permitam: ⇒ Expor necessidades ⇒ Partilhar problemas e angústias
		Reuniões por valência	Partilhar Preparar o trabalho Estipular dia para reunir ⇒ Partilhar dúvidas ⇒ Encontrar soluções
		Equipa	Desenvolver prática de trabalho colaborativo Maior responsabilização por todos

**Quadro 32:** Propostas facilitadoras da promoção do trabalho colaborativo

Em síntese, de uma forma geral, os educadores de infância sentem necessidade de aperfeiçoar a prática do trabalho colaborativo, através de um maior envolvimento das auxiliares, que consideram não estar tão envolvidas para esta dinâmica de trabalho, assim como um maior reconhecimento e disponibilidade dos órgãos de gestão.

Apesar de considerarem que existem diversos momentos de partilha, inclusive em reuniões mais extensas, sentem a necessidade da criação de um tempo específico para partilha, debate de problemas e soluções, assim como reuniões de equipa por valência, dada a proximidade das idades das crianças e dos possíveis problemas/inquietações.

#### **4. Importância do trabalho colaborativo na organização do trabalho diário**

De acordo com a análise dos dados, a planificação semanal é considerada um instrumento de organização, estruturação e regulação o trabalho diário dos educadores de infância, sendo um instrumento de trabalho que convida à atenção e rigor por parte destes profissionais. Verifica-se igualmente, que o planeamento do trabalho é feito semanalmente, com atividades diárias e objetivos específicos, e na qual a sua organização tem por base um trabalho articulado e pensado em conjunto com a auxiliar da sala.

De acordo com os dados, a planificação é fundamental para definir novos objetivos de trabalho e realizar uma avaliação conjunta com a auxiliar da sala.

*“(...) Nesse tempo de planear, falamos [educador e auxiliar da sala] sobre as atividades, o que é que é importante de facto desenvolver com o grupo que temos e qual o melhor caminho. Fazer o quê, para atingir o quê. Qual a atividade para atingir o objetivo pretendido” (ED3).*

*“(...) o que acontece é que às vezes, durante a semana registamos coisas e depois combinamos fazer isso na semana seguinte” (ED5).*

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR
PREPARAÇÃO DO TRABALHO	Desenvolvimento curricular: planificação	Conceções	Organização do trabalho ⇒ Finalidade ⇒ Quais os objetivos a alcançar ⇒ Quais os interesses das crianças ⇒ É flexível
		Finalidade	Evolução do trabalho Para auto-avaliação Para a regulação Para ajudar a organizar e sistematizar o trabalho com o grupo
		Fundamental	Avaliar com a auxiliar O que está a correr bem/mal
			Organizar o pensamento
			Definir novos objetivos
		Com quem faz	Organização prévia pelo educador Posteriormente com auxiliar da sala
		Periodicidade	Semanal
		Local	Na instituição
			Em casa
		Divulgação da planificação	Fixada na porta da sala Envio por e-mail aos colegas

Quadro 33: O trabalho colaborativo na organização do trabalho diário

#### 4.1. Apoios solicitados pelo educador *versus* apoios recebidos na preparação do trabalho diário

A partir dos dados analisados verifica-se que a família, os amigos que trabalham na mesma área profissional e os colegas da instituição são considerados suportes de apoio na preparação do trabalho diário. De acordo com os seus discursos, esta partilha e conseqüente apoio recebido conduzem a uma reflexão sobre a intencionalidade da prática desenvolvida e sobre a própria postura e ação do adulto perante as dificuldades sentidas, proporcionando o desenvolvimento profissional do educador de infância.

*“(...) se vejo, ou vimos, pela equipa de trabalho da sala, que continua o problema ou que piora o problema, ou que não apresenta melhoras, enfim, felizmente na nossa instituição temos uma psicóloga para passar a informação, coordenação*

*pedagógica, claro, faço sempre essa passagem. E, depois, se for preciso o meu acompanhamento, dentro das minhas capacidades” (ED4).*

*(...) Por vezes, essa troca e partilha, é importante, e faz-nos pensar e repensar se realmente vou ou não desenvolver esse trabalho na próxima semana” (ED3).*

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	FREQ
PREPARAÇÃO DO TRABALHO	Desenvolvimento curricular: planificação	Pedidos de apoio	Colegas de trabalho	5
			Família	4
			Amigos educadores de infância	4
		Balanço dos apoios	Positivos	5
			Abrem perspetivas	4

**Quadro 34:** Apoio solicitado pelo educador principiante *versus* apoio recebido na preparação do trabalho diário

Em síntese, no que se refere à organização e desenvolvimento curricular, os educadores de infância participantes no estudo consideram a planificação como um instrumento de orientação, regulação e estruturação do trabalho docente, uma ferramenta de trabalho que roga à atenção e ao rigor, sendo um instrumento que permite também avaliar todo o trabalho desenvolvido. A sua organização é feita semanalmente, em colaboração com a auxiliar da sala, e na qual se incluem atividades diárias que resultam das observações realizadas por ambos ao longo dos dias. Para cada atividade inscrevem-se os principais objetivos a alcançar, sendo um instrumento que apela à reflexão profunda sobre a ação desenvolvida e a desenvolver. A formulação de objetivos constitui a tarefa mais delicada e aquela em que necessitam de apoio recorrendo à consulta dos instrumentos de trabalho do modelo pedagógico que praticam ou ao apoio dos colegas.

Desta forma, planificar torna-se de acordo com os diferentes discursos, uma tarefa exigente, na qual as principais dificuldades sentidas pelos educadores de infância participantes, encontram-se ao nível da diversidade de atividades que podem desenvolver partindo dos registos de observação efetuados, que traduzem os principais interesses e necessidades das crianças. Como apoio face a esses mesmos obstáculos recorrem aos diferentes colegas da instituição, amigos educadores de infância e à própria família numa perspetiva de partilha e apoio face às dificuldades sentidas.

## 4.2. Impacto dos apoios recebidos na prática docente do educador principiante

A análise dos dados permite verificar que os educadores principiantes sentem necessidade de uma reflexão diária e profunda, partilhada e individual, sobre a sua experiência e atuação, numa perspetiva de avaliação diária do trabalho desenvolvido, com vista à melhoria do seu desempenho profissional.

*“(...) Num pensamento diário, comigo mesma, até para melhorar o meu trabalho no dia seguinte, para tentar perceber as abordagens mais positivas e menos positivas do meu dia a dia enquanto mediador numa sala e não só. (...) na minha abordagem com as famílias” (ED2).*

*“(...) vou fazendo uma avaliação constante... eu costumo dizer que, temos que fazer diariamente quase que informal. (...) E eu como vou de transportes para casa, vou e venho... dá-me tempo para ir a pensar. Vou pensando e vou refletindo” (ED4).*

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	FREQ
PREPARAÇÃO DO TRABALHO	Reflexão sobre o trabalho	Do educador	Introspeção diária	5
		Com quem	Auxiliar	3
			Equipa de núcleo	4
			Coordenadora	3
			Psicóloga	5
		Importância	Mais segurança profissional	5
			Melhoria do desempenho profissional	5
		Local	Instituição	5
			Casa	5
		Periodicidade	Reflexão diária	5

Quadro 35: Reflexão sobre o trabalho diário

Sintetizando, verifica-se que os educadores de infância sentem necessidade refletir diariamente sobre o seu desempenho profissional, numa perspetiva de melhoria e mudança da sua prática profissional. De acordo com os seus discursos, sentem que refletem sobre a ação desenvolvida, através de um exame retrospectivo e distanciado sobre o que aconteceu, qual a postura e

atuação do educador, por vezes, durante a própria ação, quando sentem necessidade de atuar e reajustar algo no momento, assim como, posteriormente sobre o sistema da sua ação, no qual referem questionar os seus métodos, estratégias e saberes.

Todo este percurso avaliativo é feito não só individualmente mas também em colaboração com diferentes elementos da instituição: a auxiliar da sala, numa avaliação informal, com os colegas do núcleo, coordenação e com a psicóloga da instituição. Segundo os seus discursos, esta reflexão conjunta sobre o próprio desempenho, concede mais segurança e uma melhoria do desempenho profissional dos educadores principiantes.

## Capítulo VI - Análise e interpretação dos resultados

Após a apresentação dos dados procede-se à sua interpretação/discussão como forma de resposta às questões do estudo.

### 1 - Concepções sobre o trabalho colaborativo

Tendo em conta que os participantes apresentaram alguma dificuldade na definição do conceito de trabalho colaborativo importa referir sucintamente qual o significado atribuído a este conceito.

Verifica-se que as diferentes definições corroboram, no seu conjunto, o que Perrenoud (2000) define ser trabalho de equipa e que Fullan e Hargreaves (2001) consideram ser trabalho colaborativo. Assim, o trabalho colaborativo corresponde essencialmente a uma partilha de responsabilidades em prol de um objetivo comum, identificando-se a partilha, a disponibilidade, a cooperação e o respeito como aspetos essenciais nesta dinâmica de trabalho. Como afirma Perrenoud define-se uma equipa “(...) *como um grupo reunido em torno de um projeto comum, cuja realização passa por diversas formas de acordo e de cooperação*” (2000: 83), e na qual existem diversos tipos de equipas, de acordo com o nível de interdependência dos seus membros. Segundo Fullan e Hargreaves é fundamental “(...) *transformar o cuidado e a responsabilidade em princípios centrais subjacentes à colaboração entre colegas*” (2001: 49), numa perspetiva de ética do cuidado e da responsabilidade.

É destacado pelos participantes como um processo moroso e que se encontra em construção na instituição onde exercem a sua prática profissional, tendo sido referido como proposta de melhoria, a necessidade de uma maior disponibilidade de todos para um maior envolvimento e responsabilização conjunta.

Neste sentido, e de acordo com os dados analisados, trabalhar de forma colaborativa é mais do que realizar uma simples tarefa em conjunto, em prol de um objetivo comum, é estar disponível para intervir voluntariamente em grupo numa dinâmica de entreaajuda, respeito e igualdade como refere Hargreaves

(1998), e no qual todos os intervenientes se configuram fundamentais na melhoria do desempenho docente (Roldão, 2007).

## **2 - Momentos de trabalho colaborativo identificados pelos participantes na sua prática pedagógica**

Tendo em conta o conceito que os educadores principiantes têm relativamente ao trabalho colaborativo depende-se a existência de dois momentos específicos: momentos formais e momentos informais.

Como momentos formais identificam as diferentes reuniões que se efetuam, com os seus diferentes elementos, todas elas necessárias e fomentadoras desta dinâmica de trabalho. Tempos que promovem, de acordo com os seus discursos, a reflexão sobre as ações desenvolvidas e a desenvolver.

Identificam igualmente os momentos informais como forma de trabalho colaborativo, pois consideram serem tempos ocasionais de partilha, no qual se exteriorizam sentimentos, angústias e conquistas, e onde se reflete e delineiam estratégias de ação ou atividades comuns, podendo ocorrer em diferentes tempos e espaços.

Estes momentos, formais e informais, incorporam alguns dos princípios da colaboração identificados por Hargreaves (1998) nomeadamente, a capacidade de reflexão acrescida, as oportunidades de aprendizagem e o aperfeiçoamento contínuo. Os dados obtidos relativamente a estes momentos destacam para uma cultura de colaboração na qual “(...) *as relações de trabalho em colaboração dos professores com os seus pares tendem a ser: espontâneas (...), voluntárias (...), orientadas para o desenvolvimento (...), difundidas no tempo e no espaço (...), imprevisíveis (...)*” (1998: 216). Isto significa que o trabalho resulta dos encontros formais e informais e da necessidade de desenvolver iniciativas próprias. Não obstante, Hargreaves (1998) reforça a ideia de que as reuniões calendarizadas poderão fazer parte da cultura de colaboração mas não deverão ser os momentos predominantes.

Apesar de se verificar, a partir dos diferentes discursos, a existência de mais momentos formais do que informais neste contexto de trabalho, constata-se que existe maioritariamente uma tomada de decisões em conjunto, através da ajuda e apoio entre colegas, numa partilha de experiências de trabalho e cooperação entre todos, o que Lima (2002) considera ser um “profissionalismo interativo”.

### **3 - Trabalho colaborativo e promoção da inserção profissional dos educadores de infância principiantes**

Através deste estudo, consolida-se a ideia de que este período de inserção profissional é marcado por sentimentos de insegurança, inquietação e entusiasmo simultâneos (Flores, 2000), um período de “sobrevivência” e “descoberta” (Huberman, 2007), havendo uma grande necessidade, segundo os participantes, em refletir quer individualmente quer em conjunto.

Consideram que os colegas se configuram num apoio e suporte nesta fase inicial, referindo a importância da preocupação pelo bem-estar e trabalho desenvolvido, sendo a ética do cuidado um elemento facilitador (Fullan e Hargreaves, 2001). Hargreaves (1998) destaca que a relação entre colegas é, depois da relação com os alunos, a maior fonte de mal-estar para os docentes no início da profissão, e segundo os dados obtidos, os participantes sentiram-se integrados e apoiados ao longo deste percurso inicial.

Não obstante, os educadores de infância principiantes destacam para a importância e necessidade da criação de um tempo específico para a partilha e debate de ideias, com vista à delimitação de novas estratégias de trabalho com as crianças e de superação de dificuldades sentidas, emergindo no discurso de alguns dos participantes o reconhecimento da ausência, por parte da coordenação, da perceção das principais dificuldades sentidas ao longo do ano letivo, propondo como melhoria, um maior acompanhamento dos colegas em início de profissão. Neste sentido, Alarcão e Tavares (2003) reforçam para a importância de um processo de supervisão da prática pedagógica através de pessoas especializadas ou através de equipas, numa atividade colaborativa e

de ajuda entre todos os agentes envolvidos, através de um diálogo constante e de relações de respeito e confiança.

#### **4 - Trabalho colaborativo como impulsionador do desenvolvimento profissional dos educadores de infância**

Segundo os participantes do estudo o trabalho colaborativo promove o desenvolvimento profissional, na medida em que o diálogo e as diferentes perspetivas e convicções de cada um provocam discussão de ideias, desafiando-se os diferentes saberes de cada profissional. É este pensamento crítico e o querer explorar e identificar diferentes alternativas, de forma a (re)formular os próprios juízos, escolhas e decisões, que proporciona o que Day considera ser a aprendizagem através da reflexão, “(...) *o papel central no pensamento crítico e no desenvolvimento dos professores*” (2001: 61).

Os educadores principiantes consideram que toda a partilha feita, através do diálogo e respeito, num ambiente de estreita cooperação, desafia todos os envolvidos, proporcionando um trabalho estimulante e a superação de inseguranças, confirmando o que Day define ser o centro da prática profissional: “*A abertura e o feedback, fundamentais para a reflexão, são processos de aprendizagem que não só desafiam as competências emocionais e cognitivas dos professores, como também os valores pessoais e profissionais que lhe são subjacentes e que constituem o centro da prática profissional*” (2001: 83).

Essa estreita colaboração configura-se, na ótica dos participantes e de Lima (2002) como um elemento estruturador do desempenho pessoal e profissional de cada um, devendo entender-se a colaboração como “(...) *o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira*(...)” (Lima, 2002:7).

Desta forma, é possível conjeturar a importância dos contextos em que os educadores principiantes se encontram inseridos, principalmente ao nível das relações estabelecidas com colegas. Trabalhar em colaboração decorre, de acordo com os dados, de um trabalho articulado e pensado em conjunto,

apresentando proveito para todos os elementos da comunidade escolar. Corroborando os estudos de Alarcão e Roldão (2008), os contextos, e particularmente o modo como se articulam, surge como um dos principais fatores de desenvolvimento profissional, sendo este contexto de estudo considerado um contexto de “articulação intracontextual”, no qual o trabalho de grupo, de núcleos e o trabalho individual são características chave, uma vez que: *“a colaboração para a realização de uma tarefa é a manifestação mais nítida da articulação no interior de um determinado contexto”* (2008: 59).

Por fim, como reforça Marcelo o desenvolvimento profissional deve ser entendido como um processo individual e coletivo *“(...) que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais”* (2009:7).

## **Conclusões e recomendações**

Sucintamente, evidencia-se o trabalho colaborativo como uma mais valia, particularmente no apoio à inserção profissional dos jovens educadores de infância, neste contexto específico de trabalho, destacando-se os momentos formais e informais, como tempos cruciais de socialização, integração e aprendizagem.

Sendo a colaboração considerada, pelos educadores principiantes, como uma estratégia de trabalho voluntária numa dinâmica de entreajuda, respeito e igualdade, em prol de um objetivo comum e no qual todos os intervenientes são fundamentais na melhoria do desempenho docente, identificam-se diferentes momentos, referidos anteriormente, que se configuram numa cultura de colaboração ainda em desenvolvimento, na qual as relações tendem a ser espontâneas, orientadas para o desenvolvimento pessoal e profissional e disseminadas no tempo e no espaço.

Consolida-se a ideia de que este período de inserção profissional é marcado pela insegurança e entusiasmo simultâneos, havendo uma grande necessidade, por parte dos educadores principiantes, em refletir sobre a sua prática de forma individual mas também em conjunto, considerando os colegas como elementos de apoio e suporte nesta fase inicial.

Essa reflexão e pensamento crítico desafiam, segundo as narrativas dos participantes, os diferentes saberes de cada profissional, proporcionando novas aprendizagens e a superação de possíveis inseguranças, favorecendo consequentemente o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos nesta dinâmica de trabalho.

A prática destes profissionais é um processo contínuo, social e interativo que envolve o conhecimento, a ação e a própria pessoa, através de um envolvimento recíproco e de um repertório partilhado de ideias, sendo uma prática que tende a evoluir como um resultado coletivo, integrado no seu contexto de trabalho, permitindo (re)organizar e ampliar o conhecimento de cada participante. Esta estratégia de trabalho é considerada como uma forma

de fomentar a partilha de informação e de práticas, uma vez que contém o conhecimento de uma forma real e vivida pela própria ação da comunidade em que ocorrem os processos de interação social, contribuindo ao nível da prática dos educadores de infância, pela identidade partilhada pelos seus membros, sendo considerado benéfico para todos.

### **Limitações do estudo**

As principais limitações identificadas prendem-se essencialmente com a disponibilidade de tempo, a inexperiência do investigador, visto ser o primeiro trabalho de investigação, e a exiguidade de estudos sobre a inserção de educadores de infância e práticas de trabalho colaborativo, não sendo possível corroborar os dados analisados com outros estudos realizados anteriormente.

### **Implicações do estudo na investigação educacional**

O estudo desenvolvido contribui para o conhecimento sobre a importância do trabalho colaborativo e da sua importância no desenvolvimento profissional dos docentes e para a própria organização. Os dados obtidos permitem acrescentar a importância da colaboração nas instituições educativas, particularmente no apoio aos educadores principiantes através da identificação de estratégias que permitam um apoio e suporte que vá ao encontro das necessidades dos mesmos nesta fase crucial da entrada na carreira.

No que respeita a estratégias de desenvolvimento e integração profissional, as comunidades de prática, enquanto conjunto de pessoas que se juntam de forma informal, numa partilha de um interesse comum, permitem uma partilha de conhecimentos e de experiências, com vista à resolução de problemas identificados pelos membros da comunidade, promovendo novas abordagens. Uma aprendizagem que se reflete a partir das relações sociais e interações que se estabelecem desenvolvendo, conseqüentemente, o conhecimento de cada membro.

Toda a revisão de literatura ajudou a definir uma área de conhecimento que permitiu compreender melhor os conteúdos desta investigação, e decorrente da natureza do estudo, permitiu conhecer melhor os colegas e contexto de trabalho possibilitando, em simultâneo, uma reflexão pessoal sobre o próprio percurso e postura profissional face às situações do quotidiano.

Por fim, e igualmente significativo, foram todas as aprendizagens realizadas, que adquiriram maior sentido na atividade profissional do investigador, dada a riqueza das experiências e os saberes adquiridos.

### **Proposta para estudos futuros**

Com base na análise dos dados desenvolvidos ao longo do estudo, propõem-se algumas linhas de investigação, numa perspetiva de facultar novos dados e conhecimentos, essenciais para eventuais propostas de reformulação do processo de inserção profissional:

- Estudar vários contextos educativos em que exista trabalho colaborativo como estrutura de apoio aos docentes em início de profissão;
- Aumentar o número de participantes no estudo de forma a verificar todas as potencialidades do trabalho colaborativo no processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes em início de profissão;
- Estudar de que forma é que as Comunidades de Prática se podem constituir como um mecanismo facilitador no período de inserção profissional.
- Qual a relação entre contexto de prática em colaboração (e termos de problemas emergentes) e o de prática individual?

Assim, considera-se essencial a continuação de estudos sobre práticas de trabalho colaborativo, desenvolvimento e inserção profissional, possibilitando-se a reflexão e experimentação de práticas inovadoras, através da relação entre escolas/instituições e centros de investigação, valorizando-se consequentemente, o conhecimento produzido nos diferentes contextos.

## Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores

Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In Alarcão, I. (org.). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional que novas funções supervisivas? In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da sala à Escola* (pp. 217- 238). Porto: Porto Editora

Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina

Alarcão, I. e Roldão, M.C. (2008). *Supervisão – um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Ramada: Edições pedagogo

Alonso, H.V. e Salinas, M.P.S. (2008). *La reflexión crítica. Un cambio necesario en la práctica educativa de los formadores de los futuros docentes*. In I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Sevilla

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições70

Boavida, A.M. e Ponte, J.P. (2002). “Investigação Colaborativa: Potencialidade e problemas”. In Associação de Professores de Matemática: GTI (Grupo de Trabalho sobre Investigação). *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: Quinta Dimensão – artes gráficas, Lda

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

Cavaco, M.H. (1999). “O Ofício do Professor: o Tempo e as Mudanças”. In Nóvoa, A. (org.). *Profissão Professor* (2.<sup>a</sup> edição). Porto: Porto Editora

Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora

Delgado, C., & Ponte, J. P. (2004). A reflexão sobre as práticas de ensino da Matemática de três futuras professoras do 1º ciclo do ensino básico. *Quadrante*, 13(1), 31-61.

Esteves, M. (2006). “Análise de Conteúdo”. In J. Lima e J. Pacheco (org). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (p.105-126). Porto: Porto Editora

Estrela, M. (org). (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora

Estrela, A. (2007). *Investigação em educação – Teorias e Práticas (1960-2005)*. Lisboa: EDUCA (Unidade de I&D de Ciências da Educação)

Flores, M.A. (1999). *(Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspetiva dos professores neófitos*. *Revista Portuguesa da Educação*, 12 (1); pp. 171-204

Flores, M.A (2000). *A Indução no Ensino – Desafios e Constrangimentos*. Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional

Flores, M. A. & Veiga Simão, A. M. (Org.) (2009). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Coleção Educação e Formação. Edições pedagogo.

Formosinho, J. e Machado, J. (2009). *Equipas Educativas – Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora

Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora

García, C.M. (1992). “A formação de professores: centro de atenção e pedra de toque”. In A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação* (p.51-76). Lisboa: D.Quixote.

Gómez, A.P. (1992). “O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo”. In A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação* (p.93.114). Lisboa: D.Quixote

Gonçalves, J.A. (2009). “Desenvolvimento Profissional e Carreira Docente”. In Estrela, M.T. e Freire, I. (coord.). *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação N.º8 (pp.23-36)

González, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.

Goodson, I. (2007). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In Nóvoa, A. (org.). *Vida de professores* (p. 63-78). Porto: porto Editora

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mac Graw-Hill

Hernández, E.N. e Borges, M.M. (2008). *La práctica pedagógica reflexiva del docente de la escuela básica venezolana: una vía para la construcción de saberes*. In I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Sevilha

Huberman, M. (2007). O ciclo de vida dos professores. In Nóvoa, A. (org.). *Vida de professores* (p. 31-62). Porto: porto Editora

Lima, J.A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas*. Porto: Porto Editora

Lima, J.A. e Pacheco, J.A. (2006). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora

Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU

Marcelo, C. (2009a). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado – revista de curriculum y formación del profesorado*. N.º1, vol.13

Marcelo, C (2009b). “Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro”. In Estrela, M.T. e Freire, I. (coord.). *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação N.º8 (pp.7-22)

Nóvoa, A. (2007). *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (Acta da Conferência/Set 2007), Lisboa, Pavilhão Atlântico

Pacheco, J.A. (1995). *Formação de Professores: teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia

Pereira, M.C. (2006). *Quando os alunos se transformam em professores – a entrada na profissão: percurso de três professores principiantes*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação – Especialidade: Formação de Professores. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Oliveira-Formosinho (2009). “Desenvolvimento Profissional de Professores”. In Formosinho, J. (coord.). *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e acção docente* (p.221-284). Porto: Porto Editora

Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor*. São Paulo: Artmed

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais – Trajectos* (5.ª ed.). Lisboa: Gradiva

Roldão, M. C. (2007, Out/Dez). Colaborar é preciso. *Noesis*, n.º. 71; pp. 24-29

Roldão, M.C. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro

Sá-Chaves, I., & Amaral, M. (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In Alarcão, I. (org). *Escola Reflexiva e Supervisão –*

*uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 79-85). Porto: Porto Editora

Saraiva, M. e Ponte, J.P. (2003). O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Quadrante*, XII (2), p.25-52

Schön, D. (1992). “Formar professores como profissionais reflexivos”. In A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação* (p.77-92). Lisboa: D.Quixote.

Tuckman, B. (1994). *Manual de investigação em educação* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, C. (2000). “A reflexão: um elemento estruturador da Formação de Professores”. *Revista Millenium*. N.º 17

Wenger, E. (2006). *Communities of practice – a brief introduction*. Acedido em: 8 de julho de 2012, em: [www.ewenger.com/](http://www.ewenger.com/)

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Acedido em 8 de julho de 2012, no Web site da: Harvard Business School: <http://hbswk.hbs.edu/archive/2855.html>

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman Ed.

Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula – contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA

Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação Social*, v. 29, n.º103; pp:535-554

## **Anexos**

## Anexo 1 – Guião de entrevista

Finalidade	Objetivo(s) Específico(s)	Objeto a aprofundar	Observações
<p><b>I - Legitimação da entrevista e motivação do interessado</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista</li> <li>- Motivar o entrevistado</li> <li>- Assegurar a confidencialidade dos dados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicitar ao entrevistado, em linhas gerais, o trabalho de investigação;</li> <li>- Pedir a ajuda do entrevistado (revelando a sua importância);</li> <li>- Colocar o entrevistado na situação de membro da investigação;</li> <li>- Informar o entrevistado da confidencialidade dos dados;</li> <li>- Solicitar a autorização para a gravação da entrevista;</li> <li>- Assinar o protocolo de consentimento informado.</li> </ul>	
<p><b>II – Práticas de trabalho colaborativo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar as representações sobre a dinâmica do trabalho colaborativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como é que prepara o trabalho que desenvolve na sala de aula com os alunos: individualmente? Com colegas? Quais? Onde? Quando? (periodicidade: diária, semanal anual) O que faz individualmente? O que faz com os colegas?</li> <li>- Quem são essas colegas: da instituição, de associações profissionais? Colegas da formação inicial? Novas? Mais velhas?</li> <li>- Com quem se sente melhor a fazer a preparação do trabalho?</li> <li>- Que cuidados tem na preparação desse trabalho?</li> <li>- E a planificação: que importância lhe atribui?</li> <li>- É uma tarefa difícil? Como e quando faz a planificação? Partilha-a com alguém?</li> <li>- Quando tem alguma preocupação sobre uma criança, atividades ou estratégias, como a</li> </ul>	

		<p>resolve? Pede ajuda a alguém? Quem: Direção? Colega? Qual a razão?</p> <p>- Como é que avalia o trabalho das crianças? Partilha-o?</p> <p>- E o seu trabalho: avalia-o? Como? Com que instrumentos? Partilha-o com alguém?</p> <p>- Em que momentos considera haver trabalho colaborativo? Porquê?</p> <p>- Quem decide esses momentos? Com que periodicidade? Em que espaço se encontram? Do que é que falam? Quem conduz esses tempos? Como avaliam?</p> <p>- De quem é a iniciativa desses encontros formais (as reuniões)? Porquê? O que lhe parece dessa iniciativa? Devia ser assim? Como deveria ser?</p> <p>- E quando combinam apenas com alguns elementos da equipa (equipa de creche ou equipa de J.I.), de quem é a iniciativa? Tem alguma periodicidade específica? Qual a sua opinião sobre essas reuniões? Deveria ser assim? Se, não, como deveria ser? Explique.</p> <p>- Existe alguém que vos desafie mais para o trabalho colaborativo? Porquê essa pessoa? Como foi escolhida? Por quem? O que lhe parece?</p> <p>- Como define essa(s) pessoa(s) (qual o perfil: características pessoais e profissionais)?</p> <p>- Há algum colega indispensável para que o trabalho colaborativo corra da melhor forma? Quem? Porquê? Qual(ais) as principais características dessa pessoa (perfil: características pessoais e profissionais)?</p> <p>- Qual o papel da direção/coordenação neste processo de trabalho colaborativo? (apoia,</p>	
--	--	--	--

		<p>incentiva, ajuda, analisa)</p> <p>- Acha que o facto de prepararem o trabalho em conjunto tem implicações no vosso desempenho? Qual(ais)? E com os meninos? No resultado dos alunos? Como ? Porquê? E auxiliares de Ação Educativa? Como ? Porquê? E na sua relação com os pais?</p> <p>- O que aprende com esta forma de trabalhar? Que competências desenvolve? (em colaboração) ( nível pessoal, profissional, relacional)</p> <p>- Em suma que consequências tem esta forma de trabalho em equipa na sua ação pedagógica? Na sua forma de estar como pessoa? Na sua forma de estar como colega? E na Instituição?</p>	
<p><b>III – Inserção Profissional dos Educadores</b></p>	<p>- Perceber se o trabalho colaborativo contribui para a integração dos Educadores e respetivo desenvolvimento profissional</p>	<p>- Gosta de trabalhar nesta instituição? Porquê?</p> <p>- Vê-se a trabalhar aqui muitos anos? Porquê? Atualmente o que mudaria para gostar mais de trabalhar aqui?</p> <p>- Quando sair daqui para onde gostaria de ir trabalhar? Porquê?</p> <p>- A formação inicial preparou-o para este começo? Em que aspetos? (nível metodológico, da relação com os alunos, da relação com colegas, com as auxiliares)</p> <p>- O que foi mais marcante? (experiências mais positivas da formação inicial) Porquê?</p> <p>- O que foi menos bom? (experiências menos positivas da formação inicial) Porquê?</p> <p>- Qual o impacto das experiências negativas no seu desempenho à entrada da profissão?</p> <p>- Qual o impacto das experiências positivas no seu desempenho à entrada da profissão?</p> <p>- O que aprendeu ajudou? Em que aspetos?</p> <p>- Como é que se sentiu no início quando</p>	

		<p>começou a trabalhar? Que dificuldades sentiu? O que foi mais complicado? (a preparação do trabalho com os meninos; o trabalho com os meninos, a relação com as colegas; o trabalho em equipa com as colegas; o trabalho com as auxiliares; a relação com os pais? Os aspetos burocráticos (quais?)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que medos, que inseguranças? Caracterize; descreva.</li> <li>- Como resolveu as dificuldades iniciais? A quem pediu ajuda? Porquê?</li> <li>- O que é que aconteceu ou não aconteceu que gostaria que tivesse acontecido? Descreva</li> <li>- Sentiu dificuldade em integrar-se na equipa? Quais? Explique.</li> <li>- Que outras dificuldades sentiu? Partilhou esses sentimentos? Com quem? (colegas mais velhas? Mais novas? Da Instituição? Amigas da Formação Inicial) Onde?</li> <li>- Quando deixou de ter essas dificuldades? O que aconteceu para que deixasse de ter essas dificuldades? Dê exemplos</li> <li>- Como é a sua relação com os seus colegas de trabalho (educadores, auxiliares, administrativos)? Foi sempre assim?</li> <li>- Sente que há trabalho colaborativo? Como? Porquê? Em que momentos? Dê exemplos?</li> <li>- O que sente quando sai das reuniões pedagógicas? O que é mais importante nessas reuniões? O que mudaria?</li> <li>- Houve trabalho colaborativo desde o início ou considera ter sido algo que se construiu ao longo do tempo? Explique.</li> <li>- Partilhava problemas/situações com os seus colegas? Em que momentos? Que tipo de</li> </ul>	
--	--	---	--

		<p>problemas partilhava? Foi importante? Porquê?</p> <p>Sentiu algum tipo de constrangimentos?</p> <p>- Porque é que partilha os problemas/dificuldades com uns e não partilha com outros?</p> <p>- Identifique as principais diferenças entre o seu desempenho profissional no início da profissão e agora? O que é que mudou? O que é que ainda gostaria que mudasse? Porque é que mudou? O que é que ajudou à mudança?</p> <hr/> <p>- Como se sente por ter colegas com mais de experiência? É importante para si? Porquê?</p> <p>- Como é o vosso relacionamento pessoal? De que falam?</p> <p>- Quando começou a trabalhar na instituição sentiu que os seus colegas se preocuparam consigo? Sabiam que tinha dificuldade e prepararam ajudas para suas dificuldades? Quais? Conte-me como foi?</p> <p>- Se tivesse oportunidade em modificar algo no seu percurso profissional, o que seria? Porquê?</p> <hr/> <p>- Como se sente pelo facto de ter um pouco mais de experiência que os seus colegas? É importante? Em que medida?</p> <p>- Como caracteriza a vossa relação?</p> <p>- Os seus colegas mais novos partilham receios? Pedem ajuda? Do que falam?</p> <p>- Acha que os Educadores mais novos tiram mais ou menos vantagens por trabalharem em colaboração? Explique.</p> <p>- E o que aproveitam (“ganham”) com a vossa relação: os Educadores “mais novos” com os mais experientes? E Educadores mais</p>	
--	--	--	--

		<p>experientes com os “mais novos”?</p> <p>- Quando chegam colegas novos à instituição sente que a instituição sabe, que está consciente das dificuldades dos Educadores em início de carreira e lhes prepara algum apoio?</p> <p>- Que apoios? De quem é a iniciativa? O que é feito? Que balanço faz desse trabalho? O que acha que devia ser feito para ajudar os novos? Que problemas acha que têm os novos? De quem é a responsabilidade desses problemas?</p> <p>- Fazendo uma comparação com o seu próprio início profissional, considera ter tido ajuda (intencional)? Qual? (o trabalho colaborativo)?</p>	
<p><b>IV - Representação o dos Educadores sobre o trabalho colaborativo</b></p>	<p>- Conhecer o construto teórico;</p> <p>- Reconhecer elementos que permitam caracterizar a prática do trabalho colaborativo.</p>	<p>- Tendo em conta a sua experiência, o que é para si o trabalho colaborativo?</p> <p>- O que considera importante no trabalho colaborativo?</p> <p>- De quem é a responsabilidade de promover o trabalho colaborativo?</p> <p>- Quem ganha com o trabalho colaborativo?</p> <p>Que balanço faz do trabalho colaborativo? (para o educador a nível pessoal, profissional, relacional, para os alunos, para a equipa)</p> <p>- Qual é a mais valia em trabalhar em colaboração? E inconvenientes?</p> <p>- Como se reflete esse trabalho em si próprio enquanto profissional? E pessoa? Tem influência(s)? Qual(ais)?</p> <p>- E no grupo de crianças? Quais? Como?</p> <p>- E na própria Instituição? Quais? Como?</p>	

## Anexo 2 – Complemento à entrevista: Recolha de dados pessoais dos participantes

Este formulário pretende enriquecer o processo de recolha de dados, no âmbito da dissertação de Mestrado em Supervisão. Agradece-se o seu preenchimento, assegurando o cumprimento das mais estritas regras de confidencialidade dos dados.

### • Dados Pessoais

1.1. Idade: \_\_\_\_\_ anos

1.2. Género:  Feminino  Masculino

1.3. Nacionalidade: \_\_\_\_\_ 1.4. Estado Civil: \_\_\_\_\_

### • Dados Profissionais

2.1 - Educação de Infância foi a sua 1ª opção na Formação Inicial?  Sim  Não

2.2 – Qual foi a sua Escola de Formação Inicial?  
\_\_\_\_\_

2.3 - Qual a nota de entrada na Formação Inicial? \_\_\_\_\_

2.4 – Qual o ano de conclusão do curso? \_\_\_\_\_ Qual a média final de curso? \_\_\_\_\_

2.5 – Tipo de Formação:

Licenciatura  Mestrado  Outro \_\_\_\_\_

2.6 – Fez alguma formação complementar?  Sim  Não

Se sim, quais?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.7 – Quando iniciou a sua profissão como Educador (a) de Infância? \_\_\_\_\_

2.8 – Há quanto tempo trabalha nesta instituição? \_\_\_\_\_

2.9 - Caso tenha trabalho noutras Instituições como Educador de Infância, em qual(ais) trabalhou? \_\_\_\_\_

2.10. – Quais os aspetos mais positivos que destaca da sua experiência profissional?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Obrigada pela sua colaboração!

### **Anexo 3 – Exemplo de Protocolo da entrevista ao educador de Infância**

#### **PROTOCOLO DA ENTREVISTA AO EDUCADOR(A) COM O CÓDIGO ED5**

A entrevista realizou-se em casa do Educador ED5, no dia 19 de outubro de 2011, tendo início às 18h15 e término, perto das 20h30. O espaço foi escolhido pelo ED5, um ambiente calmo e informal.

Foi feita a legitimação da entrevista, entregando-se o a carta formal do convite à participação, uma vez que já tinha sido feito um pequeno encontro a explicar o objetivo do estudo e a importância da colaboração da pessoa no estudo, o protocolo do consentimento informado, e a solicitação de autorização para gravações, assegurando-se igualmente a confidencialidade dos dados. Posteriormente, pediu-se o preenchimento de um simples questionário como complemento à entrevista.

**Vamos então iniciar a nossa conversa e falando um pouco sobre o trabalho com os adultos da Instituição. Como é que prepara o trabalho que desenvolve na sala: individualmente? Com alguém?**

*Nós temos quinze minutos de planificação diária, que acaba sempre por ser mais tempo. Já é bom a coordenação ter dado esse tempo específico de planificação. De qualquer maneira aproveitamos sempre mais quinze minutos. Depois como é que eu preparo o trabalho. Geralmente vem muito daí. Tanto eu como a auxiliar da sala temos vários registos do tempo que eles estão a brincar, e focamos interesses e necessidades, como também dos pequenos grupos. Como estamos separadas nesse tempo aproveitamos. Depois pegamos nesse diálogo e nesses registos para planificar.*

**E fazem diariamente?**

*A planificação é semanal. Fazemos à sexta-feira mas o que acontece é que às vezes, durante a semana registamos coisas e depois combinamos fazer isso na semana seguinte. À sexta-feira, antes dela chegar da hora do almoço, reúno as ideias chave do que nós falámos e depois das duas uma: ou escolhemos os dias em que vamos fazer, que materiais vamos precisar, como é que vamos*

*preparar ou, o que às vezes acontece, temos dias em branco e aí sentamo-nos a conversar: o que é que nós observámos de interesses, dificuldades e daí desenrola-se tudo.*

### **Fazem só no espaço de sala ou sentem necessidade de ter outro momento?**

*Geralmente temos aproveitado esse momento e tem chegado. Às vezes acontece levarmos trabalho de casa principalmente preparação de materiais. Por exemplo, às vezes mando mensagem a dizer que tenho um material que ficámos de procurar, mando mensagem a saber se conseguiu arranjar o material ou se precisa que eu leve mais alguma coisa. Mas geralmente esse tempo basta. Tem sido suficiente. Lá está, também porque prolongamos um bocadinho.*

### **E o que faz individualmente?**

*A parte escrita, a formal, sou eu. Preencho os KDI'S, que são os objetivos e envio para a equipa de educadores. De qualquer maneira, ela na segunda-feira, antes de entrar lê, eu vejo que ela vê. Está fixado na porta. Depois a parte escrita nos cadernos para trocar informações sobre doenças ou algum acontecimento significativo com fotografias, dividimos. Ela faz do pequeno grupo dela e eu faço do meu. Faz muito mais sentido, já que ela é que esteve com o pequeno grupo a observar, consegue descrever muito mais o que a criança disse. Acaba por ficar muito mais rico. Depois como é que nós dividimos tarefas? Geralmente eu é que preparo os pequenos grupos em termos de material porque tenho aquela meia hora. De qualquer maneira, além da sesta, quando ela chega os meninos já estão todos a dormir e costuma adiantar alguma coisa que tenha ficado para adiantar, e já aconteceu também ela ter que preparar os pequenos grupos por ter reuniões nesse tempo de preparação dos materiais. Depois tarefas que sejam mais da parte dela... nós não temos muito isso... vai surgindo... lá está, uma das coisas que ela tem agora feito, mas por iniciativa dela, no final, antes de irmos para o lanche ela tenta perceber se falta alguma coisa. Enquanto eu fico com o grupo naquele bocadinho ela arruma a sala e apaga o quadro branco. Ela começou a fazer isso e soube-me bem e incentivei, e ela agora acaba por fazer todos os dias mas não é por obrigação. Interiorizou-se... nós também comunicamos muito pelo olhar.*

### **E ao nível das outras salas, dos outros colegas?**

*Eu gostava de ter mais tempo. Por exemplo, nós temos as reuniões pedagógicas mas muitas vezes é mais para partilhar ideias sobre as festividades e às vezes é dizer o que vamos fazer. Falo mais com as pessoas que estão mais próximas que é uma das educadora de jardim de infância e vamos partilhando experiências porque sei que os outros colegas também vão tendo acesso ao que eu vou fazendo, porque mandamos por e-mail. De qualquer maneira eu não leio o que estão a fazer. Portanto, se calhar também acontece a mesma coisa, mas sinto falta de haver um tempo em que se possa partilhar e já tentámos combinar, durante a semana com a outra educadora do jardim, nós somos três. Principalmente no pré-escolar... Em todas é importante. O ano passado estava na creche e também senti mas como o pré-escolar é o último ano e para alguns meninos é o último ano, sinto mais responsabilidade. Acho que às vezes, o facto de termos alguém com quem partilhar, não só experiências mas também situações em que nós não nos sentimos bem e tentar arranjar outro tipo de estratégias é importante. Mas às vezes, na creche, parece que estamos sempre a falar do mesmo. Eu este ano, apesar de sentir falta, tive mais facilidade porque a minha auxiliar tem muitas ideias e é muito dinâmica. De qualquer maneira faz falta porque a visão de educadora é diferente. Tem-se mais perceção, sabe-se mais o que é esperado e o que é necessário, e pensamos de uma maneira mais semelhante entre nós. Acho que fazia falta ter mais tempo com os outros colegas.*

### **E fala com mais alguém, como colegas do curso, pessoas fora da instituição?**

*Falo com a minha prima que também é educadora, gosto de falar com os meus amigos, porque eu acho que a nossa profissão, às vezes acaba por ser curiosa para algumas pessoas, e eu tenho muitos amigos que só começaram a “ver” o que é ser educador de infância, depois de eu ter entrado para educação de infância. Eu acho que até eles acabam por gostar um bocadinho de me ouvir e eu gosto muito de conversar sobre o que eu faço. Gosto muito... gosto de contar o que é que aconteceu, como é que se fez, alguma situação. Falo da importância, do que é que é, porque faz-lhes um bocadinho de confusão, não conhecem. Falo com os meus pais porque vemos ou, sei lá, observamos algum*

*perigo, falo com a mãe do meu namorado, com a irmã dele que tem dois filhos. É mais com essas pessoas mais próximas.*

### **E a planificação é importante?**

*É muito importante porque a partir da planificação vejo que áreas é que desenvolvo, os objetivos... e às vezes há a tendência de esquecermos algumas áreas e eu tento, pelo menos todas as semanas, abordar um bocadinho de cada. Depois, é a organização: pôr as ideias no papel. Depois é a partir dessa planificação que tu consegues trabalhar em equipa com a colega. Organizar trabalhos, preparação do material, que é tempo ganho. E é importante para estar fixado na porta. É uma forma de comunicação com os pais. É o caderno, a porta, os trabalho que uso para “falar” aos pais. Para mim a planificação é importantíssima para a organização do meu pensamento. Eu sinto-me muito aliviada quando chega ao domingo e tenho a semana completamente organizada.*

### **E é uma tarefa difícil, a planificação?**

*Não acho que seja difícil. Este ano que faço em equipa de sala, não é difícil. São duas cabeças a pensar e faz mais sentido. Via-me o ano passado, infelizmente, a pensar que ainda me faltavam momentos da rotina para preencher: “O que é que eu ia fazer?” e às vezes inventava demais e não é preciso. Basta nós pensarmos nos interesses, no que é que eles precisam, juntar projetos que vão surgindo, mini projetos que eles vão sugerindo e depois, acho que tudo feito em equipa tem outro gosto e tem outra intenção.*

### **E quando tem alguma preocupação com alguma criança, a quem recorre?**

*À auxiliar primeiro, naquele tempo de planejar, porque durante a nossa prática é impossível. Geralmente vamos comunicando com o olhar. Não dá porque envolvemo-nos muito.*

### **Olhares de que género?**

*Do género “são horas de arrumar”. Apesar de verbalizarmos aos meninos fazemos sinal uma à outra porque às vezes os meninos precisam de ajuda para arrumar. Há uma cumplicidade.*

*Recorro também às colegas de Jardim de Infância...*

### **É por serem de jardim de infância?**

*Primeiro por serem mais próximas e depois pró serem de jardim. Mas se tivessem em creche seria a elas que recorreria. De qualquer maneira ajuda*

*muito. O ano passado uma dessas educadoras já estava em jardim e eu na creche e falávamos.*

*Temos umas práticas parecidas, somos parecidas nalgumas coisas e confio muito e isso dá muita segurança.*

**É importante haver esse ambiente de confiança e de identificação?**

*Sim... por acaso tive a sorte de trabalhar em equipa antes de... na primeira escola em que trabalhei havia muita essa cumplicidade mas não era a mesma coisa. E isso para mim é o mais importante. Por isso é que eu estava a dizer cumplicidade... já vínhamos juntas do curso, conhecíamos-nos há mais tempo e somos muito parecidas em termos de prática, em termos de valores, ideologia. Acho que somos muito parecidas nisso e depois, psicóloga e depois coordenadora.*

*Alguma razão pelo facto da coordenação ser o ultimo a quem recorre?*

*Geralmente, só falo com a coordenação quando um assunto é muito importante e não se consegue resolver logo. Às vezes, quando temos reunião com a coordenação, toco no assunto. Aproveito. São sempre mais algumas estratégias, uma ajuda.*

**E como é que avalia o trabalho que é feito com as crianças?**

*Tenho vários instrumentos. A observação, os registos, registos através dos trabalhos, das reproduções, dos filmes, pois também temos filmado. Estou a dizer do que é mais frequente para o menos frequente. Depois o trabalho de equipa com a troca de informação com a colega de sala, com os pais, e depois o COR.*

**E para além dos pais, partilha com mais alguém?**

*Geralmente, ao nível da avaliação, quando tenho alguma dificuldade ou alguma problemática na sala que não se consiga avaliar de uma forma tão natural, das situações, reproduções ou comportamentos, recorro muito à ajuda da psicóloga, para avaliar também. Depois a parte da coordenação também.*

**E a coordenação costuma fazer algum tipo de observação à avaliação feita?**

*Ao COR. Vê, não faz alterações a não ser na escrita, a abordagem positiva. E também é difícil, porque quem conhece melhor as crianças somos nós que estamos na sala a trabalhar diariamente com elas. Mesmo a própria coordenadora diz isso. A não ser que seja uma coisa absurda, que se veja que*

não foi observado. Quando vou falar com a psicóloga, geralmente o que ela pode fazer é observar. Mas também só são casos mais específicos. Às vezes frustrações e dificuldades em resolver conflitos, peço muita ajuda à psicóloga. Ela completa aquilo que nós estávamos a pensar.

### **E o seu trabalho, avalia-o?**

Gostava de o avaliar mais. Eu penso e sou muito crítica... já me sinto mais segura este ano. Eu acho que, pela experiência do ano passado, e pela pessoa que tenho agora na sala. Sinto-me mais segura e já não me critico tanto. Mas também acho que faz bem criticar e eu não quero mudar isso. Sou muito perfeccionista. E agora encaro melhor as coisas que não correm tão bem. Antes “batia” muito em mim própria. Agora quase que não perco tempo a fazer isso e penso como é que eu vou melhorar. A auxiliar tem-me ajudado muito nisso.

### **Como? Que instrumentos utiliza?**

Eu baseio-me muito naquilo que vou vendo das crianças. O COR, para mim, foi fundamental para no final do ano, infelizmente só fizemos uma vez, e é por isso que também acho que se deve aplicar mais do que uma vez, pelo menos três. Porquê? O primeiro é a base, o outro já vê desenvolvimento na criança, o final então ainda vê mais. E ... o facto da criança evoluir em aspetos, vá lá, de desenvolvimento ou em coisas que estavam menos desenvolvidas no início, o facto de evoluir, também mostra que se está a fazer um bom trabalho. Vejo muito também no bem estar delas, se elas estão felizes na sala, avalio o meu trabalho, de uma forma geral, assim. Pergunto muitas vezes eh... instrumentos específicos eu não tenho nada, a não ser o COR. E depois é muito a partir do trabalho que faço com a pessoa de sala, vou perguntando “o que é que achas?”, “como é que está a correr?”, temos sempre uma postura muito aberta uma com a outra. Ela sabe que qualquer crítica é bem vinda, porque é construtiva, às colegas... mas não há nenhum instrumento específico escrito... A planificação diária, eu também utilizo muito para avaliar o meu trabalho, porquê? Porque também, a partir daí, conseguimos ver as evoluções do grupo, o tipo de desafios que vamos criando, os próprios pequenos grupos... acho que é tudo um bocadinho por aí. Não a partir dos objetivos! Se são conseguidos ou não! O mais importante são as aprendizagens ocorridas durante aquele tempo, a satisfação das crianças, da motivação, é um bocadinho por aí.

### **Sente mais segurança?**

*Sim, o ano passado foi o primeiro ano que tive a grande responsabilidade de ter uma sala e de assumir um grupo.*

### **Como foi a experiência no primeiro local de trabalho?**

*Eu tinha uma sala de meninos com um ano e meio e era uma sala de meninos que só ficavam até à hora de almoço. Daí só sentir a responsabilidade o ano passado. Porque era uma meia sala, tinha só três meninos. E depois lá está, não havia uma auxiliar, não havia uma troca. Só havia troca de ideias com colegas. Era só eu que estava lá. Nesse ano senti muita falta de trabalhar com uma pessoa. Mas depois, além de ter essa sala de meio dia, fazia o prolongamento. Aí tinha um grupo de crianças como se fosse uma sala. Fazia componente de apoio à família. Aí tinha as crianças de dois anos mais velhas comigo e as de jardim de infância estavam comigo também. Geralmente eram vinte e tal meninos e tinha uma auxiliar comigo.*

### **E esse pensamento que faz sobre a sua postura e o seu trabalho, essa avaliação, partilha-a com alguém?**

*Eu gostava de fazer mais, de ter mais feedback das outras pessoas. Gostava de ser mais observada. Sinto falta disso porque já tive uma experiência de uma pessoa ir à sala observar e falar comigo. Sinto falta de ir também às outras salas e observar. Eu acho que isso é uma das coisas que está a faltar mais. Eu acho que é mesmo muito, muito importante. A experiência que tive foi numa altura em que estava a ter algumas dificuldades num tempo específico de rotina e com uma criança, e foi muito importante. Consegui ver os vídeos e conversar. Dá completamente, outra consciência. Nós conseguimos olhar e ver logo onde é que nós queremos melhorar. É daí que eu sinto essa falta... partilhar?... partilho com o meu namorado, ele geralmente, é quem me ouve mais, e partilho com as colegas educadoras e psicóloga, partilho com os pais, e neste ano específico, com a minha auxiliar de sala.*

### **De uma forma global em que momentos considera existir trabalho colaborativo na Instituição?**

*Bem, como estou no núcleo, o jardim, é-me difícil falar da creche. Sinto na parte de jardim de infância, pelas conversas que nós vamos tendo, porque trabalho de equipa é partilha, e pela preocupação que nós temos, pela vontade e pelo gosto em juntarmo-nos e pensar em festividades, nas coisas em*

*conjunto. Como estou lá sei que nós fazemos. Da parte da creche não vejo tanto isso mas se calhar acontece. Depois, na minha sala há e tenho dado vários exemplos. De instituição, começámos o ano agora, mas ainda não senti. Não consegui observar nenhum momento de envolvimento, de objetivo comum, tirando as reuniões, que é um momento de partilha também, apesar de às vezes nem ser partilha, ser mais comunicação. É o único momento que sinto que somos nós... porque eu entendo muito o trabalho de equipa como troca de informações, lá está, o diálogo, o fazer em conjunto com um determinado fim, portanto aquelas reuniões, em termos de trabalho de equipa deixam um bocadinho a desejar porque é um bocadinho comunicação.*

### **Porquê?**

*Eu acho que muitos deles também ser propostos e sugeridos por parte da coordenação, que supostamente está em cima e consegue ter uma mais visão geral, de tudo. Lá está, não tem esta dificuldade de interpretar se existe trabalho de equipa na creche, porque nós, as do jardim, estamos um bocadinho mais fechadas no nosso núcleo, apesar de haver abertura... também é um começo, estamos no início do ano e acabamos por estar mais centradas à adaptação. Estamos a receber meninos novos. É um bocadinho difícil. Mas tirando essa parte da coordenação, que acho que devia fomentar um bocadinho mais, e se me perguntar de que forma... se calhar a forma como sugere, não ser tanto comunicação, eu acho que às vezes, a maneira como são sugeridos, as próprias reuniões... (pausa)... falta um bocadinho de motivação, se calhar. O resto do pessoal, se calhar não se sente tão bem porque também não há uma motivação por fora, e depois, acho que tem muito a ver com as próprias pessoas. Enquanto eu me sinto muito bem a fazer trabalho de equipa, e sei que há muita gente que também gosta de trabalhar assim, há outras pessoas que optam, ou por não estarem habituadas, ou por terem tido más experiências, por não fazer tanto.*

### **E aquelas a que se refere que o jardim de infância faz, quem é que decide esses momentos?**

*É espontâneo, somos nós e geralmente trabalhamos sempre fora do jardim de infância.*

### **Onde?**

*Em casa uma das outras. Procuramos sítios onde também nos sentimos bem e depois, acho que também fortalece um bocadinho os laços que temos umas com as outras, para que os nossos laços, a nossa relação não seja só lá. Também temos a vantagem de nos termos conhecido há mais tempo e estarmos muito habituadas a estas dinâmicas, porque também não levava qualquer pessoa para minha casa.*

### **Essas dinâmicas surgiram aonde?**

*Na faculdade. Era muito fomentado... Os trabalhos que depois eram apresentados ao resto da turma e obrigava até mesmo a juntarmo-nos fora da escola. Porque eu acho que se fossem outras colegas... eu gosto muito de trabalhar em equipa, gosto muito de envolver outras pessoas nas dinâmicas, nas coisas que vão pensando, gosto muito e acho que é uma das coisas que me faz querer trabalhar na instituição. De qualquer maneira, se não fossem as colegas de jardim, as que são, eu acho que também tinha a tendência de me juntar, mas era juntar no colégio. O trabalho colaborativo poderia ser feito, se calhar o que acontecia porque não havia aquela afinidade, era juntarmo-nos no espaço do colégio.*

### **E o que é que falam nesses encontros?**

*Ui... Tanta coisa (sorri)... nós geralmente somos muito... “pão-pão, queijo-queijo”. Trabalho é trabalho e conhaque é conhaque. Geralmente quando nos reunimos há tempo para conversar de outras coisas mas quando decidimos que é para trabalhar, e nisso nós somos muito parecidas. Quando é para trabalhar é para trabalhar, e se for para trabalhar, trabalhamos primeiro e a seguir, então, conversamos, se tivermos tempo. Acho que no tipo de dinâmica também somos muito parecidas e por isso nos entendemos tão bem. Geralmente é assim que acontece. Agora é óbvio que nessas alturas, principalmente quando estamos mais angustiadas, às vezes temos mais necessidade de falar sobre o que é que não está a correr tão bem, os nossos problemas pessoais, algumas ajudas... no nosso caso, somos suspeitas porque a nossa relação vai para lá do colégio. Os aspetos pessoais que cada uma esteja a passar, que não estejam muito bem resolvidos ou que seja preciso alguma ajuda, aproveitamos para desabafar.*

### **Há alguém que conduza esses tempos ou que os organize melhor?**

*Somos nós mesmas. O contributo é igual. Neste momento é mas não sei se com outras pessoas seria.*

### **Há alguma avaliação desse trabalho que é feito?**

*Nós geralmente falamos no fim e dizemos “devíamos ter mais momentos destes”, e geralmente dizemos sempre que “temos que nos juntar porque estou a sentir dificuldade nisto, precisava e gostava tanto de ir observar estes momentos que estou a sentir tanta dificuldade, gostava de ver como é que tu fazes”, porque às vezes o observar é mais fácil do que estar a falar e dizer “eu faço isto”, estar lá a ver é diferente. A avaliação que nós fazemos é essa, não há mais... “soube mesmo bem e acho que rendeu muito!”, geralmente dizemos sempre “bem, rendeu imenso este tempo!” e é tudo tão natural, cada uma dá uma ideia, cada uma dá e escrevemos e depois melhoramos. É tudo tão natural que sabe mesmo bem. Conseguimos tirar proveito disso. Há uma entrega. Mas há pessoas que não percebem e dizem “ai vocês trabalham tanto, como é que tiram proveito disso.” É que sabe mesmo bem aquele momento.*

### **E as reuniões que falou, as dos Educadores, de quem é essa iniciativa?**

*Deixe-me pensar (pausa)... no início fomos nós educadores que achámos que, quer dizer, já havia uns dias onde nós os reuníamos, mas penso que nós quisemos prolongar, achámos que aquela meia hora não era suficiente e penso que também houve uma necessidade por parte da coordenação de criar esses momentos. Desde o início que nós tínhamos mas acho que agora são mais vezes. Antes era uma reunião. Agora temos umas pequenas e umas grandes.*

### **E porque é que acha que essas reuniões são importantes?**

*Em primeiro lugar, é dos únicos momentos onde nós educadores estamos todos juntos. Às vezes é dos únicos momentos onde nós conseguimos saber do que é que se está a desenvolver mais especificamente em cada sala, algumas peripécias que vão acontecendo, apesar de às vezes não podermos dispersar muito na conversa porque tem uma linha a seguir, uma ordem de trabalhos feita pela coordenação. Agora são importantes porque eu acho que tem que haver uma reunião e tem que haver uma linha condutora de todo o nosso trabalho. Faz sentido para todos nós termos conhecimento, naquela altura, ao mesmo tempo, principalmente ao nível das festividades, estar o colégio todo em sintonia. Acho que é bom parar nós e é bom para os pais também sentirem essa união. Agora se acho que se devia estender um*

*bocadinho às vezes da comunicação? Acho que sim, sem dúvida. E acho que se está a ver isso, daí a necessidade de fazermos a formação ao sábado e de haver momentos de partilha ao sábado.*

### **Formação sobre...?**

*Formações pedagógicas que também foi feito este ano e acho que veio um bocadinho da necessidade mostrada por parte dos educadores. Formações sobre o modelo pedagógico... às vezes é só criar momentos de partilha, que nós sentíamos dificuldade em tê-los por esse motivo, porque as reuniões pedagógicas geralmente eram mais para comunicação, não tanto para partilha de angústias.*

### **E nas reuniões que estava a falar, disse que se deveria passar para lá da comunicação. Como é que acha que poderia ser para enriquecer esses momentos?**

*Não quer dizer que a comunicação não seja importante, eu acho que há ideias da parte da coordenação, e há coisas que nós nem sequer podemos ter opinião porque foi estudado pelos superiores e tem de ser mesmo comunicado. Por outro lado, acho que, o tempo devia ser melhor distribuído, porque eu acho que muito do nosso problema é isso, não termos tempo para falarmos com os outros. E às vezes uma angústia para um colega ou para mim, se for partilhado deixa de o ser, e acho que nós sentirmo-nos bem no nosso local de trabalho é meio caminho andado para fazermos um bom trabalho. Se nós não tivermos bem também não vamos estar bem com os meninos e eles também não vão estar bem. Trabalhamos com crianças e o nosso estado de espírito é muito importante. Eu acho que as reuniões pedagógicas deveriam ter um tempo onde nós pudéssemos partilhar todos essas angústias, os nossos problemas que eu também não sei se será possível nessa formação. E porque é que é isto da formação? Foi levantado por parte da psicóloga algumas necessidades e vamos falá-las. É óbvio que aí vamos ter possibilidade de dar exemplos. Se calhar vai ser suficiente, vamos ver.*

### **Na instituição existe algum momento em que vocês falem, ou seja, quando dão conta estão a falar sobre esses assuntos?**

*Na hora de almoço!(ri) É quando nos juntamos porque todos os outros são aproveitados, ou com os meninos ou a trabalhar para a sala.*

### **Esses momentos que são menos formais, acha que são importantes?**

*Muito. Lá está, nós aí partilhamos tudo o que estamos a sentir. É por isso que eu acho que deveria fazer parte das reuniões pedagógicas porque são trabalho e são importantíssimos.*

**Retomando um assunto que falou, que havia reuniões de jardim de infância, há algum tipo de reunião com a coordenação ou psicóloga, só de jardim de infância?**

*Existe reunião só com a psicóloga, pelo facto de termos o projeto das emoções todos em conjunto, mas não há reunião só de jardim de infância nem reunião só de creche.*

**Era importante haver?**

*Era importante porque se calhar era aí que nós também íamos partilhar um bocadinho isso. E era importante porque se calhar assim não havia a necessidade de nos juntarmos fora do nosso tempo de trabalho e dedicarmos o nosso fim de semana para falar e para combinar o que fazer, de fazermos essa partilha. Eu acho que esses momentos são importantes, ou até mais importantes do que outros, portanto deviam fazer mesmo parte do nosso tempo de trabalho. Agora, de qualquer maneira não o fazem, e nós continuamos a fazê-lo. Mas acho que sim, que fazia sentido, até porque há muita coisa que é específica, se bem que nós vamos passar por todas as salas. Também é vantajoso ter acesso às dificuldades que também acontecem na creche, vamos ouvindo e vamos ajudando.*

**E o projeto que falou agora, com a psicóloga, é preparado por quem?**

*A base, a fundamentação e as sessões, de uma forma geral, é preparado pela psicóloga. De qualquer maneira, nós todos os meses e se há necessidade, todas as semanas, no dia antes da sessão falamos com a psicóloga e das duas uma: ou a psicóloga e as duas educadoras que estão envolvidas no projeto, como aconteceu, ou então a psicóloga e a educadora, quando precisamos de reunir algumas estratégias mais específicas em relação ao grupo. Mas geralmente a psicóloga pede-nos muita ajuda nesse aspeto porque nós conhecemos muito melhor o grupo, conhecemos as dinâmicas, conhecemos a aceitação de determinadas atividades e, portanto, da parte dela também ter a nossa ajuda para tornar a atividade mais lúdica. Ela costuma dizer que nós é que temos mãozinhas de educadora, nós é que sabemos.*

**Visto que são três salas, há alguma razão para uma não participar neste projeto?**

*Sim, o que a psicóloga me explicou tem a ver com a maturidade, com as idades do grupo. Tem muitos meninos de três anos e não faria muito sentido envolver o grupo num projeto destes e além disso, vão estar envolvidas para o ano. Também haver a repetição do projeto, isso não iria ser, se calhar, muito desafiante. As outras salas têm vários meninos de quatro anos para participarem nas atividades pensadas pela psicóloga.*

**Existe alguém que desafie mais para a questão do trabalho colaborativo na instituição?**

*Existiram algumas pessoas onde nós notámos, inclusive eu, algum descontentamento porque a noção do trabalho colaborativo não era igual de pessoa para pessoa. Não há muita gente a fomentar a não ser esse núcleo de pessoas que mostrou algum descontentamento. Eu acho que também o facto de termos estas formações, acho que vem muito daí. Os superiores notarem o nosso descontentamento... eles próprios, eu acho que já tinham notado, só não sentiram na pele, porque nós é que estávamos lá. Mas acho que partiu muito daí. Fala-se muito em trabalho colaborativo mas infelizmente não se vê muito. Mas vamos lá ver este ano. Há coisas novas a entrar, há momentos específicos da rotina que acabam por fomentar, logo aí já se vê a preocupação por parte da coordenação. De qualquer maneira ainda não tem passado muito daí e espero que não caia.*

**Essas pessoas foram escolhidas para tentar desenvolver o trabalho colaborativo na instituição?**

*É delas. É algo que é intrínseco. Nasceu com a própria pessoa. Eu acho que para ser educador, uma das coisas mais importantes é saber trabalhar em equipa. Acho que muito do que nós aprendemos também vem da nossa formação base, o tipo de instituição que frequentámos. Eu acho que vem muito daí e dos valores das pessoas, da forma como se comportam, acho que vem muito da pessoa e pronto, eu acho que não preciso que ninguém me estimule para fazer trabalho em equipa porque é o que eu me sinto melhor a fazer.*

**E existem algumas características próprias das pessoas que trabalham de forma colaborativa?**

*Essas pessoas têm todas uma personalidade muito forte mas não quer dizer que não são flexíveis, até pelo contrário, só que às vezes, perante determinadas situações reagem, não vão a baixo tão facilmente. Têm valores parecidos, acho que sentem gosto pela partilha, pela aprendizagem, porque acho que se aprende muito a trabalhar desta forma, acho que são pessoas fáceis de trabalhar. Têm capacidade de se adaptar, de ouvir os outros, de alterar ou completar as suas opiniões, acho que são pessoas muito parecidas e que gostam de trabalhar.*

### **E a nível pessoal? Existem algumas características?**

*Eu acho que os valores vêm muito da parte pessoal e há uns que aprendemos das experiências que vamos tendo. De qualquer maneira é algo que nasce connosco e que não é só profissional. Eu sempre adorei jogos de grupo. Sentia-me muito melhor quando ganhava algo em jogos de grupo do que em jogos individuais porque não podia partilhar... partilhava mas o mérito não era só meu. Nós somos todas assim e eu acho que vem muito do nosso trabalho. Acho que devia ser quase obrigatório , se pudesse escolher as pessoas a dedo, ter capacidade de trabalhar em equipa. Até porque quem sabe trabalhar em equipa acho que também tem um tipo de relação completamente diferente com os pais, com tudo, com os meninos, não sei está muito mais com.*

### **E há alguém indispensável para este trabalho colaborativo?**

*Neste momento as pessoas indispensáveis são a psicóloga e as pessoas que fizeram parte deste projeto desde o início. Não querendo ser egocêntrica eu acho que vem muito do passado. A psicóloga neste momento é um grande pilar porque está muito próxima da nossa prática. Este ano, felizmente, a coordenação tem um dia de semana só destinado a apoio de sala e já noto diferença, já vejo trabalho de equipa dessa parte, é muito bom. São essas as pessoas indispensáveis.*

### **Parece que há como que uma evolução?**

*Há, sem duvida. Eu acho que a coordenação tinha necessidade de saber o que é que se passava e estar um pouco mais dentro. Ela é educadora de infância. E porque havia pessoas descontentes porque ela não acompanhava, não conseguia.*

### **E porque é que a psicóloga ou esse grupo de educadoras são indispensáveis?**

*Porque vestiram a camisola, mesmo (arregala os olhos e intensifica o som da palavra “mesmo”). Eu acho que são pessoas que gostam de trabalhar no colégio e lutam para que aquilo seja cada vez melhor. Vejo que são pessoas que trabalham muito bem em conjunto e são indispensáveis por isso. E conhecem também o percurso, o que é que aconteceu, são quatro pessoas e a coordenadora, óbvio. São pessoas que foram apanhadas num barco e não estavam à espera. Acabámos por trabalhar um ano no projeto inicial. E envolvemo-nos de uma maneira completamente diferente, por isso eu acho que somos indispensáveis. E acho que somos nós que fomentamos, muitas vezes as coisas, porque encaramos que é um bocadinho nosso. Nós trabalhamos muito para que aquilo abrisse. Encaramos as coisas de outra forma e se calhar é por isso que não vemos esse envolvimento das outras pessoas.*

**Será que é por isso que exigem mais esse envolvimento, essas quatro pessoas?**

*Eu acho que sim mas eu quando trabalhei no outro colégio havia. E se eu entrasse agora neste projeto e se não tivesse vivido aquilo tudo como é que eu seria?... é obvio que não vivia aquilo da mesma maneira, eu vi aquilo a ser construído... é o nosso menino. E queremos que seja mesmo bom. E acho que é por isso que ficamos sentidas, tristes, quando não vemos o envolvimento das outras pessoas mas também acho que as vitórias e o sucesso nos sabe de outra maneira.*

**O trabalho colaborativo requer algum esforço?**

*Requer muito esforço e muita dedicação. E não há medo de falhar porque há muito apoio.*

**Essas quatro pessoas são da mesma escola de formação? Têm o mesmo tempo de serviço?**

*A mesma escola de formação mas não com o mesmo tempo de serviço, e também não têm as mesmas experiências. Três do mesmo ano e uma dessas três teve uma grande experiência como auxiliar de educação, trabalhou bastante tempo. Outra, saiu da faculdade no ano em que nós as três entramos e tem pelo menos mais quatro anos de experiência do que nós. De qualquer maneira eu acho que vem muito da escola de formação.*

**O que é que aprendeu na escola de formação? O que foi mais marcante?**

(olhar nostálgico) *A dedicação ao trabalho e a vontade e satisfação de trabalhar em equipa. Aprendi muita coisa... aprendi realmente o que é ser educadora de infância, tive alguns momentos não tão bons mas nunca pensei em desistir, até porque não me via a fazer outra coisa. Eu acho que a escola de formação é muito boa porque dá-nos a conhecer... as pessoas dessa escola já tinham falado no modelo High Scope e no privado não sabiam o que era. Aprendemos, o que é MEM, ensino diretivo, não sei... eu acho que o tipo de dinâmica que se usa também é muito facilitadora dessa aprendizagem com o trabalho em equipa e com o que é realmente a educação de infância. E tivemos professores marcantes. Às vezes gostava que eles tivessem cá para verem ou para me ajudarem, quando não corre tão bem.*

**Retomando agora a instituição, qual é o papel da direção e coordenação neste processo de trabalho colaborativo?**

*Este ano está a haver a mudança. Acho que existe trabalho colaborativo vindo da parte da coordenação, no que toca agora nas observações nas salas e há partilha de informações depois da observação, há ajuda. Agora talvez seja necessário que haja uma motivação extra, por exemplo, quando seja pensado fazer alguma coisa nas festividades. Ainda há tendência para se fecharem e fazerem dentro de sala. Às vezes há ideias mas depois acham que dá muito trabalho fazer. E não estou a falar só da parte dos educadores, estou a falar da equipa das auxiliares. A coordenação aí é importantíssima porque é o elo. Mas como também ainda não houve, este ano, nenhum tipo de festividade, também não sei como é que vai acontecer.*

**E acha que o facto de preparar em conjunto o trabalho, quer seja na sala ou fora, com os restantes colegas, tem influência no seu desempenho?**

*Tem sem dúvida. Sinto-me muito mais organizada, é tempo ganho dentro da sala e tenho muito mais tempo para observar e não estou stressada a pensar se tenho o material todo. Depois tenho muita confiança na colega da sala e não tenho de me preocupar como é que estará a correr o outro pequeno grupo. E a seguir sei e vou ter conhecimento do que aconteceu.*

**E o trabalho colaborativo tem influência nos meninos?**

*Tem, eles notam que existe muita cumplicidade entre as duas e isso dá-lhes muita segurança... e alegria! Eles sentem-se felizes. Eles têm acesso à*

*planificação diariamente, fazemos o quadro de mensagens, e eu acho que para eles é também estruturante. É uma maneira de os organizar.*

### **E nos resultados dos alunos?**

*Eu acho que há uma coisa muito importante que é a segurança e a alegria. Eu acho que se uma criança está feliz na escola, também aprende com muito mais facilidade. Portanto, só aí, o facto de eu e a auxiliar da sala termos um bom ambiente e transmitirmos essa alegria, esse bem estar dentro da sala, eles também vão ter muito mais suporte, vá lá os alicerces, escadinhas, para também se conseguirem desenvolver de uma forma melhor, porque também se não tiverem felizes, se não tiverem contentes e satisfeitos, é muito mais difícil aprender. Depois, eu acho que tudo isso influencia, lá está, os resultados. Depois o trabalho em equipa também transmite muitos valores e isso também é avaliado em alguns parâmetros do COR, a nível social, o respeito pelo outro, resolução de conflitos... toda essa calma é importante. Se temos um bom trabalho em equipa, há valores, respeito, há partilha e diálogo, a comunicação, tudo isso. E acho que a nível social, provavelmente, ainda é mais importante porque têm os modelos, vá lá, dentro da sala, que trabalham assim.*

### **E nos pais? Tem impacto o trabalho colaborativo?**

*Eu acho que eles se apercebem do trabalho colaborativo pelo facto, em primeiro lugar, de darem informações tanto a uma como a outra. Só aí não há ninguém superior mas têm noção que o educador é responsável.*

### **E esse trabalho colaborativo tem impacto no trabalho da sua colega de sala (auxiliar)?**

*Sim. Nós temos várias conversas e ela diz que se está a sentir muito satisfeita porque as opiniões dela são ouvidas, porque existe muita cumplicidade. Ela gosta muito de trabalhar em colaboração e nota-se a satisfação dela, dá muitas ideias e mostra-se segura. Temos alegrias em conjunto. Geralmente temos o hábito de agradecer uma à outra no final das nossas conversas. Sabe bem.*

### **E o que aprende com o trabalho colaborativo?**

*Tenho vindo a dizer o partilhar, e eu acho que é importantíssimo para o nosso crescimento. Como educadores não deixamos estagnar as nossas ideias. Eu acho que ao aprendermos a fazer trabalho em equipa, a ouvir e a respeitar o colega. Com as crianças, tem sido muito bom porque aprendemos a partilhar as responsabilidades, sabe bem partilhar as responsabilidades com a colega*

da sala. Tenho aprendido muito a esse nível. Tenho tirado muito bom partido desse trabalho que se tem desenvolvido. E lá está, essa facilidade em trabalhar em colaboração vem, não só da própria personalidade da pessoa mas com o que nós aprendemos na faculdade.

**De uma forma global, que consequências é que acha que o trabalho colaborativo tem na sua ação pedagógica e na instituição?**

*Como tive alguma dificuldade o ano passado, posso comparar. O ano passado chegou a afetar a minha vida pessoal e no trabalho com as crianças, apesar de eu ter feito um grande esforço. Chegava a casa e aí tinha o meu momento para descarregar. O bom trabalho colaborativo tem consequências positivas... ter vontade de trabalhar, querer aprender mais, ter gosto de estar ali, estar feliz (olhos ficam arregalados, o rosto expressa felicidade e sorri).*

*Quando este bem estar se consegue expandir às outras salas é muito bom porque a felicidade, a união e o bom ambiente que se cria é bom. E depois para a própria direção e coordenação de ver que existe trabalho colaborativo e que existe união, que as coisas evoluem.*

**E na sua forma de estar como pessoa?**

*Sim, nós crescemos a todos os níveis. Lá está, no colégio, quando partilhamos, quando fazemos trabalho de equipa, obviamente partilhamos muitas coisas a nível profissional, mas é óbvio que acabamos por nos ligar às pessoas, por isso, isso também faz que haja alguma relação pessoal, um bocadinho para além do trabalho. E eu acho que há coisas no trabalho colaborativo que são, por exemplo, o respeito pelo outro, a partilha, o ouvir o outro, o preocupar-se com o outro, fazer as coisas em conjunto, não sei, que depois, a nível pessoal também são um bocadinho assim. Não sou capaz de ver alguém a precisar de ajuda e não ajudar... acho que é tudo muito de valores. Ajuda ao trabalho colaborativo, ajuda-me a crescer nesse sentido. O preocupar-me cada vez mais com os outros e às vezes ajuda-me a abrir mais um bocadinho os olhos. Estou a falar de coisas positivas mas depois também há aquelas que nós vamos aprendendo. Não ser mais papistas que o Papa. No início nós vamos muito com a ideia que toda a gente é assim e se calhar depois aprendemos que nem sempre as pessoas são como parecem e isso a nível pessoal também nos faz abrir os olhos. Acho que também aprendi por aí. E depois vamos alargando o nosso grupo de amigos, também.*

### **E na sua forma de estar como colega?**

*Isto está tudo interligado... (pausa) Eu acho que quando existe partilha e abertura, e quando isso corre bem, uma pessoa tem mais tendência a continuar. Depois sabe bem saber que as pessoas têm vontade de trabalhar comigo, não só para a autoestima, saber que sou importante para a equipa, isso acontece. Nós vemos lá. Geralmente quando querem ideias ou precisam de partilhar alguma opinião, recorrem muitas vezes a mim e aos colegas e isso é muito bom, para já porque dá a entender que confiam na pessoa, que temos boas experiências, boas ideias e também não é só isso. É saber fazer um bom trabalho em equipa. É saber que quando querem trabalhar comigo também vão ter uma boa resposta e vão ter espaço, abertura. Acho que isso também é bom.*

### **E gosta de trabalhar na instituição?**

*Gosto muito. Sei que muita parte vem das famílias e do meio, mas sinto-me muito bem na equipa. Principalmente aquelas quatro. Sinto-me muito apoiada na equipa em geral.*

### **E vê-se a trabalhar lá muitos anos?**

*Eu já perguntei isso a mim própria várias vezes (sorri e faz uma pausa). É assim, eu acho que só mudaria por obrigação ao nível pessoal mas como também só estou lá há dois anos, não sei...*

### **E atualmente, o que mudaria na instituição para gostar ainda mais de trabalhar lá?**

*O espaço exterior! (afirma de imediato) Organizava-o de maneira diferente mas neste momento há algumas pessoas da instituição que foram desafiadas para o fazer, lá está, pelo núcleo. E não nos envolvemos nessa tarefa porque achámos que deveria ser uma boa altura para começar a partilhar alguma responsabilidade com outras pessoas e sabemos que vai ser bem sucedido e também é bom para elas saberem que confiamos, e porque já temos outros projetos. E as casas de banho, estão longe das salas e aumentava o refeitório. É mais a nível de estruturas. Mas ao nível da equipa eu gostaria muito que este ano existisse um trabalho em equipa geral e que isso se visse, não só na tolerância nos horários e assiduidade como na responsabilidade de cada pessoa. E o apoio da coordenação que também já está melhor.*

### **E a escola de formação preparou-a para a profissão?**

*Preparou e eu tive a sorte de começar a trabalhar pouco depois de sair. Ainda estava no ritmo. Tivemos várias práticas pedagógicas em valências diferentes, com colegas diferentes e que não faziam parte do meu grupo de amigos, mas que foi muito vantajoso, e depois os modelos pedagógicos, essas disciplinas foram essenciais, e para mim ainda mais porque depois comecei a trabalhar numa escola High Scope. E eu tenho a certeza absoluta que muitos dos requisitos dessa escola foram preenchidos na minha entrevista porque vim daquela escola, sem dúvida.*

### **Em que aspetos?**

*A primeira coisa que eu acho é que tive experiências em todas as valências: berçário, creche um ano, dois anos, jardim de infância. Portanto, só aí deu-me uma abertura, apresentou-me uma série de caminhos e tudo o que faz parte da educação de infância. Por outro lado acho que tem profissionais muito bons. A nível de disciplinas, acho que estamos bem equipados. Preparou-nos bem a nível da psicologia, sociologia, do desenvolvimento da criança, tudo o que faz parte da educação de infância. As expressões então eram muito práticas, ajudou imenso. Depois as próprias disciplinas tinham muitos trabalhos práticos, muitas apresentações e isso implica trabalho em equipa. Acho que está tudo associado.*

### **E preparou na relação com os colegas?**

*Sim, sim. Preparou muito e eu acho que uma das coisas que me fez muito bem foi motivar para o trabalho com outras colegas, não só com as colegas do grupo. E acontecia trabalhos em que os professores diziam e houve estágios que nós ficámos com outros colegas que não conhecíamos tanto, e no geral correu muito bem. Eu acho que isso ajuda-nos também a treinar, vá lá, a alargar um bocadinho, a pôr um bocadinho de parte as nossas amizades e saber trabalhar em equipa com uma pessoa que nós não conhecemos, que às vezes pode não ter os mesmos gostos, as mesmas crenças, enfim... algumas coisas têm que ter em comum, se não, não é possível fazer. De qualquer maneira, trabalhar com uma pessoa que é isso que nos vai acontecer depois na profissão, não é, com outros colegas novos, com auxiliares, com algum elemento com diferentes experiências... (pausa) com auxiliares, era uma coisa bastante fomentada mas não tivemos oportunidade de trabalhar tanto. Mas não sei até que ponto é que é possível isso. Também é um bocadinho difícil. É mais*

à vezes pela sorte que nós temos de estagiar em sítios onde exista trabalho de equipa com as auxiliares.

### **O que foi mais marcante em toda a sua formação?**

*O meu último estágio, e ainda me emociono quando vejo um vídeo que fiz (os olhos brilham), foram muito importantes. Faziam parte de um bairro social e no início estava com medo e com um misto de desafio. Eu gosto de desafios. Fiquei marcada por alguns professores (olhar nostálgico, olha noutra direção), por colegas e depois acho que mudei muito. Mudei a minha forma de ver a educação de infância. Sabia que não ia tomar conta de crianças mas no fundo ali aprendi realmente o que é que se faz.*

### **Porquê?**

*(Ri-se e os olhos ficam brilhantes) Eu tinha muito receio porque já tinha tido colegas a estagiarem lá e sabia que a nível de contexto sociocultural era completamente diferente dos sítios onde eu tinha estado. Tinha estado numa IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) mas tem cerca de vinte crianças com nível sociocultural baixo, de resto é tudo, enfim, alto. E por um lado estava com muita vontade de ir. Era um turbilhão de sentimentos! Estava com muita vontade, e sempre senti que o nosso trabalho... o nosso trabalho é importante em qualquer realidade sociocultural... de qualquer maneira para crianças, que enfim, em que os modelos não são tão firmes, sei lá, precisam de outro tipo de modelos para conseguirem crescer de outra forma e às vezes, desviar de caminhos que não são tão positivos... era um desafio (olhos brilham, expressa felicidade e nostalgia): “Como é que eu vou partir dessas famílias e tentar valorizar as famílias?”, porque acho que foi sempre uma coisa que aprendemos muito na faculdade e acho que continuo a aprender agora no sítio onde estou, pela realidade. Não vamos deixar de desresponsabilizar aquelas famílias para com as crianças. E como é se tira alguma coisa de positivo? Às vezes, há coisa que é difícil encontrar. E onde é que está o nosso papel ali como educadoras no meio daquilo tudo. Portanto era assim uma confusão. Eu não tive medo que eles me fizessem mal, porque aquilo era uma escola que tinha a parte do jardim de infância, mas depois tinha primeiro, segundo e terceiro ciclo, julgo eu. Não, até ao quarto não, acho eu... quinto e sexto? (pausa) Não tenho bem a certeza... é que nós tínhamos lá meninos que eram muito maiores que eu! Mas foi uma experiência muito gratificante porque*

*também tive uma educadora completamente diferente de mim, completamente diferente, e conseguimos entender muito bem. Ela conseguiu alterar algumas coisas e conseguiu moldar-se, que era um medo que eu também tinha, e com os pais foi um trabalho espetacular. Acho que pela primeira vez na vida conseguiram valorizar o que os filhos faziam, conseguiram envolver-se. É que foi tudo. Para já foi o estágio maior, depois foi o impacto que tive nos meninos e nas famílias, eu acho que isso foi importantíssimo e depois a festa de final de ano, eu acho que chorei mais do que... foi qualquer coisa... eram as crianças a sentirem orgulho delas próprias (olhos arregalados, sorriso enquanto fala) em estarem a mostrar um trabalho feito por elas, um trabalho que teve muito valor porque foram eles que fizeram e foram eles que sugeriram. E os pais emocionaram-se, portanto, foi muito gratificante e depois aprendi imenso com aqueles meninos. Muitas vezes vinham a pé de casa e chegavam, já tinham andado não sei quanto, chegavam todos molhados mas com um sorriso enorme à sala. Tinha meninos que não eram da minha sala, já do primeiro ciclo, que as horas de intervalo, em vez de aproveitarem e estarem na rua, só queriam estar lá dentro a fazer desenhos e a conversar comigo. Era uma maravilha (pausa; olhar distante) Foi muito bom. Senti que estava a fazer um bom trabalho. E tive pena, tive muita pena de não conseguir acompanhá-los porque eu acho que nós temos uma grande vantagem em sermos educadores. Envolve-mo-nos de uma forma completamente diferente, pelo facto de não termos de respeitar um currículo, acho eu, como os professores de primeiro ciclo, que às vezes não é por mal, é pelas obrigações que têm. Conseguimo-nos envolver e chegar aos pais de uma maneira completamente diferente. E eu acho que podia ter acompanhado mais um ano para os ajudar no resto. Havia muitos meninos que passaram por mim e que não sei se não tiverem uma mãozinha do outro lado, se não acabam por descambar. Porque não têm suporte familiar.*

### **E o que é que foi menos bom?**

*Uma das coisas foi o facto de estarmos inseridos numa escola com vários cursos. Mesmo dentro da escola a educação de infância era vista, por alguns professores e alguns alunos, como algo menos credível, que não fazia parte do ensino. E vi professores que não valorizam e que não foram os mais apropriados para algumas disciplinas. No início quando cheguei houve uma*

*coisa que me chocou bastante: eu via a faculdade como uma coisa com imensas pessoas num anfiteatro e aquilo parecia uma escola de nono ano. Mas tirei mais coisas positivas que negativas, sem dúvida nenhuma.*

### **Porquê?**

*Não me fez sentir bem. Não é muito bom ver pessoas de fora a não darem tanta importância a uma profissão que é muito importante. Nós somos a base de tudo. E às vezes custa um bocadinho mas nós conseguimos dar a volta! Completamente! E deu luta por isso. Nós fomos uma turma muito forte.*

### **Qual o impacto dessas experiências menos positivas no seu desempenho à entrada da profissão?**

*É uma coisa que se aprende a viver com ela. E acho que a sociedade pensa isto. O meu núcleo de amigos era a mesma coisa até saberem exatamente o que era a educação de infância. “Ama”, “entretainer”, “palhacinha”... era sempre assim até saberem e nós aprendemos a dar a volta. Quem está nesta profissão tem que ser muito lutadora e acho que não nos vamos a baixo por isto. Gosto tanto daquilo que faço que ultrapasso bem isso.*

### **Qual o impacto dessas experiências positivas no seu desempenho à entrada da profissão?**

*Senti-me muito mais segura. Eu acho que tendo experiências positivas a todos os níveis, não só no desempenho e valorização, da própria educadora e da tutora, enfim, das amigadas que se oram fazendo, das aprendizagens, eu acho que quando tudo isso é positivo, dá-nos muito mais autoestima para começar. Não quer dizer que não começasse com medo, e depois é também da união. De saber que temos um núcleo de pessoas que sabemos que podemos partilhar as nossas angústias.*

### **O que aprendeu ajudou? Em que aspetos?**

*Sim, sim. (pausa) Mas eu acho que há disciplinas que não tiveram tanto impacto. Aliás, há muitas que eu já nem me lembro porque as mais importantes, aquelas que eu uso mais, foram, sem dúvida nenhuma, a psicologia, a intervenção educativa, a linguagem, os modelos, as expressões.*

### **E quando começou a trabalhar o que é que sentiu?**

*Muito medo. Quando comecei no primeiro colégio estava em pânico, para já porque me vi sozinha, sem auxiliar, numa sala e eu não estava à espera porque isso não foi explicado na entrevista. Foi-me apresentado de uma forma*

*muito geral a rotina, falámos um bocadinho sobre o modelo pedagógico e disseram-me para ir para a sala organizá-la e ligar aos pais para marcar reunião. Cheguei à sala completamente perdida.*

### **E era importante haver alguém?**

*Sem duvida e tive felizmente colegas de outras salas. Depois, começaram a chegar os meninos e tudo foi passando.*

### **Houve dificuldades?**

*Não, foi super tranquilo mas lá está, como fomentava muito o trabalho em equipa e a troca e pedia ajuda, dava ajuda, envolvia-me... Elas viam-me muito envolvida e com gosto em trabalhar. Essas coisas todas, acho que fizeram com que não houvesse dificuldade. Foi aí que desenvolvi alguma confiança para entrar neste projeto novo, o colégio. E foi tudo tão rápido... houve alturas em que pensei... “mas não vou aprender mais nada?”, “já vou começar a trabalhar numa sala...”*

### **O que é que foi mais complicado?**

*Foi os pais. Foi o sentimento de ser responsável de sala e como não tinha ninguém, acho que também foi por isso, mas tinha poucos meninos na sala. Não tinha ninguém para partilhar, a não ser ao fim do dia, e depois ganhei amizades e ia partilhando um bocadinho... Agora quando eram os pais a entrar na sala era qualquer coisa mas mais nas reuniões. Acho que influenciou o facto de eles serem de um nível social alto. Tinham muitas expectativas e eu tinha de chegar a essas expectativas.*

### **E na instituição atual?**

*Foi muito mais fácil mas eu acho que também o facto de ter tido logo uma experiência como o primeiro sítio onde trabalhei, de pais de classe socioeconómica completamente diferente, fez com que eu não deixasse de mostrar aos pais os meus conhecimentos. Não é pelo facto de eles não terem tantos conhecimentos sobre o modelo High Scope que eu não os vou mostrar. Mostro de outra forma. Eu acho que o que é mais importante para eles, e mudei a minha forma de pensar daí, não é mostrar o que nós sabemos, é fazer com que os filhos sejam felizes e se sintam bem, obviamente que aprendam, mas isso é um trabalho que vai sendo feito progressivamente.*

### **E o que é que aconteceu ou não que gostaria que tivesse acontecido?**

*Eu sempre me senti muito bem... eu nunca tinha trabalhado, nunca tinha ganho dinheiro e eu acho que essa parte também foi aliciante. Era tudo muito bom, e os pais aceitaram-me de uma forma muito boa, os meninos também e as colegas. Da parte da coordenação não houve muito apoio mas também nunca disseram mal do meu trabalho. Em todas as salas se notava pouco reconhecimento, não sempre as às vezes sabe bem. Faz falta o feedback e às vezes até uma própria crítica porque é daí que nós crescemos. Lá não houve acompanhamento.*

**E teve dificuldade na integração?**

*Nem na primeira nem nesta apesar de, na que estou agora, ter sido, no início, um bocado assustador porque nós estávamos num mundo empresarial.*

**E quando passou para o colégio da empresa?**

*Não... nós estávamos com muita vontade de começar e com muita expectativa de como seria e não houve dificuldade. Uma das coisas que eu sentia mais receio era a adaptação dos pais... “como é que eles me vão ver”, “será que eles vão gostar”, e às vezes ficava um bocadinho nervosa nas reuniões, com aquele friozinho na barriga. Mas inicialmente, no outro colégio, na véspera da reunião nem dormia... queria ser credível, tinha aquela angústia no estômago.*

**Que outras dificuldades sentiu? Partilhou esses sentimentos? Com quem?**

*Tive várias dúvidas, tive a sorte de falar com as colegas. Eu lembro-me de ter falado com uma das educadoras do jardim, sobre a organização do espaço, de materiais também fui aprendendo com a prática.*

**E o que é que acha que aconteceu para deixar de ter essas dificuldades?**

**Dê exemplos**

*Foi trabalhar na empresa. Uma vertente desconhecida e que me deu confiança. Senti-me muito segura porque depois vimos os frutos. Muito do que está lá, ao nível do projeto pedagógico, do material, fardamentos, podemos dizer que fomos nós que contribuimos para aquilo acontecer e isso também dá uma autoestima muito grande. Fomos nós as quatro, a coordenadora e uma professora universitária que teve um papel muito importante nisso. Continua a ser nossa orientadora, foi muito engraçado trabalhar em equipa com ela porque até ali era uma professora e agora uma parceira, uma educadora como nós. E depois acho que fiquei muito mais segura do meu trabalho e com a autoestima*

*mais elevada, por isso quem apresenta a sete doutores um projeto e do qual não percebem, ter que mostrar o que se quer, o que acreditamos, o que somos, deu uma grande ajuda. Agora consigo tirar muito mais proveito dessas reuniões e envolvo-me muito mais do que quando estava no outro colégio.*

**Porque é que partilha com uns e com outros não?**

*Porque a nível pessoal são as minhas amigas e acho que isso também é muito importante, e por outro, porque estão numa realidade muito parecida com a minha. As salas de jardim de infância, apesar dos meninos serem todos diferentes, a faixa etária é praticamente a mesma, às vezes as dificuldades são as mesmas, a prática que existe na sala também é idêntica à que eu faço, recorro por aí. E também têm experiências diferentes e pró confiar. Também falo com os outros mas sinto-me mais à vontade para falar com elas.*

**Identifique as principais diferenças entre o seu desempenho profissional no início da profissão e agora.**

*Ai, muitas. Segurança, sinto-me muito mais seguro no trabalho que faço, e acho que vamos sentir muito mais. Sou crítica mas não sou tão destrutiva, agora faço mais críticas pessoais construtivas, no sentido: “isto não correu tão bem, onde é que tenho que melhorar?”, sinto muita diferença na segurança a fazer reuniões, a encarar os pais e situações diferentes, na organização do trabalho sou mais rápida, situações na sala consigo contornar mais facilmente, desafios, perguntas.*

**O que é que mudou?**

*Todas as experiências positivas ajudaram. Todas foram completamente diferentes. Fizeram-me aprender mais e aprender outras coisas.*

**O que é que gostaria que ainda mudasse?**

*Eu ainda gostava de tirar mais partido de algumas situações, que ainda sou muito crítica, quero continuar a ser, é importante, mas menos. É uma forma de avaliar. E tenho receio de me envolver demasiado, sei que já consigo fazer um bocadinho a distinção entre profissional e pessoal, e é muito difícil. Distanciar um bocadinho, tenho receio de deixar de parte a minha vida pessoal. Às vezes acho que existe pouco tempo para mim.*

**Porque é que mudou?**

*Estava a chegar a um ponto em que estava a exagerar. Depois sentava-me e conseguia tirar muito partido das coisas que aconteciam na escola, mas*

*depois, a nível pessoal não me sentia bem. Porquê? Porque não estava a dar atenção às pessoas que também mereciam.*

**O que é que ajudou à mudança?**

*Ajudou o facto de ter comprado casa, ajudou o facto de às vezes receber feedback dessas pessoas, não tão positivos e de me doer, porque tinham razão, e acho que ajudou também as experiências, a evolução no trabalho, e na própria experiência pessoal. Ou seja, como agora me sinto mais segura, não perco tanto tempo a criticar, tenho mais tempo para estar com as pessoas também de quem gosto, como também demoro menos tempo a organizar o trabalho, não só pela pessoa que tenho na sala, que também é importante, mas também, enfim, pela experiência que a pessoa vai tendo.*

**E como é a sua relação com todos os elementos da equipa do colégio onde trabalha?**

*Eu sempre me dei muito bem em todos os sítios que trabalhei. Eu acho que também fui muito bem aceite porque tenho várias coisas ao nível da atitude que têm muito a ver com o trabalho em equipa: o saber ouvir, estar, ser divertida. Sempre fui muito bem aceite.*

**E essa relação foi sempre assim?**

*Não, tem crescido e este ano tive a sorte de estar a trabalhar com colegas mais próximas, que já conhecia há mais tempo e para além do trabalho. Este ano está a ser muito mais intenso. Envolve-me e tiro muito mais partido de tudo.*

**Sente que há trabalho colaborativo?**

*O ano passado não e este ano começa a haver. Estou confiante. Mas há trabalho colaborativo na minha sala, há trabalho colaborativo no núcleo de jardim de infância e sei que nós nos apoiamos muito uns aos outros. Agora trabalho colaborativo no geral, vamos ver. Acho que só mais para a frente, porque ainda estamos muito no início do ano. Há meninos em adaptação. Ainda há alguma dificuldade porque neste momento as pessoas ainda estão muito entregues à sala.*

**O trabalho colaborativo é algo que se constrói ao longo do tempo?**

*Sim. Inicialmente é óbvio que as pessoas se dediquem mais à sala porque também ainda estão a aprender tudo e eu acho que só quando se sentem um bocadinho mais seguras é que conseguem. Primeiro há o trabalho em equipa de sala, que não deixa de ser trabalho colaborativo. Só quando existir partilha*

*de responsabilidades, quando houver necessidade de nos juntarmos por algum motivo, quando houver disponibilidade e flexibilidade por parte de todos.*

**E as formações que falou anteriormente, poderão ser um fator positivo para o trabalho colaborativo?**

*Acho que sim.*

**E as reuniões formais que a coordenação calendarizou?**

*Eu acho que há várias coisas que vão ajudar para que haja mais trabalho colaborativo. As reuniões pedagógicas se forem só de comunicação não ajudam muito mas aquelas formações com a psicóloga sim. Vamos falar e dar exemplos e eu acho que é isso que falta.*

**E o que sente quando sai dessas reuniões pedagógicas?**

*Sinto sempre que é positiva mas senti muitas vezes falta de falar sobre as dúvidas sobre o meu trabalho, estratégias.*

**Também falou que se marcavam encontros informais entre educadores.**

**Sentiu algum tipo de constrangimento por estar a espelhar um problema?**

*Não. Quando partilho, partilho com pessoas com que me sinto segura mas não tenho medo de partilhar. Não tenho porque também oiço muito e sinto-me tão bem em estar a desabafar que não consigo ter esse tipo de sentimentos.*

**Quais são as principais diferenças entre o profissional que era no início da sua profissão e o profissional de hoje?**

*Segurança e não me sinto tão crítica como o ano passado, que era exagerado. Antes eram muito. Nós somos muito importantes para eles e eu estou muito no início e sei que tenho muita coisa para aprender. Tiro muitas coisas positivas diariamente mas agora consigo tirar mais e também me sinto mais segura.*

**Visto que existem pessoas com menos tempo de experiência, como é que se sente por ter mais tempo de experiência?**

*Eu não olho para as pessoas a pensar “esta tem mais experiência do que eu” e “este tem menos experiência”, porque eu acho que nós aprendemos uns com os outros, independentemente da experiência que temos ou não. Temos experiências diferentes.*

**E como é a vossa relação?**

*Eu gosto muito de falar com pessoas que tenham mais experiência, que tenham passado por sítios completamente diferentes dos meus, e gosto de falar com pessoas que se envolvem. Todas as pessoas são importantes e têm*

*qualquer coisa para dar e por isso não olho para a pessoa e digo “tens um ano de experiência por isso não te ligo”.*

**E partilha as suas experiências com essas pessoas?**

*A distinção que eu faço na partilha é pela proximidade às pessoas. Com quem tenho mais relação é com quem eu tenho mais facilidade em falar. Mas quando nos cruzamos sim. Até porque se vir a pessoa com má cara ou mais feliz comento e acho que é o suficiente para daí desenrolar a conversa.*

**E eles partilham consigo algum tipo de receio?**

*Eu acho que no início, pelo facto deles terem tido conhecimento que nós as quatro fizemos parte da preparação, havia mais tendência a procurarem-nos, até para às vezes resolverem problemas de gestão do colégio, como material, por exemplo.*

*Mas agora acho que sim, comentam, pedem ajuda, falamos de coisas mais relacionadas com o colégio. A nível pessoal não tanto mas falamos muito de coisas que acontecem. Geralmente são problemas ou vitórias.*

**Tem tendência a dar a sua experiência? Acha que ajuda?**

*Sim, sim, sim. Eu acho que sim porque também me ajuda a mim quando é ao contrário.*

**E eles têm mais ou menos vantagens em trabalhar em colaboração?**

*É vantajoso. Aconteceu comigo. E eu sou apologista. Foi importante para mim entrar num sítio onde se trabalha assim, foi quase uma continuidade da faculdade.*

**O que é que acha os educadores mais novos “ganham” ao trabalhar com os mais experientes?**

*Toda a gente aprende com as experiências. É uma segurança muito grande para quem chega existir quem apoiar e explicar o que vai acontecer. Dá segurança.*

**E enquanto educadora mais experiente, o que “ganha” com os mais novos?**

*Os mais novos vêm com muitas ideias e vêm com a dinâmica toda. E eu acho que crescemos muito ao ajudar.*

**Quando chegam colegas novos à Instituição sente que a instituição sabe, que está consciente das dificuldades dos educadores em início de carreira e lhes prepara algum tipo de apoio? Qual?**

*Eu acho que sim porque também passou por muitas dificuldades. Eu acho que tem consciência (pausa). Mas é-me difícil dizer porque não vejo. Eu sei que as pessoas tinham dúvidas, sei porque me perguntaram. Se, se pode entender isso como falta de apoio por parte da coordenação, não sei porque também as dúvidas se calhar só surgiram depois de viver algumas coisas no colégio. Sei que há a preocupação, para essas pessoas que entram, está preparado formações que nós também passámos, agora se calhar não são feitas a tempo, porque as pessoas que entram, entram num carácter de urgência.*

**De quem é a iniciativa?**

*Acho que vem pela parte da coordenação.*

**O que acha que devia ser feito para ajudar os educadores novos?**

*Acho que devia ser feito o que foi feito com os educadores que entraram no início. Haver uma apresentação, haver uma formação no modelo, coisas que deem segurança às pessoas e que a contextualizem. Acho que essa formação foi muito boa mas não sei se agora é possível porque as pessoas vão entrando aos poucos... de qualquer maneira, um dia para fazer visita ao colégio, em vez de colocá-la logo numa sala, conhecer a rotina, ser apresentada aos colegas.*

**Quando começou a trabalhar no colégio sentiu ter proporcionado algum tipo de suporte aos educadores que estavam a começar?**

*Eu lembro-me que no início havia muitos receios, e pelo facto de eu ter trabalhado em High Scope, e procuravam-me bastante. Acho que fui importante para eles por isso. E eles para mim também foram importantes porque o facto de estar a explicar obriga-me a pensar.*

**Foi intencional?**

*Está em mim e acho que é importante partilhar e se pudermos ajudar melhor. Tenho consciência da importância de ajudar.*

**E fazendo uma comparação com o seu início profissional considera ter tido algum tipo de suporte?**

*Sim e por me ter sentido tão bem, quando as pessoas me procuravam gostava e conversava.*

**Encontra alguma razão para este tipo de suporte?**

*As duas escolas tinham uma coisa em comum: o modelo High Scope. Não tenho a certeza mas acho que a escola base nos dois sítios era a mesma*

escola de formação inicial. Mas o mais importante é o modelo. O trabalho em equipa faz parte do modelo High Scope.

**Como definiria então trabalho colaborativo?**

*Vou dizer em palavras: ouvir, partilhar, estar disponível, tolerância, aprender e gostar.*

**E o que é importante neste trabalho colaborativo?**

*A aprendizagem que vem de toda a partilha, o crescimento, a não saturação e não estagnação.*

**De quem é a responsabilidade em promover o trabalho colaborativo?**

*A coordenação, sem dúvida, e depois nós claro. A direção também mas a coordenação acho que tem mais obrigação.*

**Quem ganha com o trabalho colaborativo?**

*Todos e acho que dá para ver pela nossa conversa. Educadores, equipa, criança, pais, coordenação... todos.*

**E inconvenientes?**

*A indisponibilidade e falta de horário que condicionam. As pessoas têm de abdicar de algo para terem esse tempo.*

**E enquanto pessoa em que é que o trabalho colaborativo se refletiu em si?**

*Está tudo muito interligado, o profissional e o pessoal. Se eu não estiver bem a nível profissional reflete-se muito a nível pessoal. Acho que a pessoa acaba por ser um bocadinho mais tolerante, tem mais capacidade de ouvir. Por isso é que eu acho que para fazer trabalho em equipa não se aprende só na formação, já tem que vir de nós. E cresci muito. Conheço outras realidades, outras pessoas. Trabalho em equipa implica pessoas.*

**E em que é que se reflete nas crianças?**

*Reflete-se muito. Então neste modelo é muito notório. Quando nós conseguimos fazer um bom trabalho em equipa com os colegas é meio caminho andado para a nossa interação com as crianças. Eu acho que a nossa interação se baseia em confiança, partilha, segurança, diálogo, nos valores como o respeito e a partilha de controlo.*

**Fala muito no modelo. Acha que se fosse outro modelo havia diferença?**

*Poderia não haver tanto trabalho em equipa. É uma característica do modelo.*

**E que influência tem na instituição?**

*Quando se estende esse bem estar, obviamente, tanto a direção como a coordenação e depois os pais, vão estar envolvidos e acabam, por também estar bem. Há uma segurança. Um ambiente onde os pais vejam que os filhos se sentem bem e que a equipa não vira costas é muito mais seguro porque os valores que circulam ali são muito mais seguros e os pais também aprendem muito.*

*Especificamente na nossa há a mentalidade dos pais como clientes. Apesar de não conseguirmos ver os pais como clientes, sentimo-los muito satisfeitos, e isso é importante. E a satisfação dos colegas é sinal que as coisas correm bem e quando não correm também se vê.*

### **Os pais aprendem com este trabalho colaborativo?**

*Ensinamos-lhes a terem responsabilidade e começam a entrar nesta partilha e nesse diálogo. Participam nos projetos e veem o trabalho deles reconhecido. Há um ambiente saudável. Apesar do trabalho colaborativo não ter entrado na cabecinha de algumas pessoas, eu acho que todas elas têm características que dão para desenvolver esse trabalho. Somos muito unidos e respeitamos.*

**Obrigada pela participação.**