



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**PERSPETIVAS DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA DE UMA
INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE SOLIDARIEDADE SOCIAL
SOBRE O CONTRIBUTO DA COLABORAÇÃO PARA O SEU
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

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

Soledade de Jesus Veva Batista

2012



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**PERSPETIVAS DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA DE UMA
INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE SOLIDARIEDADE SOCIAL
SOBRE O CONTRIBUTO DA COLABORAÇÃO PARA O SEU
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

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

**Orientação da Professora Doutora Teresa Maria Sena de Vasconcelos
Soledade de Jesus Veva Batista**

2012

Agradecimentos

Quero expressar a minha gratidão a todos aqueles que, com o seu incentivo, motivação e apoio, prestaram uma ajuda inestimável para a realização deste trabalho.

Em primeiro lugar, agradeço à professora Teresa Maria Sena Vasconcelos pelo interesse e estímulo dedicado na orientação desta dissertação. Sempre que as dúvidas surgiam, as suas sugestões ajudaram-me a ultrapassar as dificuldades e a seguir o rumo da investigação, o que contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

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

A todas as colegas de trabalho pela tolerância demonstrada nos momentos em que apresentava sinais de fadiga e impaciência.

Agradeço à minha família, principalmente à minha mãe, pela preocupação e apoio nos momentos de angústia e, sobretudo, pela forma compreensiva com que sempre aceitaram as minhas ausências, impostas pela necessidade do trabalho de investigação.

À memória do meu pai que apesar de ausente estará sempre presente em todos os momentos da minha vida, transmitindo-me força e coragem para continuar e acreditar que irei conseguir.

Quero expressar, também, um agradecimento profundo ao Pedro, por ter entrado na minha vida numa fase bastante exaustiva, dedicando muito do seu tempo para me ajudar e transmitindo seriedade e paciência por tudo aquilo que não vivenciámos durante a realização da dissertação.

Agradeço, ainda, aos meus amigos pelo apoio e pela forma interessada com que foram acompanhando o meu trabalho.

Obrigada a todos!

Resumo

O desenvolvimento da colaboração e o que esta poderá enriquecer têm-se tornado conceitos complexos e de crescente interesse. A emergência destes novos cenários educativos levou-nos a tentar compreender de que modo a colaboração tem contribuído para o desenvolvimento profissional de um grupo de cinco educadoras de infância, que exercem funções numa Instituição Particular de Solidariedade Social.

A criação de um quadro referencial teórico, com base na informação sobre o desenvolvimento profissional, no contexto da formação e supervisão e nos conhecimentos sobre a colaboração, a reflexão, comunidades de aprendizagem e a influência das lideranças, pareceu-nos fundamental para justificar e orientar a investigação. No estudo optámos por uma metodologia qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, que se assume como particularista, debruçando-se sobre uma determinada situação.

Recolhemos informações através de entrevistas individuais semiestruturadas, gravadas em formato áudio. Realizou-se a análise categorial dos dados, conduzindo à interpretação e discussão dos mesmos.

Os resultados deste estudo apontam para um reconhecimento por parte das participantes relativamente à importância da colaboração para o seu desenvolvimento profissional. Tornou possível a identificação de fatores facilitadores ou impeditivos do trabalho colaborativo.

A formação, quer inicial quer contínua, é também apontada pelas intervenientes como um contributo para o seu desenvolvimento, no entanto, não referem a sua promoção para o trabalho colaborativo. As lideranças são apontadas como ambíguas, podendo promover ou impedir a colaboração. Por fim, o trabalho colaborativo foi também referido como fator determinante no trabalho com e entre as crianças.

Associada aos novos desafios, colocados pelas mudanças sociais e culturais da sociedade, assiste-se a uma alteração no entendimento do papel do professor e da escola, em que a responsabilidade da sua construção deve ser coletiva e não individual. A colaboração deve supor a criação conjunta da visão de todos os que participam na comunidade educativa.

Esta investigação revelou-se igualmente vantajosa para as participantes que identificaram alguns aspetos a melhorar a nível do trabalho colaborativo.

Palavras-chave: colaboração, desenvolvimento profissional, formação, reflexão, liderança.

Abstract

The development of collaboration and what it may enrich have become complex concepts of growing interest. The emergence of these new educational scenarios has led us to try to understand how the collaboration has contributed to the professional development of a group of five kindergarten teachers who work in a Private Institution of Social Solidarity.

The creation of a theoretical frame reference, based on information on professional development, in the context of formation and supervision and knowledge about collaboration, reflection, learning communities and the influence of leaderships, it seemed essential to justify and guide this research. In the study we chose a qualitative methodology, descriptive and interpretative, which is assumed as particularistic, leaning over a determined situation.

We collected information through semi-structured interviews, recorded in audio format. We carried out the categorical data analysis, leading to the interpretation and discussion of the thereof.

The results of this study indicate recognition by the participants on the importance of collaboration in their professional development. It made possible the identification of factors that facilitate or impede collaborative work.

The formation, initial and continuous, is also appointed by the interveners as a contribution to their development, however, they do not refer its promotion on the collaborative work. The leaderships are seen as ambiguous, either promoting or impeding collaboration. Finally, the collaborative work was also mentioned as a determining factor in working with and among children.

Associated with the new challenges, posed by the social and cultural changes in society, we are witnessing a change in the understanding of the role of the teacher and the school, where the responsibility of its construction must be collective and not individual. The collaboration should assume the joint vision of all those involved in the educational community.

This research has proven equally beneficial for the participants who identified some aspects to improve the level of collaborative work.

Keywords: collaboration, professional development, formation, reflection, leadership.

Índice

Índice de siglas	vi
Índice de quadros	vii
Índice de anexos.....	viii
1. Introdução	1
1.1. Definição da problemática	1
1.2. Questões do estudo.....	3
1.3. Objetivos	4
2. Relevância do estudo	4
3. Estruturação da dissertação	5
Capítulo I – Enquadramento Teórico	7
1. Desenvolvimento profissional	8
2. Formação e desenvolvimento profissional	12
2.1. Formação inicial	15
2.2. Formação contínua.....	16
3. Supervisão	20
4. Trabalho Colaborativo	24
4.1. Colaboração e o desenvolvimento profissional	24
4.2. Culturas de Ensino	26
4.2.1. A cultura do individualismo.....	27
4.2.2. A cultura da colaboração e da colegialidade	27
4.2.3. A colegialidade artificial.....	29
4.2.4. A cultura balcanizada.....	30
4.3. Desenvolvimento do trabalho colaborativo	31
4.4. Vantagens do trabalho colaborativo.....	33
4.5. Constrangimentos do trabalho colaborativo	34
4.6. Do trabalho colaborativo à reflexão	36
4.6.1. Escola Reflexiva	39
4.7. Do trabalho colaborativo às comunidades de aprendizagem	40
4.8. Lideranças nas culturas de colaboração.....	43
Capítulo II – Estudo Empírico	47
1. Metodologia do estudo	48
1.1. Caracterização do contexto	50

1.1.1. As Instituições Particulares de Solidariedade Social como instituições de atendimento a crianças	50
1.1.2. As Instituições particulares de Solidariedade Social em Portugal.....	51
1.2. Contexto do estudo.....	53
1.3. Participantes.....	55
2. Técnicas de recolha e tratamento de dados	56
2.1. A Entrevista	56
3. Ética da investigação.....	59
4. Análise, interpretação e discussão	60
4.1. Análise de conteúdo dos dados.....	60
4.2. Interpretação dos dados	62
4.3. Discussão.....	82
4.3.1. Concepções de práticas colaborativas e o seu contributo para o desenvolvimento profissional.....	82
4.3.2. A formação contínua e o desenvolvimento profissional	86
4.3.3. A influência dos dirigentes na construção e no desenvolvimento do trabalho colaborativo	87
4.3.4. Trabalho colaborativo entre adultos e o seu reflexo no trabalho com e entre as crianças	88
Considerações finais.....	90
Limitações do estudo	92
Recomendações	93
Referências bibliográficas	95

Índice de siglas

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

UNESCO - United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

Índice de quadros

Quadro n.º 1 – Dados pessoais das participantes no estudo	55
Quadro n.º 2 – Dados profissionais das participantes no estudo.....	56
Quadro n.º 3 – Vantagens do trabalho colaborativo	65
Quadro n.º 4 – Aspectos facilitadores para o trabalho colaborativo	69
Quadro n.º 5 – Impedimentos para o desenvolvimento do trabalho colaborativo	71
Quadro n.º 6 – Contributos para o desenvolvimento profissional	74
Quadro n.º 7 – Percepção sobre a interação colaboração/reflexão e a sua influência para o desenvolvimento profissional	78
Quadro n.º 8 – Papel das lideranças para o trabalho colaborativo	79
Quadro n.º 9 – Trabalho colaborativo entre os adultos e o seu reflexo no trabalho com as crianças	81

Índice de anexos

Anexos	103
Anexo 1- Ficha de caracterização das participantes no estudo.....	104
Anexo 2- Guião da entrevista individual.....	106
Anexo 3- Protocolos das entrevistas.....	109
Entrevista A1	110
Entrevista A2	118
Entrevista A3	124
Entrevista A4	131
Entrevista A5	138
Anexo 4- Análise de conteúdo das entrevistas individuais	145
Entrevista A1	146
Entrevista A2	154
Entrevista A3	159
Entrevista A4	164
Entrevista A5	172
Anexo 5- Análise global das entrevistas individuais	178

1. Introdução

“ Ninguém é tão grande que não possa aprender,
nem tão pequeno que não possa ensinar.”

Voltaire

Num tempo de mudança a colaboração surge como uma resposta para muitos dos problemas das escolas e acima de tudo como determinante para o desenvolvimento profissional dos professores. Segundo Canário (2007) a Europa (re)afirma a importância de promover sistemas de educação e formação de qualidade que (cor)respondam às ambições político-sociais, particularizando que “a profissão de professor deverá ser altamente qualificada, deverá basear-se num processo formativo marcado por processos de aprendizagem ao longo da vida, deverá ser uma profissão caracterizada pela mobilidade e baseada em processos de trabalho em parceria” (p.3).

Como referiram Fullan e Hargreaves (2001) “as escolas sofrem. Nunca foi tão necessário trabalhar em conjunto” (p.95). Neste contexto, o Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de janeiro, e o Decreto Regulamentar n.º2/2008, de 10 de janeiro, refletem claramente o imperativo da mudança educativa, apostando na qualidade do desempenho dos docentes como desígnio basilar para o sucesso educativo e, simultaneamente, no desenvolvimento profissional do professor.

Na perspetiva atual sente-se a necessidade da intervenção de todos os profissionais que participam na vida da escola, colaborando na busca de soluções para os problemas reais encontrados em contexto, numa atitude de partilha e reflexão conjunta.

A necessidade de conhecer e explicar a natureza dos fenómenos educativos tem-se tornado relevante e, como defendeu Hargreaves (1998), a colaboração pode ser a solução para a resolução de alguns problemas da escolaridade contemporânea e para uma mudança educativa e organizacional. Deste modo, apresentamos esta investigação que pretende compreender o contributo da colaboração para o desenvolvimento profissional das educadoras numa Instituição Particular de Solidariedade Social [IPSS].

1.1. Definição da problemática

Uma sociedade em constante mudança coloca um desafio permanente ao sistema educativo. A pós-modernidade tem como característica a instabilidade, com as rápidas

mudanças, quer ao nível dos conhecimentos, quer ao nível das técnicas, quer também ao nível das atitudes. Os processos de aprendizagem e os métodos organizacionais são, portanto, fatores importantes dessa mudança acelerada, a que o sistema educativo deve responder, antecipar ou mesmo promover.

A palavra mudança surge cada vez mais no discurso pedagógico e como afirmou Pardal (2000) “o professor é um homem/mulher de um tempo determinado, de uma sociedade concreta, que vive as contradições e a incerteza desse mesmo tempo e sociedade” (p.84). O professor tem necessariamente de se adaptar e acompanhar as mudanças. As propostas de reforma procuram, segundo Nóvoa (2009), mudanças a nível escolar ainda que pareça existir um maior consenso quanto à necessidade de mudança do que sobre a direção que essa deverá seguir. Os docentes encontram-se assim implicados em processos de transformação determinados num contexto macro e/ou num contexto micro. A forma como os professores lidam com a mudança depende de uma variedade de fatores, que decorrem de processos impostos ou de natureza espontânea e individual.

As mudanças podem ser discutidas do ponto de vista da instituição, mas podem também gerar questões sobre o desenvolvimento individual do profissional, que pode ser entendido como a aprendizagem do professor durante toda a vida, sob a perspetiva construtivista, baseado na reflexão e crítica do seu pensamento e da sua prática, à medida que passa por desafios e dilemas na profissão.

No presente panorama educacional, a noção de desenvolvimento profissional do professor pretende abranger uma abertura e democraticidade do ensino e reveste-se de grande relevância dado que exprime um processo de mudança necessário ao docente, na conjuntura da complexidade das situações que enfrenta e da exigência das suas responsabilidades em cada uma delas.

O papel dos professores, na nossa sociedade, tornou-se mais complexo e mais difícil do que no passado. Na concretização do seu papel o professor tem de atuar a diversos níveis, conduzindo o processo de ensino-aprendizagem, avaliando os alunos, contribuindo para a construção do projeto educativo da escola e para o desenvolvimento da relação desta com a comunidade. Deverá também responder aos anseios dos pais no que concerne à eficácia do ensino, à necessidade social de assegurar um acesso mais largo à educação e às exigências de uma participação democrática no seio dos estabelecimentos escolares.

Schön (1992) referiu que o trabalho colaborativo entre professores é uma condição essencial para a melhoria das práticas letivas, sendo uma das estratégias apontadas como forma de promover as práticas reflexivas e, desta forma, conduzir à compreensão de certas dificuldades e ao confronto de pontos de vista e modos de

agir. Hargreaves (1998) acrescentou que o trabalho colaborativo é necessário na sociedade atual, introduzindo novas perspetivas sobre a conceção da educação interativa.

Em 1997, na publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar evidenciou-se que “cabe ao diretor pedagógico de cada estabelecimento ou estabelecimentos, em colaboração com os educadores, encontrar as formas e os momentos de trabalho em equipa” (p.41). Desta forma, a criação de relações de colaboração é condição essencial para um desenvolvimento pedagógico eficaz e para o desenvolvimento profissional dos professores face às mudanças educativas.

O Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de Janeiro, sobre o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário referiu a promoção da cooperação entre os professores e o reforço das funções de coordenação, pois o seu trabalho, para que produza melhores resultados, não pode ser atomizado e individualizado.

Com base nos trabalhos do Instituto nacional de Acreditação da Formação de professores (INAFOP), o Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, que definiu o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, referiu a formação inicial e contínua como indispensáveis para um desempenho profissional adequado aos constantes desafios.

Ser professor significa tomar decisões pessoais e individuais constantes. Apesar de se exigir uma capacidade criativa e de tomada de decisões, boa parte da sua energia acaba por ser direcionada na procura de solução de problemas de adequação com as normas estabelecidas exteriormente. Ferreira (2002) considerou que “através da discussão, do debate, da interação entre professores, emerge uma necessidade de se repensar como poderão os professores ser ajudados em todo este processo” (p.239). Assim, no contexto desta problemática esta é a questão fulcral sobre a qual se irá debruçar o presente estudo, que tem como objeto cinco educadoras de infância e como finalidade compreender qual o contributo da colaboração para o desenvolvimento profissional das educadoras numa IPSS.

1.2. Questões do estudo

Nesta investigação definiu-se como a grande questão: De que modo as práticas colaborativas podem contribuir para o desenvolvimento profissional das educadoras numa IPSS?

Esta questão geral pode desdobrar-se nas seguintes sub-questões:

- Quais as concepções, das educadoras participantes no estudo, sobre o trabalho colaborativo?
- Como está organizado o trabalho colaborativo?
- Quais os pontos fortes e fracos do trabalho colaborativo?
- Será que a formação contínua promove a colaboração?
- Em que medida a colaboração institui melhores práticas profissionais e promove atitudes reflexivas?
- De que modo o facto de as educadoras, sujeitas deste estudo, exercerem funções numa IPSS pode promover atitudes reflexivas e colaborativas entre si?
- De que modo os dirigentes podem influenciar a colaboração entre as educadoras?

A investigação que se propõe terá em conta as questões enunciadas, podendo emergir outras no decorrer do processo.

1.3. Objetivos

O Objetivo geral desta investigação consiste em compreender como a colaboração pode contribuir para o desenvolvimento profissional das educadoras.

Do objetivo geral e na tentativa de obter respostas para as questões apresentadas formulámos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender as concepções sobre trabalho colaborativo;
- Identificar as interações colaborativas entre as educadoras;
- Perceber as implicações do trabalho colaborativo nas práticas profissionais;
- Verificar de que modo a colaboração entre as educadoras pode potenciar atitudes e competências reflexivas;
- Perceber a influência das lideranças no desenvolvimento do trabalho colaborativo.

2. Relevância do estudo

Ser educador nos tempos que correm implica o comprometimento no desempenho de uma profissão muito exigente e que se possui a capacidade de mobilizar um conjunto de saberes, que não se esgotam na formação inicial. As mudanças que se fazem sentir na sociedade atual implicam um forte investimento na aprendizagem e crescimento do educador.

A atualidade e complexidade das questões, quer do desenvolvimento profissional quer da colaboração, surgem como relevantes para a realização deste estudo.

O facto de as IPSS possuírem autonomia própria, indicando diferenças em relação à rede pública e ensino particular e cooperativo torna-se outra das razões para a investigação, dado o facto de terem uma organização específica.

Na Lei n.º5/97, Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, de 10 de dezembro, verificou-se que apesar de integrados no Estatuto da Carreira Única dos Educadores de Infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário há, no entanto, a recomendação de que “aos educadores de infância que exerçam funções na rede privada (solidária) devem ser, progressivamente, proporcionadas idênticas condições de exercício e de valorização profissionais” (artigo 18º, ponto 2). Contudo, as desigualdades das condições de trabalho entre a rede pública e privada continuam a ser evidentes, principalmente em relação aos profissionais que trabalham com crianças com menos de três anos, apesar de possuírem uma formação idêntica.

Perante a escassez de estudos, quer em relação ao contributo da colaboração para o desenvolvimento profissional, quer em relação às IPSS, esta investigação é um contributo para abrir novos caminhos de investigação, em qualquer um desses âmbitos, ou pelo menos para dar a conhecer um pouco a realidade de uma IPSS.

3. Estruturação da dissertação

Em termos de estrutura esta investigação encontra-se dividida em duas partes. A primeira parte inclui o enquadramento teórico que sustenta o estudo e na segunda é apresentado o estudo empírico.

No primeiro capítulo e perante toda a complexidade do tema torna-se necessário conceber um quadro teórico abrangente. Ao analisar a literatura sobre o desenvolvimento profissional fomos confrontados com uma diversidade de conceitos, resultado da importância que lhe é conferida por muitos dos que se interessam pelo futuro da educação. A fim de evitar uma abordagem monolítica dos conceitos de desenvolvimento profissional e cultura docente, adotou-se uma abertura para a integração de diferentes pontos de vista existentes na literatura.

Num primeiro ponto referem-se algumas das perspetivas e especificidades em relação ao desenvolvimento profissional. Segue-se, uma breve alusão à questão da formação e supervisão pedagógica, nos pontos dois e três respetivamente. No ponto quatro refere-se o trabalho colaborativo, a definição do conceito, sua importância e algumas particularidades.

O segundo capítulo inclui a caracterização da metodologia seguida pela investigação, a apresentação do paradigma, em que se situa a abordagem qualitativa de natureza descritiva e interpretativa utilizada e que teve como base de sustentação entrevistas semiestruturadas individuais e ainda a descrição do processo de recolha, análise, interpretação e discussão dos dados. Termina com as considerações finais onde se incluem as limitações do estudo e algumas recomendações. São ainda apresentadas as referências bibliográficas, onde se respeita a grafia original das obras, e os anexos correspondentes ao estudo.

Ao longo de todo o estudo a expressão docente engloba os educadores de infância e professores de todos os níveis de ensino. O termo educador de infância refere-se exclusivamente ao mesmo e abrange os profissionais que exercem funções desde a creche até ao ingresso na escolaridade obrigatória.

Capítulo I

Enquadramento Teórico

1. Desenvolvimento profissional

Muitos são os autores, bem como as concepções de desenvolvimento profissional, que encontramos na literatura. Sobre o desenvolvimento profissional constatamos uma diversidade de conceitos, como carreira, ciclo de vida profissional, crescimento e percurso profissional. Deste modo, realiza-se uma abordagem a diferentes concepções, sem esgotar a extensa multiplicidade existente.

O desenvolvimento é sinónimo de crescimento. Uma das aceções sobre o desenvolvimento profissional centra-se no desenvolvimento cognitivo, na linha das concepções geralmente denominadas por cognitivo-desenvolvimentistas e que derivam em parte do modelo Piagetiano. Neste modelo o professor atravessa estádios cognitivos cada vez mais sofisticados, sendo o seu pensamento caracterizado em cada estádio por uma estrutura de conjunto subjacente, que se torna progressivamente cada vez mais complexa, abstrata e por isso mais abrangente.

Outra aceção do conceito de desenvolvimento dos professores é designada por aquisição progressiva de competências. A mudança de um estádio para outro ocorrerá em função da progressiva resolução das dificuldades sentidas a um determinado nível. Assim, o desaparecimento progressivo de sucessivos tipos de preocupações resulta da igualmente progressiva aquisição de competências, que permitem ao professor ultrapassar os problemas, como defendeu Perrenoud (2000) "(...) que só poderão ser superados ao preço de uma reflexão, de um trabalho sobre si, da construção de novos saberes e de novas competências" (p.179).

O desenvolvimento ao longo do ciclo de vida é outra das aceções, quando se aborda a questão do desenvolvimento profissional. Um dos autores deste modelo é Huberman (1992) que o desenvolve com base em autobiografias orais, recolhidas através de entrevistas, nas quais os professores devem identificar as etapas do seu percurso profissional. A partir dos dados recolhidos e utilizando metodologias predominantemente qualitativas de análise elaboram-se modelos gerais descritivos dos percursos seguidos pelos sujeitos e estabelecem-se hipóteses causais acerca dos acontecimentos, capazes de facilitar a ocorrência de situações positivas ou negativas. Há que se ter em conta que o facto de se pedir ao professor que faça uma reconstrução do seu percurso profissional, para a partir dela elaborar um discurso de tipo narrativo, pode levar a que os dados resultantes se apresentem mais organizados, coerentes e deliberados do que realmente foram no momento da sua ocorrência, como também que essa organização seja influenciada por preocupações, estados de espírito ou problemas sentidos no presente.

Partindo do princípio de que esta investigação se irá focar nas educadoras de infância, torna-se pertinente descrever o estudo que Katz (1993), nos anos 70, realizou com educadores de infância, que contribui para a compreensão das diferentes etapas da carreira destes profissionais. Segundo a autora podem ser diferenciados quatro estádios de desenvolvimento. O primeiro ano de experiência laboral corresponderá ao estádio 1 (*sobrevivência*), em que o educador está preocupado em sobreviver face às inseguranças sentidas relativamente às suas competências. Torna-se importante o apoio dentro da própria instituição, podendo ser dado por colegas mais experientes. Mais tarde, entre o primeiro e segundo ano, sucederá o estádio 2 (*consolidação*), onde o educador se sente seguro, estando pronto a consolidar conhecimentos e experiência adquirida. Entre o terceiro e quarto ano de trabalho é provável que os educadores atinjam o estádio 3 (*renovação*), quando começam a cansar-se de fazer sempre as mesmas coisas. O estádio 4 (*maturidade*) pode ser atingido entre o terceiro, quarto ou quinto ano de experiência e é o momento em que os profissionais se assumem verdadeiramente como educadores.

Relativamente ao tempo passado em cada um dos estádios Katz alerta que este pode ser variável, não correspondendo na perfeição entre anos de trabalho e estádio de desenvolvimento. Na mesma linha de pensamento Huberman (1992) defendeu que

O desenvolvimento de uma carreira é, pois, um processo, não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo pode parecer linear mas, para outros, há oscilações, regressões, becos sem saída, declives, descontinuidades. O facto de se encontrar sequências-tipo não deveria ocultar o facto de que há pessoas que jamais deixam de explorar, ou que jamais chegam a estabilizar-se, ou que se desestabilizam por motivos de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses, mudança de valores) ou externas (acidentes, mudanças políticas, crises económicas (p.38)

Hargreaves e Fullan (1992) apresentaram três perspetivas sobre o desenvolvimento profissional. O desenvolvimento do professor como desenvolvimento de competências, ou seja, munido de conhecimentos e técnicas. O desenvolvimento do professor como desenvolvimento da compreensão pessoal, valorizando as crenças, pensamentos e atitudes. Por fim, o desenvolvimento do professor como mudança ecológica, numa interação entre o professor/pessoa e os contextos onde se insere.

Neste contexto de diversidade vários são os autores que se referem ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, sendo também vasta a multiplicidade de definições com que nos deparamos durante a pesquisa. Para Fullan (1990) “o desenvolvimento profissional foi definido com maior amplitude ao incluir qualquer

atividade ou processo que procure melhorar competências, atitudes, compreensão ou ação em papéis atuais ou futuros” (p.3). Na mesma linha de pensamento Sparks e Loucks-Horsley (1990) referem que o conceito de desenvolvimento profissional “define-se como o processo que melhora o conhecimento, competências ou atitudes dos professores” (p.234).

Garcia (1999) mencionou que o desenvolvimento profissional se define por “uma atitude de constante pesquisa e não pode ser conhecido como um processo somente individual, pois ocorre em diferentes contextos e segundo a política existente” (p.13). Guskey (2000) defendeu que o desenvolvimento profissional se caracteriza por um conjunto de processos e atividades que melhoram o conhecimento profissional, as competências e atitudes dos docentes, que as implementam na aprendizagem dos alunos.

Day (2001) acrescentou que

O desenvolvimento profissional envolve todas as expectativas espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientes planejadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual professores, enquanto agentes de mudança, revêm, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (pp.20-21)

Segundo Hernández (2007) o desenvolvimento profissional é um processo contínuo que acompanha o professor e que se produz através de sucessivas reconstruções conceituais, procedimentais e atitudinais, a partir de diversas aprendizagens. O desenvolvimento profissional poderá melhorar o desempenho profissional, que melhora com a reflexão sobre a prática e o questionamento crítico da mesma.

De acordo com Alarcão (2008) “(...) os estudos sobre esta temática perspetivam o desenvolvimento profissional como um processo de mudança conceptual, numa lógica de desenvolvimento de adultos, em contextos de natureza construtivista-sistémica, interativa, epistemologicamente fundamentada e metodologicamente apoiada em contextos de formação-investigação-ação” (p.25).

Durante algum tempo, os termos aperfeiçoamento, formação contínua, formação em serviço, reciclagem e desenvolvimento profissional de professores foram utilizados

como equivalentes. A noção de desenvolvimento profissional é uma noção próxima da noção de formação. No entanto, não é uma noção equivalente, por exemplo a formação está muito associada à ideia de frequentar cursos e o desenvolvimento profissional processa-se através de múltiplas formas e processos, que inclui a frequência de cursos mas também outras atividades como projetos, trocas de experiências, leituras e reflexões.

Segundo Day (2001) o desenvolvimento profissional docente não exclui a formação contínua, na forma de cursos, mas situa-se num contexto de aprendizagem mais vasto. Também na opinião de Imbernón (2002) aceitar o desenvolvimento profissional como equivalente à formação contínua, seria aceitar uma definição muito restritiva, pois essa passaria a ser a única via para esse desenvolvimento. Contudo, para além da formação docente, segundo o mesmo autor, é necessário acrescentar a situação laboral a qual, facilita ou condiciona o desenvolvimento da carreira docente. Deste modo, segundo a United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2002) o desenvolvimento profissional deve ser acompanhado da melhoria das condições de trabalho, na medida em que estas o podem condicionar ou potenciar.

Day (2001) referiu que o desenvolvimento profissional constitui uma visão alargada da aprendizagem profissional, na medida que engloba uma aprendizagem pessoal sustentada na experiência, que permite ultrapassar problemas que surgem na sala de aula e na escola. Também para Nóvoa (1991) “o desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos” (p.72). O desenvolvimento profissional não se restringe à aquisição de capacidades pedagógicas e conhecimentos relativos aos conteúdos e pressupõe benefícios para o professor, para o grupo e para a escola. Se considerarmos as escolas como locais de desenvolvimento profissional dos professores, é necessário que as suas organizações o proporcionem.

Ponte (1998) referiu que o desenvolvimento profissional tem associada a ideia de que a capacitação do professor para o exercício da sua atividade profissional é um processo que envolve múltiplas etapas e que, em última análise, está sempre incompleto. Também para Day (2001) a natureza das práticas pedagógicas exige o desenvolvimento profissional contínuo.

Nesta perspetiva o desenvolvimento profissional é um processo intencional, consciente das intenções e objetivos, contínuo e sistemático, que deve ocorrer ao longo de toda a carreira docente.

2. Formação e desenvolvimento profissional

Com o evoluir dos tempos, no nosso país, tem-se verificado uma maior preocupação com a qualificação profissional dos professores. A formação de professores é uma problemática bastante complexa e segundo Fullan (1993) “tem a honra de ser simultaneamente o problema mais grave e a melhor solução na educação” (p.105). A formação de professores constitui uma questão prioritária, de grande atualidade e relevância em toda a problemática educativa.

Em 1986, é publicada a lei de bases do Sistema Educativo, Lei n.º46/86, de 14 de outubro, que definiu como princípios para a formação de educadores e professores:

- (a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;
- (b) Formação contínua que complemente e atualize a formação inicial numa perspetiva de educação permanente;
- (c) Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;
- (d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer na articulação teórico-prática;
- (e) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;
- (f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e atuante;
- (g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a atividade educativa;
- (h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem (artigo 30º, ponto 1).

Para Sacristan (1991) a evolução social remeteu para a escola um conjunto alargado de funções, sendo a “evolução da exigência social, especialmente projetada na educação pré-escolar e na escolaridade obrigatória em geral” (p.67). As alterações sentidas na sociedade, a vários níveis, exigem da escola e conseqüentemente dos professores uma maior capacidade de enfrentar os desafios que lhes surgem no dia-a-dia, necessitando para isso de uma adequada preparação profissional para o desempenho das funções docentes.

Reconhece-se a importância da formação de professores aliada à vontade de responder de maneira adequada e eficaz às necessidades da escola, o que exige constantes opções metodológicas e conceituais ajustadas ao desenvolvimento da sociedade. Segundo Perrenoud (1993) “esta evolução não exige somente meios intelectuais, mas também uma maior autonomia e liberdade de análise que passa pela organização de uma formação menos normativa e mais reflexiva” (p.138).

A formação é um processo onde se pretende adquirir e aperfeiçoar diversas capacidades em domínios tão diferentes como o académico, o pedagógico, o pessoal e o social, implicando simultaneamente a apreensão de conhecimentos, atitudes, capacidades e valores. Ferry (1983 citado em Garcia,1999) salientou ainda a natureza específica da formação de professores que a diferencia de qualquer outro tipo de formação, centrando-se numa formação dupla entre o académico e o pedagógico, numa formação profissional e numa formação de professores para professores, ou seja, num processo isomórfico.

Ao longo dos tempos os currículos de formação têm sofrido movimentos de alternância, denominada por Roldão (1999) como evolução pendular, relativamente ao enfoque dado quer à dimensão dos saberes (metodologias didáticas), quer à dimensão do aluno. As alterações causam, conseqüentemente, dilemas na construção dos currículos de formação de professores. Segundo Formosinho (2001) a emergência dos modelos de formação são condicionados pela política educativa.

Existem múltiplas abordagens referidas por diversos autores sobre os modelos de formação de professores. Para Garcia (1999) a formação de professores é uma questão contemporânea dos sistemas nacionais de educação e ensino. No entanto, desde a sua institucionalização, até aos dias de hoje, assiste-se a uma diversidade de modelos, ainda que com pouco consenso relativamente ao modo como se devem formar os professores. A formação de professores e os modelos inerentes são influenciados pelas várias concepções de ensino.

Na literatura das práticas de formação encontramos diversas definições. O conceito paradigma foi definido por Zeichner (1983) como “uma matriz de crenças e postulados sobre a natureza e os fins de escolarização, que implica o desenvolvimento de determinado tipo de práticas de formação” (p.3). Alguns autores utilizam o conceito de orientações conceituais, que para Garcia (1999) se refere a um conjunto de ideias acerca das metas da formação de professores e dos meios para as alcançar, “idealmente, uma orientação conceptual inclui uma concepção do ensino e da aprendizagem e uma teoria acerca do aprender a ensinar” (pp.30-31).

Outros autores referem-se a modelos, que Gayet (1995) definiu como “um conjunto de representações coletivas, mais ou menos organizado e coerente, onde se

misturam ideias sobre as crianças, sobre o adulto, sobre a sociedade, sobre a cultura, sobre a escola, sobre os saberes e, no geral, sobre os valores aos quais o ser humano é incentivado a aderir” (p.141).

Toda a diversidade de concepções do ensino, da profissão e da visão do professor não impediram Ferry (1983 citado em Estrela, 2002) de distinguir três tipos de modelos de formação baseados na teoria/prática. O modelo centrado nas aquisições, formando teoricamente como preparação para a prática. O modelo centrado no processo, valorizando as experiências profissionalizantes significativas e, por fim, o modelo centrado na análise, numa interligação cíclica entre teoria e prática. Estrela (2002) comparou Zeichner (1983) que apresentou uma tipologia baseada no tipo de aprendizagens, enumerando o paradigma artesanal, que corresponde à aquisição de formas eficazes de ensino através da prática. O paradigma behaviorista, que defende que é necessário adquirir competências de ensino específicas. O paradigma personalista, que valoriza o “eu”. Por fim, o paradigma investigativo, que desenvolve atitudes de pesquisa e reflexão. Assim, Zeichner defende modelos orientados para a pesquisa e Ferry centrados na análise, logo, não há, concordância entre os autores sobre os modelos de formação.

Verifica-se que apesar das múltiplas abordagens possíveis, não se assiste a um consenso sobre o tema, possivelmente, porque como defendeu Estrela (2002) “não há nenhum modelo de formação que, por si só, dê conta da multidimensionalidade e multirreferencialidade do ensino e da formação. Por isso, os programas de formação contemplam habitualmente elementos característicos de dois ou mais modelos” (p.26).

Segundo Canário (2007) a questão da formação de professores assumiu um papel central nas políticas educativas desde o Séc. XX, devido à crescente escolarização de massas. No entanto, a questão da formação de professores e o seu desenvolvimento profissional evidenciou-se através das orientações consagradas na “Estratégia de Lisboa”, em março de 2000, no âmbito da União Europeia, promovendo a aprendizagem ao longo da vida. Para o autor “ser professor, hoje, implica um esforço de aprendizagem e melhoria permanentes que se inscreve numa dinâmica de formação contínua (...)” (p.17).

Em setembro de 2007 realizou-se em Lisboa a conferência Desenvolvimento Profissional dos Professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Após esta conferência Canário (2007) referiu que o Comité de Representantes Permanentes recomenda aos estados membros que uma das prioridades seja a de “manter e melhorar a qualidade da formação de professores ao longo de toda a sua carreira” (p.5).

A formação inicial é a primeira etapa de um processo formativo ao longo da carreira, individual e/ou em grupo, permitindo novas aprendizagens que melhorem as práticas. A formação contínua é um processo posterior à formação inicial, que se integra num percurso de formação permanente, influenciando o desenvolvimento profissional. Ferry (1983) afirmou que “longe de se limitar apenas ao profissional, a formação invade todos os domínios (...). Dá-se formação a todos os níveis (...) e se possível de forma permanente, da primeira infância até à velhice” (p.31).

Segundo Ribeiro (1989) a formação inicial e a formação contínua constituem “dois momentos de um mesmo processo” (p.7), ou seja, no desenvolvimento profissional do professor. Para Marcelo (1989) a formação de professores representa um processo reflexivo e contínuo. A formação “deve referir-se tanto aos sujeitos que estão a realizar estudos para se converterem em professores, como àqueles docentes que já estão há alguns anos na docência” (p.31).

A heterogeneidade dos serviços de tutela e dos contextos institucionais característicos da educação de infância conduzem a uma grande diversidade relativamente à formação.

2.1. Formação inicial

Passados três anos da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1989, foi aprovado o Ordenamento Jurídico da Formação Inicial e Contínua dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário definindo no Decreto- Lei n.º344/89, de 11 de outubro, que “importa que tal formação seja rapidamente adaptada à nova orgânica do sistema de ensino, aos objetivos gerais prosseguidos globalmente por esse sistema e aos objetivos de cada nível de escolaridade”. No que respeita à formação inicial define-se:

- (a) A formação pessoal e social dos futuros docentes, favorecendo a adaptação de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, bem como a interiorização de valores deontológicos e a capacidade de perceção de princípios;
- (b) A formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respetiva especialidade;
- (c) A formação científica no domínio pedagógico-didático;
- (d) O desenvolvimento de capacidades e atitudes docentes a integrar no exercício da prática pedagógica;
- (e) O desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e investigação pedagógica (artigo 7º, ponto 3).

Seria hoje demasiado pretensioso pensar a formação inicial como uma etapa em que se fornece uma bagagem de conhecimentos e competências para toda a vida profissional ativa. Para Canário (2001) a formação inicial é a primeira etapa de um empreendimento da formação contínua. Também Roldão (2001) ao se referir à conceção estratégica da formação de professores salientou a formação inicial como a primeira etapa e base estruturadora de percursos profissionais autónomos que implica, igualmente, tornar a atividade docente como uma atividade profissional, que se constitui socialmente num processo de desenvolvimento contínuo e de contextualização permanente.

Cabe à formação inicial marcar o início da profissionalização, sendo necessário um aperfeiçoamento permanente, num processo dinâmico e evolutivo de desenvolvimento profissional.

2.2. Formação contínua

Inicialmente a formação contínua era considerada por muitos como uma forma de colmatar algumas lacunas da formação inicial, no entanto, com as exigências das mudanças educativas foi-se afirmando como uma forma de atualização, aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências.

Segundo Fabre (1994) “(...) a partir do séc. XIX as exigências da sociedade industrial implicaram uma profunda remodelação através da instauração de um processo educativo contínuo ou permanente. As sociedades modernas, dominadas pela mudança, implicam a necessidade de adaptação e readaptação constantes” (p.23). A formação contínua contribui para questionar as práticas, identificar problemas e necessidades dos professores e das instituições, bem como promover novas formas de relacionamento e inovação.

Para dar apoio aos profissionais que exerciam funções na rede pública, a Divisão de Educação Pré-escolar organizava ações de formação e documentos de apoio, desde 1978. Foram também organizados grupos de trabalho entre profissionais que se encontravam próximos geograficamente com o objetivo de intercâmbio, o que não se verificou para os profissionais que exerciam funções nas instituições dependentes da Segurança Social. Em 1981, as educadoras de infância organizaram a sua primeira Associação de Profissionais de Educação de Infância, um marco importante para a história da educação de infância.

Relativamente à formação contínua, no Decreto-Lei n.º46/86, de 14 de outubro, é referida a necessidade desta ser garantida como o “complemento e atualização de

conhecimentos e competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira” (artigo 35º, ponto 2), este princípio deve ser assegurado pelas “instituições responsáveis pela formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham“ (artigo 35º, ponto 3), sendo determinado que os docentes usufruirão de períodos destinados a essa formação.

Na sequência da lei de bases do sistema educativo, em 1989, surgiu o Ordenamento Jurídico da Formação, Decreto-Lei nº344/89, de 11 de outubro, já referido, que em relação à formação contínua define:

- (a) Melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua atividade;
- (b) Incentivar os docentes a participar ativamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e ensino;
- (c) Adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo (artigo 26º, ponto 1).

Após a publicação do estatuto da carreira docente surgiram grupos de trabalho que se debruçaram sobre a formação contínua. Em 1992 foi publicado o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores que definiu os princípios, objetivos e modalidades da formação, as entidades formadoras que a podem promover e realizar e qual o seu regime de creditação. Foi então criada uma rede de centros de formação de associações de escolas, que conjuntamente com as Instituições de Ensino Superior, Associações e Sindicatos começaram a organizar e desenvolver ações de formação contínua para educadores e professores. No entanto, estas medidas foram criticadas por não se ter investigado as necessidades sentidas pelos profissionais.

O Regime Jurídico da Formação Contínua tem sofrido algumas análises. Enquanto no Decreto-Lei n.º249/92, de 9 de novembro, se verificou a preocupação por focalizar a formação na valorização pessoal e profissional do docente contextualizada, na publicação do Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro, a formação contínua afirmou-se como um instrumento de reforço à autonomia, de apelo à mudança, à inovação e cooperação da comunidade educativa, deslocando o centro de interesse da figura do professor para a comunidade educativa. Numa análise ao quadro legislativo português verifica-se que a formação contínua se foi afirmando em paralelo com a valorização dos contextos e a cooperação entre docentes.

A formação contínua é entendida como um processo que ocorre ao longo da vida, logo relacionada com o desenvolvimento profissional. A União Europeia instituiu o ano europeu da Educação e Formação ao longo da vida, em 1996. A formação contínua na opinião de Ribeiro (1989) desenvolve-se na perspetiva do aperfeiçoamento das

capacidades, aptidões e conhecimentos profissionais, introduzindo melhorias na qualidade do serviço educativo e contribuindo para a evolução do sistema educativo.

Álvarez (1987 citado por Garcia,1999) definiu a formação contínua como um conjunto de atividades realizadas pelo professor em exercício, com vista a uma finalidade formativa e a um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais e de outras que venha a desempenhar. Esclarece ainda que a finalidade da formação contínua engloba o desenvolvimento profissional, pessoal, individual e de grupo. Na mesma linha de pensamento, Pires (1991) descreveu a formação contínua como um processo formativo que os profissionais em exercício letivo experienciam, no sentido de melhor se adaptarem à constante mudança das situações educativas e das técnicas de ensino, aperfeiçoando, assim, as suas qualificações profissionais. Para este autor, a formação contínua impõe-se como um prolongamento da formação inicial.

Eraut (1987) sustentou a existência de quatro paradigmas de formação contínua. O paradigma da deficiência em que considera a formação contínua como meio de colmatar deficiências da formação inicial e desenvolver competências práticas. O paradigma do crescimento em que se pretende dar resposta a necessidades de melhoria e desenvolvimento profissional sentidas pelos professores. O paradigma da mudança que ambiciona dinâmicas de mudança institucional e de envolvimento em novos projetos, conceções e práticas educativas. Por fim, o paradigma da resolução de problemas que defende que a escola deve assumir-se como local estratégico, para que os professores consigam diagnosticar e solucionar os problemas que emergem no seu interior.

Ribeiro (1989) ao analisar os quatro paradigmas, defendidos por Eraut, acima descritos considerou que tanto o paradigma da deficiência como o paradigma da resolução de problemas “visam o aperfeiçoamento do professor e a melhoria educativa da escola” diferindo apenas no facto de no primeiro caso “a fonte justificativa da formação e a sua credibilidade (ser) extrínseca ao professor ou à escola” (p.11), enquanto no segundo é interna. No que respeita aos outros dois paradigmas a situação é idêntica, pois tendo em comum a finalidade de reorientar o professor e a escola, diferem pelo “carácter intrínseco (paradigma do crescimento) ou extrínseco (paradigma da mudança) da fonte estimuladora e propiciadora da formação” (p.12). Segundo Pacheco e Flores (1999) “os professores valorizam mais a sua formação pelo paradigma da deficiência do que pelos paradigmas do crescimento, da mudança e da resolução de problemas” (p.131).

Estrela (1990) num estudo realizado em Portugal sobre a formação contínua de docentes, incluindo a educação pré-escolar, apresentou um modelo de formação

contínua centrado nas competências, ou seja, conhecimentos, saberes fazer e atitudes necessárias no desempenho dos docentes.

Para Nóvoa (1991) a formação contínua deve centrar-se num processo de autoformação participada, salientando a importância das redes de formação organizadas por docentes. O autor referiu que em Portugal a formação contínua não tem tido em conta a pessoa do professor e a organização escolar. Na mesma perspetiva segundo Sá-Chaves (1997) as instituições desempenham um papel importante no incentivo à formação, no entanto, estas devem ser contextualizadas. A formação contínua deve emergir da vontade do profissional, na medida em que as mudanças impostas não são objeto de formação.

Nóvoa (1991) evidenciou a formação contínua que “(...) é um eixo estratégico fundamental para o desenvolvimento dos homens e das organizações (...)” (p.68). A formação contínua deve promover transformações educacionais e a redefinição da profissão docente, o que implica o professor como participante num corpo profissional e na instituição. Para Pacheco e Flores (1999)

Quando a formação contínua é imposta pela administração, através do crédito e como pré-requisito para a progressão na carreira, quando a formação não corresponde a uma necessidade sentida pelos próprios professores, é natural que eles perfilhem uma perspetiva que os coloca numa situação passiva, que optem por um paradigma onde tem muito mais a receber do que a dar ou partilhar, na medida em que estar na formação é preferível ao participar (p.131)

Segundo Nóvoa (1991) a formação contínua deve contribuir para o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p.70). Em vez do consumismo de formações, com a intenção de alcançar créditos, seria mais vantajoso incentivar redes de trabalho coletivo que assentem na partilha e diálogo profissional.

Day (2001) referiu que as condições de ensino e a escassez de recursos implicam que as oportunidades formais de aprendizagem, tanto dentro como fora da escola sejam mínimas e ocorram, muitas vezes, no próprio horário de trabalho dos professores. No entanto, para este autor, “a natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira (...)” (p. 16), mesmo que essas necessidades encontrem constrangimentos nas situações circunstanciais, nas suas histórias pessoais e profissionais. Nesta perspetiva, a formação contínua é encarada de forma a melhorar

o desempenho pedagógico, com vista a uma coerente mudança das práticas docentes. A natureza do trabalho do professor implica um continuado investimento formativo, no sentido de manter-se atualizado e pedagogicamente competente. Deste modo, iniciada a carreira, os profissionais de educação iniciam também um processo de contínuo aperfeiçoamento.

Associado ao conceito de formação contínua, surge o de desenvolvimento profissional que, segundo Schön (1987) se prende com a capacidade para resolver os problemas inerentes à sua atividade, conseguindo orientar dinamicamente o seu conhecimento para as situações da sua prática pedagógica, numa perspetiva de reformulação da própria ação com base na reflexão sobre a ação.

Para Ribeiro (1989) “(...) a formação de professores define-se como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, não havendo limites para a melhoria das competências do professor” (p.78). O conceito de formação contínua é demasiado amplo, incluindo todo o tipo de atividade que leve a um aperfeiçoamento profissional ou pessoal, realizado individualmente ou em grupo, visando um melhor desempenho nas tarefas atuais e futuras.

Rob McBride (1989 citado por Nóvoa, 1991) referiu algumas características importantes para a formação contínua de professores, nomeadamente a promoção do trabalho colaborativo, a importância da prática de investigação-ação, as formações contextualizadas e a utilização de estratégias de formação contínua que contribuam para o desenvolvimento profissional dos professores.

O bem-estar docente implica uma adequada formação inicial e uma formação contínua centradas na resolução de problemas bem como a promoção do trabalho em equipa e a cooperação entre os docentes. A formação contínua é um processo de aperfeiçoamento constante, necessário ao desenvolvimento profissional.

3. Supervisão

A Supervisão Pedagógica é uma ação necessária e unificadora nas escolas, assumindo-se como geradora de práticas colaborativas fundamentais ao desenvolvimento das identidades profissionais docentes. Segundo Alarcão e Roldão (2008) os processos de desenvolvimento profissional dependem do docente e da sua envolvimento num processo de supervisão e colaboração no grupo de pares, dependendo da sua experiência e que se desenvolve ao longo da vida profissional.

Na perspetiva de Stones (1984) o conceito de supervisão assenta numa visão aprofundada que permite a compreensão dos factos que estão a acontecer, com uma

capacidade de previsão do que poderá acontecer e de retro visão, ou seja, o que deveria ter acontecido e não aconteceu. Na mesma linha de pensamento, para Alarcão (2003) a supervisão deve constituir-se “numa visão de qualidade inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro” (p.47), revelando-se “uma ação multifacetada, faseada, continuada e cíclica” (p.80). A supervisão pedagógica é um processo multifacetado porque encerra tarefas variadas e múltiplas aprendizagens a nível pedagógico, didático, organizacional, cultural e social.

Glickman (1985 citado por Formosinho,2002) descreveu a supervisão como a “função da escola que promove o ensino através da assistência direta a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-ação” (p. 23). Outro contributo para a compreensão do conceito de supervisão foi apresentado por Vieira (1993) que a definiu como uma forma de monitorização contínua da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação.

Alarcão e Tavares (2003) definiram a supervisão como um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p.16). Diversos são os autores apologistas de que o desenvolvimento de uma organização escolar, preocupada com a introdução de melhorias na prática da sala de aula, não pode demitir-se do exercício da supervisão, quer seja assumido por um supervisor, pelo coordenador, diretor da escola ou por um par.

Atualmente, a supervisão assume-se como um conceito que resulta das decisões e orientações políticas e organizacionais para a construção de uma escola vocacionada para o sucesso e qualidade de ensino, onde todos os olhares se centram nos professores, esperando que estes, como referiu Formosinho (2002), “reconstruam valores e certezas que a sociedade desmoronou, pedindo que renovem os conhecimentos ao ritmo que a sociedade de informação impõe” (p.10). Para o autor a supervisão influencia o crescimento de todos os membros da organização, aumenta e potencia as aprendizagens, tornando mais eficaz o trabalho individual e o espaço colaborativo.

No processo de supervisão a aprendizagem é bilateral e colateral, isto é, o supervisor e o formando partilham conhecimento, que é progressivamente construído, sendo colateralmente o aluno quem usufrui e partilha dessa construção. O processo de supervisão pressupõe uma regulação permanente, pois como lembrou Fullan (2003) “na educação, um fim importante é fazer a diferença na vida dos alunos” (p.23).

Nesta ótica, o supervisor pedagógico interage em permanência com o formando, compartilhando com ele uma prática reguladora da ação, uma prática reflexiva que contribui ao desenvolvimento de ambos. Segundo Alarcão e Tavares (2003) o supervisor pedagógico deve possuir capacidades comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, interpretativas e, por fim, avaliativas. O supervisor deve também conseguir criar um clima de confiança e uma liderança democrática, onde o supervisionado tem voz e liberdade de agir, sabendo igualmente que o supervisor tem direito a julgar. Dotado de competências conceptuais e técnicas para desenvolver um projeto de observação e análise adequados, o supervisor pedagógico deve valorizar uma avaliação formativa ao elaborar feedback's construtivos. Assim, a avaliação partilhada, com propostas de intervenção inovadoras e renovadoras, fundamenta-se essencialmente na desconstrução das situações observadas.

Nas atividades de formação e de supervisão pedagógica tem vindo a revelar-se gradualmente a emergência de um paradigma interpretativo-crítico, deslocando o enfoque do supervisor para o formando para que este se assuma como sujeito ativo da sua formação. O supervisor pedagógico estimula a reflexão aquando da identificação de problemas e ajuda na procura de soluções. Assim, para Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) "o supervisor (...) será encarado como o promotor de estratégias que irão desenvolver nos professores o desejo de refletirem e, através da reflexão, a vontade de se desenvolverem em continuum" (p.91).

A supervisão pedagógica torna-se, à luz da abordagem reflexiva, um processo dinâmico, aberto e continuado, como referiu Formosinho (2002), "(...) este supervisor procura estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa autorrenovação colaborativa para benefício de todos os alunos" (p. 26).

Segundo Vasconcelos (1999) o conceito de "scaffolding" pode ser aplicado à relação supervisor/supervisionado. A noção de "scaffolding" foi defendida por Woods, Bruner e Ross (1976) e consiste nas intervenções dos adultos adequadas às dificuldades da criança. Esta máxima educativa poderá ser aplicada a qualquer pessoa e em qualquer fase da sua vida. A dificuldade da tarefa é mantida, no entanto, possibilita-se à criança que com ajuda desempenhe uma tarefa de uma forma mais competente do que a realizaria individualmente. Quem está a apoiar também deve conseguir criar estratégias que permitam ao outro compreender a tarefa. Num processo contínuo, o supervisor observa a prática do supervisionado intervindo criticamente na relação entre ambos, ou seja, "colocando andaimes" segundo

Vasconcelos (2007) e visando transformar o conhecimento empírico em conhecimento profissional, legitimado por uma sistematização reflexiva.

Alarcão e Tavares (2003) apresentaram vários cenários de formas possíveis de supervisão pedagógica e assumem igualmente a existência de vários modelos de supervisão pedagógica em Portugal. Para as autoras em cada um dos cenários encontram-se pistas de ação que podem ser experimentadas com sucesso. O desafio que se coloca ao supervisor é o de extrair, de cada um deles, o máximo da sua aplicabilidade e, posteriormente ajustar cada pista ao contexto da sua ação. Em todos os cenários assiste-se a uma tendência transversal, que percorre a evolução dos mesmos, focaliza a sua intervenção no contexto real, nos saberes, na valorização da experiência explicada pela reflexão e apoiada no diálogo interpretativo e na consciência do coletivo de professores.

Smyth (1984) referido por Alarcão e Tavares (2003) uniu a formação contínua à supervisão clínica, numa perspetiva de supervisor e supervisionado poderem estar em situações idênticas e com o objetivo de refletirem sobre a prática. O autor defendeu três grandes orientações: ação, reflexão e colaboração. O autor desenvolveu um projeto de formação contínua, em 1985, que pretendia promover a reflexão individual e coletiva dos processos de ensino-aprendizagem e que deveria basear-se nas atividades ocorridas na sala de aula, orientar-se para a prática diária do professor, ser da autoria do próprio e não imposto, ocorrer em modelos de colaboração e estar isento de avaliação.

A Supervisão Pedagógica, enquanto interface comunicativa de aprendizagens, impede o isolamento do professor que necessita de partilhar em grupo os seus problemas e as suas realizações para se autoconhecer, autoavaliar e, finalmente, se reposicionar quanto ao ensino e à aprendizagem inovando as suas práticas. A Supervisão é, de facto, uma função da escola com importância na sua organização, porque dinamiza e desenvolve dinâmicas individuais e de grupo constituintes de uma interação aberta e contínua. Na opinião de Moreira (2005) numa abordagem democrática de tipo situacional-contextualizada e dialógica, a supervisão cria condições para o exercício da liberdade de expressão e pensamento crítico, abrindo espaço para que a escola, como comunidade de aprendizagem e espaço de transformação individual e coletiva, possa emergir.

4. Trabalho Colaborativo

4.1. Colaboração e o desenvolvimento profissional

A literatura sobre a colaboração e o desenvolvimento profissional dos docentes revela uma crescente complexidade e importância sobre ambos os conceitos. Segundo Hargreaves (1998) o princípio da colaboração “surgiu repetidamente como resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções são pouco claras e as exigências e expectativas se intensificam” (p.277). As instituições onde os docentes exercem as suas funções, entendida como uma comunidade educativa, pressupõem que os intervenientes desenvolvam uma dinâmica de ação coletiva.

Atualmente o desempenho docente realça a importância dos papéis de liderança e as parcerias entre colegas. O crescente desenvolvimento da rede institucional e a valorização da educação pré-escolar conduz a uma maior diversificação sociocultural, que por vezes cria dificuldades para os educadores. Também o controlo e exigência burocrática são apontados por Hargreaves (1998) como responsáveis pela necessidade de um maior fortalecimento profissional, que implica as relações de colaboração e as formas particulares que estas assumem, bem como que o corpo docente tenha uma voz mais ativa nos processos de mudança e uma autonomia profissional, que lhes permita a adaptação às mudanças e suas realidades de trabalho. Muitas reformas educativas têm sido condenadas ao insucesso devido ao facto de os docentes não terem sido suficientemente informados e envolvidos nas mudanças projetadas.

Nos relatórios para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre a Educação para o séc. XXI, Viveiros e Medeiros (2005) evidenciaram o conhecimento da dimensão interpessoal, no modo como o professor estabelece relações pessoais e profissionais e desenvolve práticas de planificação, operacionalização e avaliação de projetos pedagógicos, enfocando uma docência partilhada.

A colaboração pode ser a solução para a resolução de alguns problemas da escolaridade contemporânea e para uma mudança educativa e organizacional. Para Hargreaves (1998)

A criação de relações colegiais mais produtivas e de apoio entre os professores tem sido considerada, desde há muito, como um pré-requisito para um desenvolvimento curricular eficaz, fundado no estabelecimento de ensino. Sob muitos pontos de vista, a colaboração e a colegialidade ligam o desenvolvimento dos professores e o desenvolvimento curricular (p.210)

Na mesma linha de pensamento que Hargreaves (1998), Gairín (2000) referiu que a efetiva implementação da atividade colaborativa entre professores pode ser vista como uma forma de facilitar, ao mesmo tempo, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional. A colaboração deve proporcionar oportunidades para reduzir o isolamento do professor, para permitir mais tempo para a reflexão sobre e acerca da ação, tanto dentro como fora da sala de aula e para conduzir a um empenho mais ativo, no plano de desenvolvimento profissional.

Segundo Collins (1991) a aprendizagem dos adultos é melhorada quando existe trabalho conjunto entre colegas para solucionar problemas profissionais e de interesse coletivo. Assim, o intercâmbio de conhecimentos e experiências pode ser um dos meios mais enriquecedores e com maior incidência no desenvolvimento profissional docente.

Diversos autores (Day, 2001; Hargreaves, 1998; Roldão, 2007; Serrazina, 1998) referem que a colaboração é essencial para o desenvolvimento profissional do professor. As culturas colaborativas visam, normalmente, relações de trabalho espontâneas, voluntárias e orientadas para o desenvolvimento, envolvendo negociação cuidadosa, tomada de decisões em conjunto, comunicação, diálogo e aprendizagem por parte de todos os participantes, potenciando as experiências e conhecimentos, de cada um, apresentando-se como uma estratégia para enfrentar e ultrapassar as dificuldades da atividade profissional.

O desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre professores constitui uma estratégia de desenvolvimento profissional, conduzindo-os segundo Hargreaves (1998) “a uma maior disponibilidade para fazerem experiências e para correrem riscos” (p.209). Também Boavida e Ponte (2002) defenderam que o trabalho colaborativo “constitui uma estratégia fundamental para lidar com os problemas que se afiguram demasiado pesados para serem enfrentados em termos puramente individuais” (p. 43). Na mesma linha de pensamento, Hernández (2007) referiu que a colaboração deverá permitir que se superem as capacidades individuais de cada elemento.

O trabalho colaborativo exige a comunicação das ideias verbalmente, encoraja a autorreflexão e aumenta a necessidade de responder às questões e desafios. As práticas colaborativas proporcionam, portanto, uma série de aprendizagens diretas e fazem circular muito mais informação. A troca e a partilha de experiências faz aumentar de forma significativa a quantidade de soluções e ideias e, eventualmente, a qualidade das opções realizadas. Além disso, ao participar em projetos e em trabalhos no âmbito colaborativo, um professor enriquece as suas conceções e desenvolve hábitos de reflexão.

Apesar das enormes potencialidades, Porter (1987) realçou que “as práticas colaborativas são demasiado valiosas para serem rejeitadas como um capricho, mas demasiado difíceis para serem adotadas sem uma reflexão” (p.147).

Hargreaves (1998) também identifica algumas dificuldades na implementação do trabalho colaborativo, resultantes da escassez de tempo para os professores trabalharem juntos, bem como da falta de familiaridade entre eles. Além disso, muitos professores confundem colaboração com unificação das práticas decorrentes de um trabalho colaborativo.

Para a realização de um trabalho colaborativo e produtivo entre professores é necessário desenvolver a ideia duma colaboração amigável, simpática e frutuosa como forma de enriquecer todos os indivíduos que participam numa experiência comum. Deste modo, cada professor terá de percorrer um caminho em direção à partilha, tendo, para isso, que começar a desconstruir as suas próprias teorias-práticas e compreender a forma de se relacionar e trabalhar com os outros.

4.2. Culturas de Ensino

Para compreendermos o que os professores fazem e porque o fazem, temos de compreender as culturas de ensino das quais fazem parte. Segundo Hargreaves (1998) são as culturas de ensino que ajudam a conferir sentido e identidade aos professores e ao seu desempenho e, por isso, figuram entre os aspetos mais significativos da sua vida e do seu trabalho.

Hargreaves (1992) definiu as culturas docentes como “as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores que se viram obrigados a lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos” (p.217). O autor diferencia, a este propósito, o conteúdo (atitudes, valores, crenças, hábitos, pressupostos e modos de fazer as coisas partilhados por um grupo de professores) e a forma (padrões característicos de relacionamento e formas de associação entre os seus membros) salientando que é através das formas que os conteúdos são realizados, reproduzidos e redefinidos.

Sendo amplamente reconhecido o papel das culturas de ensino na aprendizagem e no desenvolvimento profissional dos professores, ao compreendermos as formas destas culturas, conseguimos entender os seus limites e possibilidades.

Hargreaves (1992) identificou quatro formas “abrangentes” de culturas docentes: o *individualismo*, a *colaboração*, a *colegialidade artificial* e a *balcanização*, cada uma das quais com implicações para o trabalho do professor e para a mudança educativa.

4.2.1. A cultura do individualismo

A cultura do individualismo é reconhecida por muitos como a situação mais comum nas escolas, a qual assenta numa situação de isolamento e de trabalho solitário por parte dos professores. Segundo Hargreaves (1998) “o individualismo é encarado como consequência de condições e constrangimentos organizacionais complexos, e são estes que devemos ter em conta se o quisermos remover” (p.192). Rosenholtz (1988 citada por Hargreaves,1998) explicou que no individualismo os comportamentos de ajuda são pouco frequentes, raramente os professores discutem os trabalhos uns dos outros, ou quase nunca observam as aulas dos colegas, nem analisam ou refletem coletivamente sobre o rumo e os propósitos do seu trabalho.

A respeito do impacto da cultura do individualismo no desenvolvimento profissional dos professores, Day (2001) salientou que “se a cultura do individualismo não for complementada com oportunidades de desenvolvimento profissional, em que o conhecimento, a sabedoria e o saber-fazer profissional possam ser partilhados e através dos quais possam ser testadas as visões perfilhadas sobre o que é considerado um bom ensino, em função das realidade individuais, então há pouco a esperar do desenvolvimento profissional contínuo” (p.128). O isolamento dá aos professores um certo grau de proteção, no entanto, os professores isolados recebem pouco feedback por parte dos outros.

Ao falarmos de individualismo não devemos confundi-lo com a individualidade, pois Fullan e Hargreaves (2001) defenderam que “a individualidade continua a ser a chave da renovação pessoal que, por sua vez, constitui a base da renovação coletiva. A individualidade também origina a discordância e o risco criativo, que são a fonte de uma aprendizagem dinâmica em grupo” (p.81). As culturas colegiais e as amizades críticas são fundamentais para a promoção do sucesso, do desenvolvimento profissional contínuo e ajudam a estimular esquemas de avaliação, que apoiam a autonomia do professor, encorajando-os a responder de modo positivo à mudança.

4.2.2. A cultura da colaboração e da colegialidade

Nas culturas colaborativas a ajuda, o apoio, a confiança, a abertura e a partilha na resolução de problemas ocupam uma posição central na tomada de decisões coletivas, onde o conflito e a crítica poderão e deverão estar presentes. Como referiu Rosenholtz (1988 citada por Fullan e Hargreaves, 2001) a colaboração e a colegialidade pressupõem que o “melhoramento do ensino é um empreendimento mais coletivo do que individual e que a análise, avaliação e experimentação em

concertação com os colegas são condições de aperfeiçoamento dos professores” (p.83). Nas culturas colaborativas o insucesso e a incerteza são partilhados e discutidos tendo em vista a obtenção de ajuda e de apoio. Os professores aprendem uns com os outros, identificam preocupações comuns, trabalham e desenvolvem uma confiança coletiva necessária a uma resposta crítica à mudança educativa.

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

- (a) *Espontâneas*, pois surgem da vontade dos docentes enquanto grupo social e poderão ser apoiadas ou facilitadas administrativamente;
- (b) *Voluntárias*, na medida em que estas relações resultam não de constrangimentos administrativos, mas antes da intenção dos professores por reconhecerem as suas vantagens;
- (c) *Orientadas para o desenvolvimento*, uma vez que os professores trabalham em grupo para desenvolver iniciativas próprias, ou requeridas externamente, mas em que estejam empenhados;
- (d) *Difundidas no tempo e no espaço*, pois o trabalho em conjunto não implica uma calendarização e regulamentação administrativa. Desenvolve-se de acordo com a vontade dos elementos do grupo e consiste, na maioria, em encontros informais, breves, mas frequentes;
- (e) *Imprevisíveis*, dado que os resultados da colaboração são muitas vezes incertos e dificilmente previsíveis (pp.216-217).

Laborde (1996) considerou a existência de três grandes categorias de condições essenciais para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo produtivo. As categorias recaem sobre a escolha dos parceiros, em que deve existir compreensão entre os elementos constituintes do grupo sem que tenham os mesmos pontos de vista. Outra das condições refere-se à duração do processo de interação, uma vez que este exige tempo para interiorizar as propostas do parceiro, relacioná-las com abordagens ou experiências já conhecidas e para que seja possível compreender as consequências da proposta. Por fim, a escolha das tarefas a realizar, que devem ser promotoras de situações novas e de resolução não imediata, mas que permitam aos elementos do grupo iniciar a resolução a partir dos seus conhecimentos prévios.

Diversos estudos demonstram as vantagens da colaboração e da colegialidade ao nível dos relacionamentos do corpo docente, da planificação curricular e do ambiente de ensino e aprendizagem. Desta forma, a criação de relações de colaboração é condição essencial para um desenvolvimento curricular eficaz e para o desenvolvimento profissional dos professores face às mudanças educativas.

4.2.3. A colegialidade artificial

Na colegialidade artificial, as relações profissionais de colaboração entre os professores são forçadas, recomendadas e, muitas vezes, impostas administrativamente. Segundo Hargreaves (1998) as relações de colegialidade artificial são reguladas administrativamente, compulsivas, orientadas para a implementação, fixas no tempo e no espaço e os seus resultados caracterizam-se por um grau de previsibilidade relativamente elevado.

Como referiram Fullan e Hargreaves (2001) a colegialidade artificial “caracteriza-se por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta entre colegas, bem como outras formas de trabalho em conjunto” (p.103), visando assim criar relações mais constantes, de colaboração e partilha das suas práticas e experiências entre os professores.

A colegialidade artificial pode ser vista como uma fase de transição entre a cultura do individualismo e a cultura de colaboração, na qual as lideranças assumem um papel fundamental. No entanto, Sanches (2000) afirmou que apesar da colegialidade imposta administrativamente poder levar ao desenvolvimento de culturas de colaboração, a sua imposição “pecará sempre por se centrar em interações criadas artificialmente e cuja interdependência é mal fundada aparente e precária” (p.50). A colegialidade artificial pode levar à proliferação de encontros não desejados, nos quais os professores não se sentem envolvidos, funcionando apenas como uma sobrecarga, o que acaba por destruir ou enfraquecer os escassos espaços informais de colaboração já existentes na escola.

Para Hargreaves (1998) a colegialidade artificial apresenta como consequências negativas a inflexibilidade e a ineficiência, as quais violam os princípios do juízo discricionário, que constitui o cerne do profissionalismo docente.

Os professores colaboram, mas por razões que lhes são externas e que não entendem, podendo mesmo sentir-se violentados, quer na sua privacidade, quer no exercício da sua autonomia. Neste sentido, a colegialidade funciona mais como um mecanismo de controlo dos professores, sendo pouco provável que a qualidade das interações entre os mesmos seja melhorada por esse tipo de medidas.

4.2.4. A cultura balcanizada

A cultura balcanizada é caracterizada por padrões particulares de interação entre os professores, em que estes, segundo Hargreaves (1998), “trabalham não em isolamento, nem com a maior parte dos seus colegas, mas antes em subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar, tais como os departamentos disciplinares das escolas secundárias” (p.240).

Na opinião de Day (2001) “os professores identificam-se e mostram lealdade para com o grupo e não para com a escola como um todo. Os grupos competem entre si pelos recursos, pelo estatuto e pela sua influência dentro da escola. A colaboração só ocorre no caso de servir os interesses do grupo” (p.129). A balcanização tem as suas origens nas micropolíticas existentes na escola, onde as diferenças de estatuto ou de prioridades fazem emergir grupos de interesse em competição.

Para Hargreaves (1998) as culturas balcanizadas apresentam quatro características negativas:

- (a) Permeabilidade baixa, pois nestas culturas os subgrupos estão fortemente isolados uns dos outros. Os professores pertencem predominantemente e talvez exclusivamente a um só grupo, mais do que a qualquer outro;
- (b) Permanência elevada, uma vez que estabelecidos os subgrupos, bem como a respetiva composição, também tendem a ter uma forte permanência ao longo do tempo;
- (c) Identificação pessoal, dado que as pessoas, nestas culturas, ficam especialmente ligadas a subcomunidades no interior das quais se inclui e se define parte da sua vida profissional. Deste modo, a identificação com determinados subgrupos enfraquece a capacidade de empatia e a colaboração com outros;
- (d) Compleição política, de cada subcultura (pp.241-242).

Na balcanização, como referiu Hargreaves (1998), “o todo é menos do que a soma das partes” (p.255), pelo que esta ao reduzir as oportunidades dos professores aprenderem uns com os outros limita a tomada e consciência de mudança, que já existe no seu interior e cria e confirma o mito da imutabilidade dos professores e da escola.

Torna-se, assim, necessário criar condições propícias ao desenvolvimento de culturas colaborativas que combatam quer o individualismo, quer a balcanização, mas sem cairmos na armadilha da colegialidade artificial.

4.3. Desenvolvimento do trabalho colaborativo

A crença na cultura de colaboração, como ingrediente essencial para o desenvolvimento das escolas e dos professores, é partilhada por um leque alargado de autores (Rosenholtz, 1989; Little, 1990; Hargreaves, 1992, 1998, Fullan e Hargreaves, 2001). Se, por um lado, encontramos na literatura um largo consenso quanto às potencialidades da colaboração importa também estar consciente das formas e significados que esta pode assumir. Na prática a colaboração pode assumir formas muito diferentes, umas podem reduzir as incertezas dos professores e aumentar a sua eficiência, enquanto outras apresentam pouca probabilidade de o conseguir.

A literatura (Little, 1990; Hargreaves, 1992, 1998) mostra-nos que as práticas colaborativas entre os professores se restringem, muitas vezes, a tarefas específicas e delineadas a curto prazo, como a partilha de materiais de recursos ou de ideias, a planificação conjunta e rotineira de unidades, raramente se estendendo aos contextos de sala de aula, em que os professores poderiam envolver-se de uma forma conjunta no ensino, na observação das aulas uns dos outros ou na investigação-ação. As formas de colaboração que assentam na revisão crítica e reflexiva dos princípios e propósitos subjacentes às práticas, de modo a proporcionar um feedback crítico coletivo sobre o ensino e contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, são as menos comuns.

Little (1987 citada por Lima, 2002) referiu que a maior parte das interações descritas como “colaboração” são ocasionais, pouco significativas e pouco rigorosas. A mesma autora aponta para a necessidade de se distinguir entre formas “fortes” e “fracas” de interação entre os professores e identificou quatro tipos de relações colegiais entre os docentes. Os tipos de relações colegiais e as suas implicações para a independência dos professores são descritos por Lima (2002) como:

- (a) Contar histórias e procurar ideias. O modo de interação entre os professores é de simples oportunidade, uma vez que a intenção fundamental é colher novas ideias, em breves trocas de histórias, informais e esporádicas;
- (b) Ajuda e apoio. A interação acontece nas escolas de modo muito episódico, pois o pedido de conselhos é muitas vezes encarado como admissão da própria incompetência;
- (c) Partilha. Tem lugar através do intercâmbio de materiais, métodos, ideias e opiniões. Aqui existe já alguma exposição do professor ao resto do grupo, representando uma modalidade de colaboração mais pública;

(d) Trabalho conjunto. O termo colaboração é reservado por Little para esta forma de interação, a qual descreve como “os encontros entre professores que assentam na responsabilidade partilhada pelo trabalho de ensinar (interdependência) nas conceções coletivas de autonomia, no apoio à iniciativa e à liderança dos professores em matéria de prática profissional e nas afiliações de grupo que se baseiam no trabalho profissional” (p.53).

Contar histórias, prestar e receber ajuda e partilhar materiais não constituem, na opinião de Little (1987), ameaças à independência dos professores, podendo limitar-se a confirmar o *status quo*. O trabalho conjunto é, na opinião da autora, a forma mais “forte” de colaboração, a qual segundo Fullan e Hargreaves (2001) “implica e cria uma interdependência forte, uma responsabilidade partilhada, o empenhamento e o aperfeiçoamento coletivos e uma maior disponibilidade para participar na difícil atividade da revisão e crítica do trabalho efetuado” (p.87).

Num estudo conduzido com quase uma centena de professores, Clement e Vandenberghe (2000) concluíram que, nas escolas, narrar histórias e procurar ideias é um modo de colaboração importante, pois traduz uma forma significativa de comunicar preocupações e dificuldades aos outros. Os autores identificam também colaboração nas formas de ajuda e apoio e partilha. Em alguns casos, a partilha de ideias conduziu ao trabalho em comum, implicando uma responsabilidade partilhada e a realização de trabalho conjunto na modalidade de projetos.

Boavida e Ponte (2002) consideraram que o processo colaborativo exige um objetivo geral/interesse comum, no entanto, existem objetivos individuais específicos para cada um dos intervenientes. As formas de trabalho e relacionamento influenciam o trabalho colaborativo. O trabalho colaborativo implica uma organização que permita alcançar os objetivos pretendidos, aproveitar as potencialidades de cada elemento e aumentar o conhecimento através da partilha e interação.

Santos (2000) acompanhou um grupo de professoras de Matemática no contexto de um trabalho que, segundo a autora, se inscreveu numa cultura de colaboração livremente assumida pelos participantes. Este trabalho em colaboração existiu por decisão expressa dos seus membros, não tendo de nenhuma forma sido imposto por qualquer órgão superior da escola, ou qualquer estrutura do sistema. Surgiu como resposta a um problema partilhado por todos os seus membros. Para a autora a existência de tempos comuns para as professoras se poderem encontrar e o reconhecimento e a valorização do trabalho conjunto foram fatores decisivos no desenvolvimento deste trabalho.

Não podemos esquecer que segundo Hargreaves (1998) “não existe, com efeito, uma colaboração ou colegialidade «real» ou «verdadeira», mas unicamente formas

diferentes de colaboração e de colegialidade, as quais têm consequências diferentes e servem propósitos diversos” (p.212).

4.4. Vantagens do trabalho colaborativo

Diversos estudos demonstram as vantagens da colaboração e da colegialidade ao nível dos relacionamentos do corpo docente, da planificação curricular e do ambiente de ensino e aprendizagem. Hargreaves (1998) referiu-se às potencialidades das relações colaborativas e colegiais enquanto estratégia de desenvolvimento dos professores, salientando que “conduzem este desenvolvimento para além da reflexão pessoal e idiossincrática, ou da dependência em relação a peritos externos, fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências” (p. 209).

Hargreaves (1998) identificou como vantagens da colaboração:

- (a) Apoio moral, o incentivo à determinação e ajuda a ultrapassar os fracassos;
- (b) Eficiência acrescida, com responsabilidades partilhadas;
- (c) Eficácia melhorada para melhorar a qualidade de ensino e conseqüentemente a aprendizagem dos alunos;
- (d) Sobrecarga do trabalho reduzida, partilha de cargas de trabalho;
- (e) Perspetivas temporais sincronizadas;
- (f) Certeza situada, reduzindo a incerteza e dependência de falsas certezas;
- (g) Poder de afirmação político, permitindo aos professores interagir com maior confiança e afirmação;
- (h) Capacidade de reflexão acrescida, estimulando a reflexão e o feedback;
- (i) Oportunidades de aprendizagem, numa aprendizagem mútua;
- (j) Aperfeiçoamento contínuo, na procura de melhorar (pp.278- 279).

Little (1987 citada por Lima, 2002) apresentou como benefícios da colegialidade docente para as escolas a existência de uma coordenação do trabalho docente nas diferentes salas, melhor organização para lidar com as mudanças organizativas e educativas e uma maior socialização entre o corpo docente, que facilita a integração de novos profissionais.

Boavida e Ponte (2002) evidenciaram como vantagens da colaboração o grupo de pessoas com um objetivo comum, mas com diferentes experiências, competências, perspectivas que promovem mudanças e inovações, bem como o aumento da determinação de agir e a promoção da reflexão.

Segundo Hernández (2007) o trabalho em equipa proporciona a partilha de novas ideias, estimula a criatividade, adapta o currículo ao contexto, cria relações positivas e essencialmente permite a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores. A autora aponta como vantagens do trabalho colaborativo a satisfação de necessidades pessoais, profissionais e organizativas, o melhoramento das relações pessoais e sociais e a promoção do desenvolvimento profissional, devido ao aumento da capacidade de reflexão sobre a prática. A reflexão é a base do desenvolvimento profissional.

Raymons, Butt e Townsend (1992) realizaram um estudo sobre a colegialidade, tendo concluído que dos correspondentes à questão da colegialidade 40% referem-se a interações colegiais negativas e 60% percebem essas interações como positivas para a sua vida ocupacional.

Santos (2000) apresentou um estudo, já referido, que se centrou em problemas profissionais de professores de Matemática, num processo de mudança curricular, em diferentes contextos de prática letiva. Os resultados do estudo revelaram que o nível de resolução de problemas identificados no contexto coletivo é muito superior ao encontrado no contexto individual. Os trabalhos desenvolvidos em ambos os contextos não se colocaram em alternativa, mas complementaram-se mutuamente. As interações tomadas em contexto individual e coletivo fizeram-se de forma unidirecional, mas em ciclo, podendo este apresentar diversos percursos. A cultura de trabalho em grupo e a experiência profissional contribuíram para a resolução de problemas profissionais.

De um modo geral, os trabalhos sobre interações entre professores evidenciam benefícios intrínsecos e extrínsecos para a prática docente. Os benefícios extrínsecos estão voltados para a melhoria da capacidade do professor lidar com o currículo, com as propostas educacionais e com os conteúdos de ensino. Já os benefícios intrínsecos se voltam, principalmente, para o desenvolvimento pessoal, fundamentado no aumento da autonomia e da ética profissional.

4.5. Constrangimentos do trabalho colaborativo

A colaboração, como já foi referido, assume por vezes formas circunscritas e não alargadas, em que as práticas colaborativas se centram nos aspetos imediatos de curto prazo e práticos, sem que exista, por parte dos professores, uma reflexão sobre os propósitos, o valor e as consequências do que fazem e como fazem.

Hargreaves (1998) identificou uma forma mais segura de colaboração que denominou como *confortável e complacente*, quando não pressupõe uma prática reflexiva sistemática. Esta forma de colaboração evita a discussão e a reflexão, como referiram Fullan e Hargreaves (2001) “ela pode ficar-se por atividades mais confortáveis, como a oferta de conselhos, a troca de dicas, e a partilha de materiais, com uma natureza mais imediata, específica e técnica. Tal colaboração não vai para além de determinadas unidades de trabalho ou de certas matérias disciplinares, não alcança o propósito e o valor daquilo que se ensina e como se ensina” (p.100). Deste modo, a colaboração passa pela consolidação das práticas existentes, pois apresentam-se como mais seguras e as discussões e os desacordos relativamente aos princípios e práticas de ensino são evitados de uma forma *cómoda*.

A colegialidade artificial também se pode considerar um constrangimento ao tentar impor de forma inflexível a colaboração entre os professores, como argumento de combate ao individualismo, pode sacrificar a individualidade e, conseqüentemente, eliminar as oportunidades de expressão, da independência e de tomada de iniciativas, que para Fullan e Hargreaves (2001) “pode reduzir a inovação e as soluções imaginativas dos problemas individuais” (p.25). Desta forma, o pensamento do grupo acaba por predominar, constituindo uma ameaça à individualidade e eliminando o exercício de poder discricionário dos professores, a tomada de iniciativas e de expressão da criatividade pessoal através do trabalho. Neste sentido, a colaboração entre os professores passa por uma *atitude conformista* no que se refere à colaboração imposta.

Numa perspetiva micropolítica da vida da escola, em que a colaboração e colegialidade aparecem ligadas ao poder e controlo organizacional ou a constrangimentos administrativos, os professores são, como referiu Hargreaves (1998), “obrigados ou “persuadidos” a trabalhar em conjunto, tendo em vista implementar as ordens de outros”, transformando a colaboração em *co-optação*. Deste modo, os professores colaboram, não para o desenvolvimento ou a concretização de objetivos próprios, mas para a implementação de objetivos concebidos por outros. Neste tipo de colegialidade artificial, imposta administrativamente, a colaboração não é percebida e interiorizada como necessária por muitos professores, sendo encarada conforme defendeu Hargreaves (1998) “uma forma *co-optação* dos docentes no sentido de concretizarem propósitos administrativos e de implementarem imposições externas” (p.214).

Hargreaves (1998) apresentou algumas dificuldades no trabalho colaborativo, nomeadamente a competitividade, característica da sociedade, a disponibilidade horária, a falta de tradição de trabalho em grupo e a organização administrativa.

A existência de colaboração não deve ser entendida como uma cultura de colaboração, pois verifica-se que algumas formas constituem uma perda de tempo e têm um impacto limitado, devendo ser evitadas, enquanto outras podem funcionar como motores no desenvolvimento dessas culturas.

4.6. Do trabalho colaborativo à reflexão

No seu quotidiano profissional o professor depara-se com muitas situações de conflito, que exigirão tomadas de decisões na sua resolução. Para que as decisões não sejam precipitadas é necessário refletir. Dewey (1989) defendeu a importância do pensamento reflexivo nas práticas profissionais dos professores e definiu-a como “a melhor maneira de pensar” consistindo em examinar mentalmente um tema, atribuindo-lhe consideração “séria e consecutiva” (p. 21). O autor reconhecia que o professor reflete sobre um conjunto de acontecimentos, no sentido em que pensa sobre os mesmos, mas o pensamento analítico só tem lugar quando há um problema real a resolver. A capacidade para refletir emerge quando há o reconhecimento de um problema, de um dilema e a aceitação da incerteza, defendendo que, deste modo, o professor motivado por estas sensações, recua para analisar as suas experiências.

Nóvoa (1991) referiu que desde os anos 90 se verificou uma alteração na conceção de professor, que além de consumidor é também produtor de materiais pedagógicos e que não se limita a ser técnico mas também um profissional crítico e reflexivo. Os profissionais devem desenvolver capacidades reflexivas, que influenciam as suas atitudes, quer na sala, quer no contexto institucional. Independentemente da sequência de questões que os documentos legislativos suscitam, no Decreto-Lei n.º240/2001 o papel do professor é valorizado como “(...) profissional de educação com a função específica de ensinar, baseada na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa (...)” (ponto nº 2, alínea A).

Como referiu Day (2001) “para que os professores ampliem o seu conhecimento sobre a prática ao longo da carreira, necessitam de se envolver, individual ou coletivamente, em diferentes tipos de reflexão sobre o seu próprio pensamento, sobre os valores que lhe estão subjacentes e sobre os contextos em que trabalham” (p.53). Deste modo, a reflexão é uma das atividades mais apontadas para contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, uma vez que se pode apresentar como um meio propício para enfrentar situações novas e para melhorar as práticas de sala de aula.

Schön (1992) distinguiu três tipos de reflexão, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Para Alarcão (1996) é esta última, a reflexão sobre a reflexão na ação, que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer.

A reflexão na ação centra-se na identificação e na solução rápida de problemas, com a possibilidade de intervenção imediata. Segundo Day (2001) a reflexão na ação ocorre durante a prática e “remete para o processo de tomada de decisão dos professores enquanto estão ativamente envolvidos no ensino” (p.54).

A reflexão sobre a ação desenvolve-se depois da prática, quando esta é revista fora do seu contexto. A reflexão sobre as práticas pedagógicas, sobre o que é o ensino e a aprendizagem, constitui um processo que pode levar à mudança de crenças e de concepções, bem como da relação dos professores com o ensino. A reflexão sobre a ação, como referiu Day (2001), “permite a análise, a reconstrução e a reformulação da prática no sentido de planear o ensino e aprendizagem em termos futuros” (p.57).

Para Schön (1992) o professor prático reflexivo deve, ainda, desenvolver uma reflexão sobre a reflexão na ação, que se trata de olhar retrospectivamente para a ação, refletir sobre o momento da reflexão na ação. Na opinião de Day (2001) ao refletir sobre o que aconteceu, o que observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu o professor assume “uma postura mais ampla e crítica que envolve a investigação sobre questões de natureza moral, ética, política e instrumental, implícitas no pensamento e na prática quotidiana dos professores” (p.57).

Em relação aos diferentes tipos de reflexão que os professores desenvolvem sobre a sua prática, Fullan e Hargreaves (2001) salientaram que “a grande maioria dos professores reflete, efetivamente, de algum modo, na sua prática e sobre a sua prática. Mas esta é uma versão fraca da prática reflexiva” (p.118). Com efeito, o processo de reflexão individual dos professores sobre a sua experiência pessoal de sala de aula é limitado e, normalmente, não é suficiente para suscitar uma reflexão mais forte e profunda. Os professores na reflexão sobre a prática, como referiu Day (2001) “necessitam de apoio intelectual e afetivo e têm de se tornar investigadores individuais e colaborativos”, pois ao refletirem de forma isolada “podem não conduzir por si só à confrontação do pensamento e da prática, nem tomar em consideração contextos institucionais e sociais mais amplos, necessários, enquanto precursores, às decisões sobre a mudança” (p.73).

Para Zeichner (1993) a reflexão também pode ser vista como uma prática social, através da qual os professores ao se reunirem têm mais possibilidades de identificar

aspectos a melhorar, numa atitude de aprendizagem mútua, onde podem apoiar e promover o crescimento uns dos outros. Também Oliveira e Serrazina (2002) afirmaram que “a prática reflexiva proporciona aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes” (p. 37). As vivências profissionais proporcionam conhecimentos aos professores, em contextos reais, num processo de reflexão colaborativo.

Serrazina (1999) defendeu que o trabalho colaborativo enriquece a reflexão individual, funcionando como um espaço onde se colocam e discutem as questões que resultam da prática, onde se sentem novas necessidades e se constroem novos conhecimentos. Nesta perspetiva Boavida e Ponte (2002) consideraram que o trabalho colaborativo reflexivo contribui para consciencializar os professores quanto às suas conceções e dificuldades, havendo, assim, um acréscimo de segurança para promover mudanças.

Day (2004) destacou a postura dos professores quando se predestinam a desenvolver uma prática reflexiva, revelando que não se satisfazem com pouco, procurando “encontrar formas de olhar para a sua experiência de aprendizagem a partir de diferentes perspetivas” e, deste modo, “irão querer abrir a sua sala de aula para poder partilhar e aprender, assegurando-se que o seu pensamento e as suas práticas não se baseiam unicamente na sua própria experiência” (p.157). Segundo o autor viver a prática reflexiva implica, por parte dos professores, dominar habilidades cognitivas e metacognitivas, de forma a criticar a sua prática, os valores implícitos, assim como os contextos em que se desenvolvem e as repercussões que estas têm na melhoria da qualidade do seu desempenho.

Roldão (2007) defendeu que para que a “a reflexividade implique construção de conhecimento sustentado, terá que se traduzir em dispositivos analítico-investigativos, orientados para a formulação de hipóteses explicativas e sua fundamentação e verificação” (p.6). Torna-se, assim, necessária uma ação que implica a análise e discussão, baseada no questionamento, entre os pares sobre as situações pedagógicas. A prática reflexiva requer mobilização aos conhecimentos prévios, a análise questionada da situação e a produção de conhecimento, que poderá ser mobilizado noutras situações.

A importância das culturas de colaboração, na prática reflexiva, reside na forma como a reflexão crítica conjunta pode evidenciar outras perspetivas com impacto nas reflexões individuais. De acordo com Hargreaves (1998) “a colaboração em diálogo e na ação fornece fontes de feedback e de comparação que instigam os professores a refletirem sobre a sua própria prática. Os outros tornam-se espelhos para essa prática, conduzindo a uma reflexão e a uma reformulação mais crítica da mesma” (p.279).

Com efeito, no processo reflexivo, a presença de alguém que ajude os professores a refletirem nas suas próprias práticas e um ambiente onde possam discutir e partilhar significados permitem aos professores maiores possibilidades de aprendizagem.

4.6.1. Escola Reflexiva

A promoção de práticas reflexivas na escola não depende exclusivamente do tempo, da disponibilidade e da capacidade reflexiva do professor, mas também dos contextos educativos e das diretrizes das políticas educativas para e da escola. Segundo Nóvoa (1991) assiste-se a uma descentralização e autonomia a nível da gestão institucional, que com as crescentes preocupações científicas sobre a dinâmica organizacional reforçam a valorização de redes de colaboração e de espaços de reflexão coletiva. As instituições educativas são concebidas como espaços de formação e produção de saberes. Alarcão e Tavares (2003) salientaram ainda que “ao adotar uma perspetiva de ação reflexiva, a escola, enquanto espaço de atividade profissional, cria condições de desenvolvimento e aprendizagem aos membros que a constituem” (pp.133-134).

Numa escola reflexiva as atitudes de diálogo, reflexão e avaliação numa ação coletiva devem estar presentes nos acontecimentos dos contextos institucionais em que os profissionais estão inseridos. Para Alarcão e Tavares (2003) “é esta escola, mais situada, mais responsável e resiliente, mais flexível e livre, que designamos por escola reflexiva” (p.132).

As escolas que apresentam culturas colaborativas fomentam atitudes de colaboração, que vão para além da reflexão pessoal e da dependência de peritos externos, segundo Hargreaves (1998), “fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências” (p. 209), que identifiquem preocupações comuns e trabalhem em conjunto na solução de problemas, empenhando os docentes “num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais” (p. 209).

As instituições escolares sofrem mudanças contantes que poderão ser atenuadas se o pensamento geral for de flexibilidade e adequação às situações existentes, não esquecendo a importância de se autoavaliar para poder melhorar. As instituições são organizações que têm uma cultura própria, que se vai renovando, reformulando e aprendendo com os seus elementos constituintes, tornando-se numa instituição que aprende.

4.7. Do trabalho colaborativo às comunidades de aprendizagem

Uma comunidade formada por um grupo de sujeitos que partilham objetivos comuns, a mesma visão, a capacidade de reflexão assim como a promoção de trabalho colaborativo, é capaz de se constituir numa comunidade de aprendizagem. Para Fullan (2003) “é uma das maiores ironias da vida: as escolas têm por finalidade ensinar e aprender, no entanto, são péssimas no que se refere a aprender umas com as outras. Se um dia descobrirem como isso se faz terão o futuro assegurado” (p.95).

Na perspectiva de Senge (2005) é preciso transformar a escola numa comunidade de aprendizagem, onde os professores possam aprender em conjunto, valorizando o conhecimento e experiência de cada um, mobilizando as suas potencialidades e ações, no sentido do todo, a instituição. Na opinião de Santos (2000) “(...) para tal, a escola não necessita apenas de ensinar. Necessita de aprender muitas coisas (...)”(p.17). A comunidade de aprendizagem refere-se à forma como as pessoas trabalham em conjunto e/ou se associam a outras naturalmente, promovendo a criatividade e os recursos individuais para resolver problemas.

Afonso (2001) descreveu as comunidades de aprendizagem como estruturas sociais que sustentam o trabalho em equipa e pelas quais emerge um novo modelo de cultura de escola e de organização educativa, que se manifesta “pelo empenho contínuo dos intervenientes no trabalho colaborativo e pelo reforço da capacidade de criação de elementos significativos dentro da comunidade” (p.428).

Na opinião de Hargreaves (2003) as comunidades de aprendizagem não se constroem à margem das relações afetivas e das relações de confiança. No entanto, sublinha, estas comunidades não devem ser vistas como “nichos lamechas” e de entendimento fácil, pelo contrário, exigem o que o autor designa de “profissão adulta”, em que os professores atuam como profissionais exigentes, onde o desacordo é encorajado e não evitado e onde o conflito é encarado como potenciador de aprendizagem profissional. A este propósito, Formosinho (2002) reforçou a ideia de que o diálogo é essencial numa cultura de colaboração e nas comunidades educativas o conflito e os desacordos são fundamentais para uma mudança bem conseguida.

Segundo Hargreaves (2004)

As comunidades de aprendizagem profissional nas escolas potenciam três componentes essenciais: trabalho em cooperação e discussão entre os profissionais da escola; uma atenção especial e consistente ao ensino e à aprendizagem no seio desse trabalho em colaboração e a recolha de avaliações e outros dados para investigar e avaliar a progressão e os problemas ao longo do tempo (p. 25)

A aprendizagem como uma participação social foi comentada por Wenger (1998), na sua teoria social da aprendizagem, incluindo o significado, a prática, a comunidade e a identidade. O significado representa a capacidade de procurar um sentido para a existência individual e coletiva, aprendendo com os outros e os outros consigo. A prática transforma a capacidade de aprender fazendo, retrata-se na vivência da participação e tende a evoluir como um produto coletivo. A comunidade é o tecido social onde as nossas ações são reconhecidas e, portanto, aprendemos construindo um sentido de pertença. Finalmente, a identidade reflete o modo como a aprendizagem transforma quem nós somos, pois aprendemos construindo a nossa identidade.

Numa comunidade de aprendizagem o conhecimento assume uma natureza social onde a identidade é formada a partir das múltiplas interações que validam o conhecimento individual. As comunidades defendem uma comunicação entre os seus membros, mas garantem também a afirmação da sua identidade. O envolvimento implica uma interação com os outros e, portanto, uma aprendizagem coletiva. Neste contexto, o professor é um aprendiz permanente inserido numa comunidade aprendente.

A comunidade de prática é, antes de mais, uma comunidade de aprendizagem, uma vez que se baseia numa organização implícita ao serviço da aprendizagem em colaboração, onde as pessoas aprendem, constroem e “fazem” a gestão do conhecimento. Para que uma comunidade de prática exista e perdure, há um conjunto de elementos que Wenger (1998) considerou fundamentais. Destacam-se os seguintes:

- (a) Tempo e espaço. Uma comunidade precisa de estar presente na vida dos seus membros e ser visível para eles, bem como ter o seu ritmo de eventos e rituais que reforçam as suas relações e valores;
- (b) Participação. Os membros de uma comunidade precisam de interagir para construir a sua prática partilhada, que deve ser fácil, na medida em que as comunidades competem com outras prioridades na vida dos seus membros;
- (c) Criação de valor. Como os seus membros se identificam com o empreendimento comum da comunidade, existe um compromisso com o seu desenvolvimento;
- (d) Conexões. Relações com o mundo ou com outras comunidades;
- (e) Identidade. Pertencer a uma comunidade de prática implica fazer parte da identidade de quem é competente, as comunidades bem-sucedidas têm uma identidade bem marcada que transita para a vida dos seus membros;

- (f) Sentimento de pertença e fronteiras. Interagindo com colegas, desenvolvendo amizades e construindo bases de confiança, o valor de pertença deixa de ser instrumental e passa a ser também pessoal;
- (g) Desenvolvimento da comunidade. A maturação e integração da comunidade fazem-se através de estágios de desenvolvimento das relações que são estabelecidas com o (eu no) mundo. A construção ativa duma comunidade bem-sucedida pressupõe, na maioria dos casos, uma pessoa ou núcleo que assume a responsabilidade pela sua evolução (pp. 125-126).

Wenger (1998) sublinhou que as comunidades de prática surgem de forma espontânea e informal e que a sua evolução é consequente da interação e negociação entre os membros, o que exclui, à partida, qualquer forma de determinismo evolutivo. Não se percebe muito bem onde começam as comunidades de prática, nem quando acabam. Não têm data de início, nem prazo de validade. As comunidades, por vezes, desenvolvem-se com a entrada de novos membros, que contribuem com outros interesses e podem deslocar a atenção noutras direções. Também mudanças na organização podem determinar a importância da comunidade e colocar novos desafios. O sucesso deste tipo de comunidades parece, assim, assentar bastante numa cultura e história comuns, partilhadas entre os seus membros, da vontade dos participantes de aprender em conjunto, para que os processos de aprendizagem colaborativa se mantenham ativos.

Numa perspetiva de desenvolvimento de comunidade os docentes devem trabalhar colaborativamente, de modo a criar e desenvolver oportunidades de aprendizagem, quer para os profissionais quer para as crianças, participando ao mesmo tempo, segundo Sachs (1997 citado por Day, 2001), “numa comunidade de práticos, em vez de se centrarem apenas na aquisição de um conjunto de destrezas ou práticas destinadas a satisfazer requisitos burocráticos” (p.282).

Para Hargreaves (1995) nas comunidades e escolas que aprendem pretende-se que a colaboração proporcione a quebra de compartimentação, o aumento da capacidade de reflexão, a redução de sentido de sobrecarga, o aumento da assertividade política dos professores em relação à inovação e reformas, a predisposição para uma participação em decisões organizacionais, o desempenho de funções de lideranças e o desenvolvimento continuado.

Um ensino bem-sucedido requer que os professores trabalhem em equipa, partilhem e reflitam as suas práticas. As comunidades de aprendizagem favorecem a construção do conhecimento e simultaneamente promovem o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente. Para além dos professores envolvidos também as instituições educativas a que eles pertencem

beneficiam pelo facto dos seus membros se envolverem nas comunidades de aprendizagem, reformulando as suas formas de trabalho, a sua cultura institucional e a consecução dos seus próprios objetivos.

4.8. Lideranças nas culturas de colaboração

As culturas colaborativas podem ser promovidas pela organização institucional e a liderança é apontada como sendo um fator importante, pois tem a vantagem de poder resolver, individual e coletivamente, muitos problemas, que surgem a nível humano, cultural e estrutural. Para Fullan (2003) “quanto mais complexa se torna a sociedade, mais sofisticada deve ser a liderança” (p.7).

Nóvoa (1991) referiu que por vezes as normas organizacionais inibem as oportunidades de os intervenientes interagirem entre si. Na mesma linha de pensamento, para Johnson (1990 citado por Lima, 2002) raramente as organizações oferecem aos docentes segurança para se envolverem em discussões e experiências com colegas. Contrapondo, surge o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, no sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também dá mais responsabilidade ao diretor. Assim, para Smith e Andrews (1989 citados por Fullan e Hargreaves, 2001) “a este respeito, refere-se que o diretor que atua enquanto animal político no conselho escolar, que trabalha ativamente para conquistar recursos e oportunidades relacionados com a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos docentes, pode dar um grande contributo às culturas colaborativas” (p.155).

Desta forma, Fullan e Hargreaves (2001) apresentaram alguns exemplos a serem seguidos pelos diretores das escolas, na alteração da sua organização para o alargamento e desenvolvimento das práticas colaborativas, nomeadamente:

- (a) Disponibilizar tempo para a planificação colaborativa durante o dia de trabalho;
- (b) Preparar os horários dos alunos de modo a permitir que os professores trabalhem em conjunto;
- (c) Manter o desenvolvimento da escola como primeiro ponto da agenda das reuniões;
- (d) Utilizar o tempo de preparação para incrementar os contactos entre os professores;
- (e) Facilitar a criação de tempos de planificação comuns e a realização de reuniões calendarizadas, regularmente, para tratar de questões curriculares;
- (f) Encontrar formas imaginativas de alterar o horário de modo a apoiar o trabalho cooperativo (p.161).

Segundo Hargreaves (1998) “temos assistido a uma cada vez maior defesa de novos estilos de liderança, descritos de modo variável como liderança «instrucional», liderança transformacional e governo partilhado (shared governance)” (p.211). Blase e Anderson (1995) identificaram a liderança normativo-instrumental, a facilitadora e a emancipadora que, segundo Day (2001), correspondem respetivamente a três culturas de aprendizagem, a aceitação, a cooperação e a colaboração.

Fullan (2003) apresentou cinco componentes necessárias à liderança para uma mudança positiva, sendo o objetivo moral a compreensão da mudança, a construção de relações, a formação e partilha do conhecimento e a criação de coerência, todas elas forças independentes, mas mutuamente solidárias. Caetano (2003) defendeu uma liderança que “encoraje a colegialidade e a formação de equipas efetivas para definir princípios e afins, construir projetos, planificar a ação, refletir continuamente sobre esta e facilitar a mudança” (p.29).

Fullan e Hargreaves (2001) designaram como condição para o desenvolvimento de culturas colaborativas um tipo próprio de liderança, nas quais as decisões são partilhadas de forma coletiva. Os mesmos autores realçam que “não é o líder carismático e inovador que faz avançar as culturas colaborativas; pelo contrário, é um tipo de liderança mais subtil, que faz com que as atividades sejam significativas, para aqueles que nelas participam”, como as que dão aos professores a possibilidade e a capacidade “de enquadrar os problemas de os discutir, individual e coletivamente, de modo a compreender e mudar as situações que causaram esses problemas” (p.93). No desenvolvimento de culturas de colaboração as lideranças devem estimular a partilha de informações, a obtenção de recursos necessários, a clarificação de expectativas, fazer com que as pessoas se sintam membros de uma equipa, assim como ajudar a identificar e a resolver problemas.

Alarcão e Tavares (2003) defenderam que “a liderança, associada ao diálogo, ao real acesso à informação e à atenção concebida a pessoas e iniciativas, tem sido referida na literatura como condição para criar escolas eficazes, suscetíveis de evoluir e onde é bom estudar, ensinar e trabalhar” (p.137).

Segundo Hargreaves (1998) no desenvolvimento de culturas colaborativas a visão e a definição da missão da escola devem ser partilhadas pelas lideranças. É neste sentido que o autor, referindo-se a Fullan, sublinha que “quando as visões educacionais se baseiam na perspetiva prévia e pessoal do líder, elas podem transformar-se não em visões que iluminam, mas em visões que cegam” (p.263). Também Alarcão e Tavares (2003) consideraram que a liderança deve promover o objetivo da instituição e não o dos líderes, ou seja, o objetivo deve ser partilhado por todos os intervenientes, sendo necessário um envolvimento coletivo e também uma

atitude de abertura, numa perspetiva de crítica e avaliação, “a existência de um tipo de gestão que caracterizamos como: participada, determinada, coerente, desafiadora, exigente, interativa, flexível face às situações, avaliadora e formadora” (p.141).

Para Day (2001) o sentido de responsabilidade é fortalecido ao demonstrar confiança no profissionalismo dos professores, desde que os líderes fomentem ativamente métodos de interação entre a avaliação individual, a avaliação da escola e o seu plano de desenvolvimento, nos quais as necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores são reconhecidas, apoiadas e baseadas num plano autogerido de desenvolvimento pessoal.

Alarcão e Tavares (2003) referiram Senge (1994) que apresentou cinco elementos promotores de uma organização moderna, inovadora e qualificante. Deste modo, salienta a liderança e o equilíbrio pessoal, numa atitude de motivação. A existência de modelos mentais, numa constante ação de reflexão. Um outro elemento é a visão partilhada numa posição coletiva. A aprendizagem em grupo que deve prevalecer às capacidades individuais. Por fim, o pensamento sistémico deve evidenciar a noção de conjunto, sendo considerado como a chave que integra os outros quatro elementos.

Alarcão e Tavares (2003) mencionaram ainda que as lideranças não são exclusivas de determinadas estruturas, mas sim de todos os que poderão influenciar as decisões. Fullan (2001) salientou a ideia de lideranças que devem englobar toda a comunidade educativa e não apenas circunscrita aos dirigentes-gestores, o que implica um novo profissionalismo “colaborativo, não autónomo, aberto mais do que fechado, orientado para fora mais do que insular, autoritativo mas não controlador” (p.265). A longo prazo, como salientaram Fullan e Hargreaves (2001) “na escola colaborativa em pleno funcionamento, muitos professores (na verdade todos) são líderes” (p.93) nas verdadeiras culturas colaborativas, a liderança deverá se efetuada por todos os professores e desenvolver-se-á na base de um “profissionalismo interativo”.

Day (2001) referiu a existência de fatores que influenciam a operacionalização da qualidade de ensino que depende intrinsecamente do contínuo desenvolvimento dos profissionais e da sua responsabilidade, bem como das escolas e das instâncias governativas. Segundo o autor “os professores estarão predispostos a envolverem-se num processo de mudança se perceberem uma necessidade, se diagnosticarem um problema ou se conceberem uma resposta para um problema (de acordo com a sua capacidade intelectual e emocional e em função das suas perspetivas pessoais, educativas e ideológicas e do contexto em que trabalham) e ainda, se lhes for concedido o apoio necessário” (p.157).

A liderança partilhada e a promoção do desenvolvimento profissional implicam a disponibilidade de recursos destinados à colaboração. Uma liderança facilitadora da mudança e não controladora pode constituir um ponto de partida para o desenvolvimento de uma cultura de colaboração, onde os professores são apoiados e incentivados na resolução conjunta de problemas, através de uma reflexão crítica e emancipatória.

Capítulo II

Estudo Empírico

1. Metodologia do estudo

O presente estudo visa aferir a colaboração como contributo no desenvolvimento profissional das intervenientes nele envolvidos e é desenvolvido a partir dos testemunhos e considerações de cinco educadoras que exercem funções numa IPSS. Tuckman (2000) referiu que “a investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (p. 5).

Dado que a finalidade do estudo consiste na análise e interpretação de aspetos da vida profissional das educadoras, que não são mensuráveis de forma objetiva, imediata e sumativa, optámos por uma investigação qualitativa, por ser a que melhor se adapta ao contexto em que o estudo se verifica.

A investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), surgiu no final do século XIX, início do século XX, atingindo o seu apogeu nas décadas de 1960 e 1970, por via de novos estudos e da sua divulgação. A pesquisa qualitativa começa a ser reconhecida fora das ciências sociais e antropológicas, ao longo da década de 70, assistindo-se à sua expansão nas áreas da educação, informação, comunicação, gestão e administração. Segundo Patton (1980) verificou-se nas comunicações apresentadas em Associações Profissionais, como a American Education Research Association, um acréscimo da utilização dos métodos qualitativos. Novos métodos de pesquisa foram então desenvolvidos.

Para Merriam (1988) nas metodologias qualitativas os intervenientes da investigação não são reduzidos a variáveis isoladas, mas vistos como parte de um todo no seu contexto natural. De salientar que ao reduzir pessoas a dados estatísticos há determinadas características do comportamento humano que são ignoradas. A mesma autora refere que para se conhecer melhor os seres humanos, a nível do seu pensamento, deverá utilizar-se para esse fim dados descritivos, derivados dos registos e anotações pessoais de comportamentos observados. Os dados de natureza qualitativa são obtidos num contexto natural ao contrário dos dados de cariz quantitativo.

Bogdan e Biklen (1994) consideraram a abordagem qualitativa como “(...) uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais” (p.11) e defenderam que a investigação qualitativa tem de contemplar pelo menos uma destas características:

- (a) A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- (b) É descritiva, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números;

- (c) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- (d) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando;
- (e) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (p.47).

A orientação metodológica que pretendemos seguir neste estudo é, assim, qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, dando mais importância ao processo do que ao produto.

Segundo Bogdan e Bicklen (1994) “os investigadores qualitativos podem ajudar as pessoas a viverem uma vida melhor” (p.301). O foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda de certos comportamentos, atitudes, opiniões, convicções ou problemas. Os investigadores preocupam-se com as perspetivas dos participantes e fazem questão em se certificarem de que as estão a compreender adequadamente. Investiga-se o mundo dos significados, emoções, sentimentos, perspetivas ou factos, que ocorrem no quotidiano de cada um. Os autores referiram ainda que “as competências inerentes à investigação qualitativa, ao proporcionarem informação sobre o modo como o mundo é, num dado momento, podem ter um papel importante para ajudar as pessoas a viverem um mundo mais compatível com as suas esperanças” (p.285). Segundo Afonso (2005) “na realidade a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (p.14).

A presente investigação assume-se como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica, que se supõe ser única em muitos aspetos. O estudo realiza-se numa instituição com as valências de creche e jardim-de-infância, em que as participantes são cinco educadoras de infância, não podendo ser de forma alguma generalizável. Como afirmou Ruquoy (1997) nos estudos qualitativos interroga-se um número limitado de pessoas, pelo que a questão da representatividade, no sentido estatístico do termo, não se coloca. O critério que determina o valor da amostra passa a ser a sua adequação aos objetivos da investigação, tomando como princípio a diversificação das pessoas interrogadas e garantindo que nenhuma situação importante foi esquecida. Nesta ótica, os indivíduos não são escolhidos em função da importância numérica da categoria que representam, mas antes devido ao seu carácter exemplar.

Independentemente da natureza do estudo as questões relacionadas com a validade e fiabilidade são dificuldades com que os investigadores se vêm

confrontados. Segundo, Afonso (2005) a validade diz respeito à pertinência dos dados em relação ao estudo, sendo necessário que os resultados traduzam a realidade estudada. Deste modo, as participantes nesta investigação constituem, com a investigadora, a equipa de educadoras de infância da instituição onde se realizou o estudo, assegurando, assim, a multiplicidade dos aspetos do fenómeno que se quer estudar.

Para Carmo e Ferreira (1998) uma das formas de assegurar a validade é verificando se os dados recolhidos estão de acordo com o que os participantes disseram, ou fizeram e se a sua interpretação foi correta. A validade do estudo foi assegurada pela revisão da literatura e pela análise das entrevistas. O *feedback* das educadoras participantes, assim como a discussão e interpretação dos dados com a professora orientadora foram importantes para a validade deste estudo.

A fiabilidade diz respeito à necessidade de assegurar que os resultados obtidos sejam idênticos aos que se alcançariam caso o estudo fosse repetido. Assim, realizámos uma entrevista exploratória com o objetivo de nos familiarizarmos com o fenómeno a investigar e decidir sobre as questões que mais necessitavam de atenção. Tivemos o cuidado e preocupação em ser coerentes na análise e interpretação dos dados, bem como a articulação dos mesmos em relação aos objetivos e questões de estudo. Deste modo, descreve-se pormenorizadamente e de forma rigorosa o processo como o estudo foi realizado, o que requer, não só uma explicitação dos pressupostos e da teoria subjacentes ao próprio estudo, mas também uma descrição do processo de recolha de dados e da forma como se obtiveram os resultados.

1.1. Caracterização do contexto

1.1.1. As Instituições Particulares de Solidariedade Social como instituições de atendimento a crianças

As IPSS são constituídas por iniciativa de particulares, sem finalidade lucrativa, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos, que não sejam administradas pelo Estado ou por um corpo autárquico.

Os objetivos das IPSS, mencionados no Decreto-Lei n.º 119/83, de 25 de fevereiro, são:

- (a) Apoio a crianças e jovens;
- (b) Apoio à família;

- (c) Proteção dos cidadãos na velhice e invalidez e em todas as situações de falta ou diminuição de meios de subsistência ou de capacidade para o trabalho;
- (d) Promoção e proteção da saúde, nomeadamente através da prestação de cuidados de medicina preventiva, curativa e de reabilitação;
- (e) Educação e formação profissional dos cidadãos;
- (f) Resolução dos problemas habitacionais das populações, mediante a concessão de bens e a prestação de serviços (artigo 1º).

Os equipamentos que as IPSS gerem na educação pré-escolar podem ser considerados como constituindo a rede social solidária ao lado da rede pública e da rede privada lucrativa.

Determinados valores e princípios regem as IPSS, salientando-se os princípios de solidariedade, autonomia e identidade. A solidariedade é a base e a razão da existência das IPSS, a autonomia e a identidade advêm da própria natureza da sua evolução histórica.

1.1.2. As Instituições particulares de Solidariedade Social em Portugal

De acordo com o Decreto-Lei n.º 519-G2/79, de 29 de dezembro, a Constituição da República, no n.º 3 do seu artigo 63º, prescreveu que a organização do sistema de Segurança Social não prejudicará a existência de Instituições Privadas de Solidariedade Social não lucrativas, que serão permitidas, regulamentadas por lei e sujeitas à fiscalização do Estado.

A primeira revisão constitucional ao artigo 63º da Constituição da República Portuguesa ocorreu em 1982 e substituiu a expressão Instituições Privadas de Solidariedade Social por Instituições Particulares de Solidariedade Social.

Na revisão de 1989, ao afirmar-se o direito de constituição das IPSS passa-se de uma perspetiva de mera aceitação para o reconhecimento da sua existência. Por fim, a revisão de 1997, pelo n.º 5 do artigo 63º, acentuou o alargamento das atividades das IPSS, que deixam de estar limitadas aos objetivos da Segurança Social e preveem não só a fiscalização do Estado como também o seu apoio, sinal crescente da força negociadora da união representativa dessas instituições.

O artigo 63º da Constituição, nas suas sucessivas revisões constitucionais, foi conhecendo algumas alterações importantes, fruto de um conjunto de fatores ligados, por um lado, à própria evolução do papel do Estado e, por outro, ao papel crescente que as IPSS vinham ocupando na provisão do bem-estar social. Do lado do Estado a

tendência foi a de complementar o fornecimento de bens públicos ou quase públicos com a provisão privada não lucrativa, numa lógica de contratualização. Por parte das IPSS, representadas pelas suas Uniões, os seus interesses focalizaram-se no alargamento das suas atividades, no comprometimento do apoio do Estado e, ao mesmo tempo, no reforço da sua autonomia.

O primeiro Estatuto das IPSS, nos termos constitucionalmente previstos, surgiu em 1979. Um dos aspetos importantes no Estatuto é o capítulo sobre a ação orientadora e tutelar do Estado, em que lhe foram atribuídas a função regulamentadora, fiscalizadora e interventiva. No exercício da função regulamentadora competia ao Estado emitir normas orientadoras de carácter genérico como, por exemplo, as normas técnicas relativas à criação, transformação, extinção e funcionamento das organizações ou a fixação das condições em que deve ser prestado o apoio técnico. Em relação à função fiscalizadora previa-se a inspeção dos estabelecimentos e a realização de inquéritos e sindicâncias que poderiam levar ao encerramento dos mesmos, no caso em que os serviços públicos competentes concluíssem que o funcionamento decorria de forma ilegal ou que, de alguma forma, pusesse em causa a integridade dos beneficiários. Finalmente, no desempenho da sua função interventiva, o Estado podia promover providências cautelares ou substituir-se aos corpos gerentes das organizações.

Em 1983, a revisão do Estatuto das IPSS teve como objetivo “a valorização da autonomia criando-se condições para uma atuação mais eficiente e coordenada dos órgãos estatutários (...) podendo assim atenuar-se a intervenção dos serviços tutelares do Estado” (Decreto-Lei n.º119/83, ponto 4). No que diz respeito à função regulamentadora não surgiu qualquer referência, apesar de a administração pública continuar a ter competências para fixar as normas técnicas e determinar os critérios de avaliação. Em relação à função fiscalizadora são reduzidos os atos sujeitos a autorização. A função interventiva manteve-se, no essencial. O artigo n.º3 referiu que, com respeito pelas disposições estatutárias e pela legislação aplicável, as instituições estabelecem livremente a sua organização interna.

O Estatuto de 1983 apresentou outra mudança com a autonomização das normas que integram as organizações religiosas. Assim, em vez de se remeter para as disposições da Concordata realizada em 1940, entre a Santa Sé e a República Portuguesa, tal como fazia o Estatuto de 1979, foi então criado um capítulo próprio que abrangia todos os Institutos da Igreja Católica, incluindo os Centros Sociais Paroquiais e as Caritas Diocesanas e Paroquiais.

Segundo o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (1998) o Estatuto aprovado pelo Decreto-Lei n.º119/83, de 25 de fevereiro, com as alterações

introduzidas pelos Decretos-Lei n.º89/85, de 1 de abril, n.º 402/85, de 11 de outubro, e n.º29/86, de 19 de fevereiro, marcou uma nova fase no relacionamento entre Estado e IPSS. Assim, foi dada uma maior autonomização às IPSS e transferidas as competências do Estado, na área da produção do bem-estar social, para as organizações da sociedade civil.

Conforme está previsto no Estatuto das IPSS e na Lei de Bases da Segurança Social, a relação entre o Estado e as IPSS é efetivada pelos acordos de cooperação, através de um protocolo, ou seja, um instrumento jurídico que define as normas de enquadramento dessas relações bem como algumas linhas orientadoras das políticas sociais.

No início da década de 80, pela primeira vez, foram definidas as normas reguladoras dos acordos de cooperação sendo depois alteradas ao longo da década através de um conjunto de diplomas. A finalidade da cooperação consiste, segundo o despacho normativo n.º75/92 na “concessão de prestações sociais e baseia-se no reconhecimento e valorização, por parte do Estado, do contributo das instituições para a realização dos fins de ação social, enquanto expressão organizada da sociedade civil” (norma II).

De acordo com as normas, os quantitativos das participações financeiras da segurança social previstas nos acordos, passaram a ser fixados anualmente por protocolo celebrado entre o Ministro da Tutela e as Uniões representativas das IPSS, nomeadamente, a Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade (CNIS), a União das Misericórdias Portuguesas (UMP) e a União das mutualidades (UM).

1.2. Contexto do estudo

Para implementação do estudo optámos pela instituição onde a investigadora exerce funções, que é uma IPSS, situada na zona da Grande Lisboa, numa das freguesias mais populosas e cosmopolitas do concelho. A freguesia desenvolve como principais atividades económicas a indústria, o comércio e o turismo. O acesso para a freguesia pode ser realizado de diversas formas, tanto de carro como de transportes públicos, sendo os principais os comboios, metro e os autocarros da Carris.

A instituição foi criada com o principal objetivo de cultivar a fraternidade cristã, a promoção e o desenvolvimento entre todos os habitantes da paróquia, preferencialmente os mais pobres. Atualmente desenvolve a sua ação em duas áreas, a infância e a terceira idade, em três equipamentos, um para a área da infância e dois

para a terceira idade, nomeadamente o centro de dia e o lar. Os objetivos adequam-se a cada resposta e orientam-se segundo a Doutrina Social da Igreja.

Na área da infância, que será a única abrangida nesta breve caracterização, existe a valência de creche e jardim-de-infância, onde se encontra o berçário, duas salas de creche e três salas de pré-escolar. A instituição tem como missão apoiar, satisfazendo as necessidades básicas, afetivas, cognitivas e psicomotoras que estimulam o desenvolvimento global da criança, colaborando com as famílias na sua saúde e educação. A visão consiste em ser uma instituição de referência a nível nacional, no âmbito da prestação de serviços à infância, com a finalidade de alcançar um grau de excelência, não só pelo que se faz, mas também pela forma como se faz.

Valores como o respeito, a dignidade, a afetividade, a competência e a qualidade são condutores de toda a prática institucional. A instituição pretende seguir uma pedagogia centralizada na criança, partindo dos seus interesses e permite que as educadoras adotem qualquer modelo pedagógico. No entanto, independentemente da metodologia devem incentivar a participação das famílias no processo educativo, desenvolvendo uma relação de cooperação. O projeto educativo e o projeto anual são característicos da instituição.

A Direção é composta por cinco voluntários, correspondentes ao Presidente, Vice-Presidente, Secretário, Tesoureiro e Vogal. A Vice-presidente desempenha também a função de diretora pedagógica.

O corpo docente é constituído por seis educadoras, sendo que uma acumula a função de coordenadora pedagógica, que é rotativa anualmente. Os recursos humanos são ainda constituídos por quatro ajudantes de ação educativa, três auxiliares de educação, duas ajudantes de ocupação, uma professora de inglês, uma professora de música, uma cozinheira, uma auxiliar de cozinha, três empregadas de serviços gerais, uma psicóloga e uma administrativa.

A população é constituída por 125 crianças, cujo extrato social, sendo uma IPSS, se situa no nível baixo, médio e médio-alto. Deste modo, abrange uma grande diversidade de classes, social e cultural.

O horário de funcionamento da instituição é compreendido entre as 8 e as 20 horas. A atividade pedagógica desenvolve-se das 9 às 17 horas. A componente de apoio à família desenvolve-se das 8 às 9 horas e depois das 17 às 20 horas.

As condições físicas e materiais (pedagógico e outro) deste estabelecimento são consideradas, por todos os usuários, de muito boas.

1.3. Participantes

As participantes nesta investigação são cinco educadoras, a exercer as suas funções numa IPSS, que juntamente com a autora deste estudo constituem a equipa pedagógica e que se disponibilizaram de imediato a participar, sem reservas, aquando do primeiro contacto. Posteriormente a autora contactou a Diretora Pedagógica e Vice-Presidente da Instituição, dando-lhe a conhecer o estudo que seria realizado e da qual obteve uma reação muito positiva.

No primeiro contacto com as educadoras para além de se apresentarem, em traços gerais, os objetivos da investigação foi explicada a metodologia a utilizar, que seria a realização de entrevistas, em que as transcrições lhes seriam entregues para a validação do estudo.

Apesar de neste estudo o número de participantes ser reduzido, segundo Giglione e Matalon (2005), poderão ser retiradas conclusões sólidas, nomeadamente em relação a “atitudes, representações, comportamentos, motivações, processos e outros” (p.105).

Como se pode verificar, no quadro nº1, as cinco educadoras participantes no estudo, representadas respetivamente pelos códigos A1, A2, A3, A4 e A5, têm entre vinte e sete e cinquenta e seis anos de idade. No que respeita a habilitações académicas uma das educadoras possui uma Licenciatura em Educação Pré-Escolar e as restantes quatro possuem Bacharelatos em Educação de Infância, que foram complementados posteriormente. As escolas de formação inicial diferem entre a Escola Superior de Educação, de Lisboa e Leiria e a Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. A Instituição onde se realizaram os Complementos é o Instituto Superior de Educação e Ciências, sendo comum às quatro educadoras.

Quadro n.º 1- Dados pessoais das participantes no estudo

Educadoras	Idade	Habilitações Académicas	Escola de Formação Inicial
A1	27	Licenciatura em Educação Pré-escolar	Escola Superior de Educação de Leiria
A2	38	Bacharelato em Educação de Infância / Complemento de Formação Científica e Pedagogia	Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich / Instituto Superior de Educação e Ciências
A3	41	Bacharelato em Educação de Infância / Complemento de Formação Científica e Pedagogia	Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich / Instituto Superior de Educação e Ciências

A4	49	Bacharelato em Educação de Infância / Complemento de Formação Científica e Pedagogia	Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich / Instituto Superior de Educação e Ciências
A5	56	Bacharelato em Educação de Infância / Complemento de Formação Científica e Pedagogia	Escola Superior de Educação de Lisboa/ Instituto Superior de Educação e Ciências

No que respeita ao número de anos de desempenho na profissão, como representado no quadro nº 2, estes situam-se no intervalo entre os quatro e os vinte e nove anos. O tempo de exercício na instituição vai desde os dois aos vinte e oito anos.

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

Educadoras	Tempo de Serviço	Tempo de Serviço na atual Instituição
A1	Quatro anos	Dois anos
A2	Quinze anos	Doze anos
A3	Dezasseis anos	Dezasseis anos
A4	Vinte e cinco anos	Vinte e dois anos
A5	Vinte e nove anos	Vinte e oito anos

Considera-se este grupo uma amostra heterogénea, já que inclui educadoras em diferentes períodos do seu desenvolvimento adulto, com anos de experiência profissional diversificados e diferentes formações de base. Esta diversidade poderá introduzir variantes com algum interesse no estudo que se pretende desenvolver.

2. Técnicas de recolha e tratamento de dados

2.1. A Entrevista

A entrevista é uma técnica extremamente reconhecida no campo das ciências sociais. Segundo Bodgan e Biklen (1994) a entrevista tem sido considerada como uma técnica importante, mesmo aconselhada nos estudos exploratórios da investigação qualitativa, possibilitando uma aproximação ao contexto em estudo e a descoberta de elementos, que contribuam para a formulação de objetivos de investigações mais aprofundadas ou prolongadas no tempo.

Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, ou mais. As entrevistas permitem descobrir outros factos e enriquecer as leituras, da mesma forma que estas contribuem para a realização das mesmas.

Ghiglione e Matalon (2005) definiram o inquérito como uma interrogação específica acerca de uma situação englobando indivíduos, com a finalidade de generalizar, em que o investigador coloca questões, mas sem a intenção explícita de modificar a situação atual como inquiridor. É necessário inquirir quando necessitamos de informação acerca de uma grande diversidade de comportamentos de um mesmo indivíduo, em que a observação direta mesmo que possível seria muito demorada.

A recolha de informação foi realizada através de entrevistas semiestruturadas, porque segundo Ghiglione e Matalon (2005) “a entrevista semi-directiva é, portanto, adequada para aprofundar um determinado domínio, ou verificar a evolução de um domínio já conhecido” (pp. 88-89). Além disso, Valles (1997) realçou as seguintes vantagens da entrevista semiestruturada:

- (a) A possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa;
- (b) A possibilidade do(a) investigador(a) esclarecer alguns aspetos no seguimento da entrevista;
- (c) É geradora, na fase inicial de qualquer estudo, de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias e a seleção de outros instrumentos (p.196).

A opção da entrevista semiestruturada para a recolha de dados permite ter uma visão mais clara dos propósitos desta investigação, devido à relação informal que se cria e às questões imprevistas que podem surgir, mais perceptíveis quando estamos numa interação oral direta entre indivíduos.

Para a realização das entrevistas, tanto de explicitação como de compreensão, Fox (1987) referiu que a investigação aconselha a existência de um guião. Segundo Ghiglione e Matalon (2005) a elaboração de um guião é fundamental na realização das entrevistas semiestruturadas, uma vez que orienta o entrevistado para as questões do estudo. As questões devem ser estruturadas de forma clara e neutra, não induzindo as respostas nem facultando associações. Devem ainda ser evitadas questões dicotómicas que limitem a expressão do entrevistado.

Patton (2002) apresentou diferentes tipos de questões para a elaboração de um guião de entrevista. As questões de experiências, vivências, comportamentos onde se pretende que o entrevistado os relembre e descreva. Questões de opinião e valor, que apelam ao raciocínio e invocam intenções e desejos, que permitem a compreensão dos processos interpretativos e cognitivos do entrevistado. As questões de sentimentos, que invocam uma reação emocional do entrevistado face a uma experiência. As questões de conhecimento, onde se pretende reconhecer o que o entrevistado reconhece como conhecimento factual. As questões de sensações, que

apelam aos sentidos e por fim, as questões de identificação, que se centram na identificação e individualização do entrevistado.

Enquadrando a problemática e objetivos do estudo as questões que se revelam pertinentes são as de valor e opinião, pois pretende-se aferir opiniões e perspectivas sobre a colaboração e o seu contributo para o desenvolvimento profissional.

Para Tuckman (2000) pretende-se que através de um guião os entrevistados respondam todos às mesmas questões, o que possibilitará a comparação de respostas e facilita a organização e análise de dados. Deste modo, foi elaborada uma ficha de identificação (anexo [1](#)) e um guião inicial, cuja adequação procurámos constatar através da realização de uma entrevista exploratória. A elaboração do guião revelou-se um processo moroso e de constantes mudanças, devido à inexperiência e receios da investigadora em relação à necessidade de obter informações importantes para o estudo. Para a realização da entrevista exploratória optou-se por escolher uma educadora que já tinha exercido funções na instituição onde se realiza o estudo. Atualmente a entrevistada tem experiência profissional quer em IPSS, quer em jardim-de-infância do Ministério da Educação, emergiram conteúdos importantes sobre o contexto bem como sobre outras realidades.

Na análise da entrevista exploratória, verificámos a pertinência das questões, no entanto, sentiu-se a necessidade de reformular novamente o guião (anexo [2](#)), a ser utilizado com as participantes no estudo, nomeadamente na adequação da linguagem utilizada, bem como na emergência de novas questões. O guião foi uma orientação para encaminhar as entrevistadas a explicitarem as suas ideias e opiniões. Deste modo, a realização da entrevista exploratória foi muito útil, pois além de promover a melhoria do guião, permitiu que a entrevistadora vivenciasse o processo de entrevistar alguém e se consciencializasse da sua função nesse processo, ou seja, estar desperta para a condução e adequação da entrevista para o objetivo do estudo.

Nesta investigação efetuaram-se cinco entrevistas, uma a cada educadora de infância, que se realizaram no contexto de trabalho das participantes, no entanto, o local era calmo e sem riscos de interrupções. As entrevistas não foram extensas e aconteceram quando as entrevistadas estavam totalmente disponíveis para as mesmas. A linguagem utilizada pela entrevistadora foi acessível, motivadora, permitindo e apelando sempre uma resposta, sendo aberta, dando liberdade à entrevistada e não se envolvendo nas opiniões da mesma. No decorrer das entrevistas houve uma certa orientação de início, baseada no guião, deixando que a entrevistada seguisse depois a sua linha de pensamento, existindo intervenção apenas nos momentos em que se desviou do assunto.

Foi ainda muito importante gravar a entrevista, com a devida autorização das entrevistadas, de modo a poder estar concentrada no desenvolvimento da mesma e não com a pressão de anotar todas as informações. Assegurámos o anonimato, assim como o respeito e proteção de privacidade. A transcrição das entrevistas e o tratamento de dados foi combinada com cada uma das participantes.

Após a realização das entrevistas, procedeu-se à sua transcrição na íntegra a partir dos registos magnéticos, dando origem a cinco protocolos, que se apresentam no anexo [3](#).

3. Ética da investigação

O termo ética é originário de “ethos”, que designa a palavra grega “carácter”. Ética é uma palavra com uma forte carga emocional e plena de significados ocultos.

Em investigação a ética consiste nos princípios relativos aos procedimentos considerados corretos ou incorretos por determinado grupo. Segundo Lima (2006) a ética tem consequências quer na qualidade da investigação social e educacional produzida, quer na credibilidade. No séc. XX, assistiu-se a uma mudança epistemológica com o crescimento da utilização de métodos qualitativos na pesquisa, o que complexificou a questão da ética na investigação.

O protótipo maioritariamente utilizado nos códigos de conduta ética é o relatório Belmont, produzido em 1978, pela National Commission for the Protection of Human Subjects in Biomedical and Behavioral Research, nos Estados Unidos da América. São estabelecidos como princípios básicos o respeito pelas pessoas, a beneficência e a justiça. Em Portugal, a Comissão Nacional de Proteção dos Dados Pessoais pode autorizar ou negar o acesso dos investigadores a informações de carácter pessoal, nos casos contestados, que sejam submetidos à sua apreciação.

O consentimento informado e a proteção dos participantes contra qualquer espécie de danos são duas questões que dominam o panorama recente no âmbito da ética relativa à investigação com humanos. Deve-se assegurar que os cooperadores aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações neles envolvidos e que não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir. As diretrizes são normalmente postas em prática mediante o recurso a formulários contendo a descrição do estudo, o que será feito com os resultados e outras informações pertinentes. A assinatura do participante no formulário é prova de um consentimento informado.

As identidades dos participantes devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhe qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações. O investigador não deve revelar a terceiros informações sobre os seus cooperadores e deve ter particular cuidado para que a informação que partilha no local da investigação não venha a ser utilizada de forma política ou pessoal. Ao escrever os resultados o investigador deve ser autêntico, independentemente dos mesmos.

As intervenientes foram informadas sobre o estudo (em termos gerais principalmente sobre o que o participante irá experienciar) e os procedimentos utilizados. A identidade das participantes bem como da instituição foi preservada, assegurando a confidencialidade. Nas entrevistas foi benéfico o uso de gravações áudio, com o consentimento das participantes, permitindo uma maior atenção e interação durante a entrevista, bem com uma maior realidade na análise dos dados.

A ética continua a ser muito importante na fase de descrição dos resultados obtidos. Assim, antes de concluir o estudo os resultados foram discutidos com as intervenientes, quer para evitar problemas na conclusão dos mesmos, quer para verificar se a interpretação dos dados é análoga com a opinião da participante.

Em relação aos autores dos documentos consultados a ética também se verifica, logo a descrição das publicações foi autêntica, independentemente do produto e as citações foram identificadas como tal e não como ideias de outrem.

A ética é um compromisso não só com os participantes mas também com o público. Deste modo, foi tido em conta o cuidado de respeitar os sujeitos da investigação, o objetivo do estudo, outros investigadores, bem como a autora enquanto investigadora.

4. Análise, interpretação e discussão

4.1. Análise de conteúdo dos dados

Após a recolha dos dados nas cinco entrevistas semiestruturadas, como já foi referido, realizou-se a análise de conteúdo, que de acordo com Stemler (2001 citado em Esteves, 2006) “é uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação” (p.107). Para Esteves (2006) a análise de conteúdo “prossegue com a realização de inferências pelo investigador, inferências essas que, por se

apresentarem com um fundamento explícito possam ser questionadas por outros, e possam ser corroboradas ou contrariadas por outros procedimentos de recolha e de tratamento de dados, no quadro de uma mesma investigação ou de investigações sucessivas” (p.108). Bardin (2009) define a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p.33).

Todo o processo de análise dos dados foi desenvolvido com base em duas condições referidas por Esteves (2006), a de estar consciente da limitação dos progressos alcançados, uma vez que a opção metodológica escolhida não era única possível e também o facto de ser necessário uma procura constante de rigor científico. Manteve-se o foco da análise à luz da temática e efetuou-se a categorização, ou seja, a classificação e redução dos dados identificados como pertinentes. As categorias foram criadas através de procedimentos abertos, em que estas emergem do material recolhido. Segundo Bardin (1997 citado em Esteves, 2001) realizou-se, assim, uma análise categorial.

Numa primeira etapa examinaram-se os dados recolhidos, que neste estudo foram os protocolos das entrevistas, que Esteves (2006) denominou por *corpus documental*. Numa segunda etapa, tendo como referencia o quadro teórico das questões e tendo em conta a natureza interpretativa do estudo, procedeu-se a uma leitura flutuante do material, que evidenciou alguns temas. Posteriormente realizaram-se sucessivas leituras para identificar os temas expressos, nas respostas das entrevistadas. Um outro passo foi o de dividir os relatos em unidades de registo que segundo Giglione e Matalon (2005) são “o(s) segmentos(s) de conteúdo mínimo que é tomado à atenção”(p.191). Acreditamos que é um dos passos mais importantes da pesquisa pois organizar, categorizar e transcrever as unidades de registo é o facto que dá credibilidade ao instrumento de pesquisa e à análise. Numa segunda leitura, ou em qualquer outro momento, as categorias deveriam ser as mesmas, levando a resultados idênticos.

Seguidamente procedeu-se à definição das categorias, que neste estudo foram estabelecidas *a posteriori*, pois como referiu Esteves (2006) “faltam teorias gerais de descrição e explicitação de muitos fenómenos, pelo que, sempre que assim é, as categorias devem emergir, fundamentalmente do próprio material” (p.110). Neste estudo pareceu-nos mais rico e característico da situação optar por categorias *a posteriori*, uma vez que, como já foi referido, se assume como particularista. Esta é uma etapa essencial em todo o processo de análise, no qual tentámos exercer segundo Bardin (2009) o princípio da *exaustividade e pertinência*, analisando todo o material e focalizando-o na finalidade do estudo. A fixação definitiva da categorização foi um processo moroso, que passou pela criação de uma primeira grade de análise

que foi sendo sucessivamente melhorada em consequência dos sucessivos olhares e interpretações do produto. Bardin (2009) alertou para o facto de as categorias de análise poderem ser refinadas ao longo do processo de codificação dos dados. Na mesma linha de pensamento, Esteves (2006) defendeu que “a categorização, quando se estabelece por um procedimento aberto, mantém-se como provisória ou instável até todo material pertinente ter sido absorvido” (p110). A questão da codificação é central. Para que o estudo tenha fidelidade é imprescindível tornar claras as categorias e as unidades de registo, definindo-as rigorosamente.

As respetivas análises de conteúdo das entrevistas (anexo 4) foram entregues a cada uma das participantes no sentido de confirmar o rigor dos acontecimentos descritos e de aceder às suas opiniões sobre as interpretações efetuadas. O feedback devolvido foi muito satisfatório. As participantes reviram-se na leitura das análises e todas admitiram ter refletido sobre as mesmas, estando empenhadas e motivadas para melhorar o que consideraram necessitar de ser alterado, considerando que o estudo tinha sido muito gratificante para toda a equipa.

Após a análise das cinco entrevistas realizou-se uma análise de conteúdo global (anexo 5), de modo a verificar a existência ou não de convergências. De todas as análises, individuais e global, emergiram os temas, categorias e subcategorias a interpretar neste estudo. A análise envolveu o trabalho com os dados, a sua organização, a divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrão e descoberta de aspetos importantes, que devem ser apreendidos, bem como a decisão do que vai ser transmitido.

Depois dos dados estarem tratados segue-se um processo de reflexão acerca dos resultados, uma análise interpretativa e um cruzamento de informações com a revisão de literatura de modo a se poderem tirar conclusões do estudo.

4.2. Interpretação dos dados

Apresentamos os dados obtidos através das entrevistas, que não são mais que uma sistematização dos discursos aferidos na transcrição das mesmas e da análise de conteúdo. No sentido de facilitar a apresentação e a leitura da informação recolhida incluímos, sempre que considerarmos oportuno, alguns quadros que nos permitem organizar e exemplificar os dados.

Na análise interpretativa procurámos ter em conta a teoria fundamentada no primeiro capítulo e o contexto em que se inserem os resultados. Para uma melhor compreensão da análise estabelecemos as categorias, que se subdividem em

subcategorias, identificámos os indicadores, que especificam os grupos temáticos encontrados nas unidades de registo e apresentámos ainda as frequências de cada unidade de registo, ou seja, as unidades de enumeração o que permitiu a sua quantificação nas categorias e subcategorias, mais evidenciadas em cada tema, de modo a podermos mostrar a importância relativamente aos significados atribuídos a cada um deles.

Optou-se por apresentar em conjunto os resultados da análise das entrevistas, evidenciando pensamentos, opiniões partilhados e pontos de vista gerais. No entanto, a individualidade e singularidade de cada uma das participantes foi respeitada e sempre que se justifique será salientada, recorrendo a exemplos narrativos de cada uma. Da análise de conteúdo emergiram os seguintes temas:

- Vantagens do trabalho colaborativo. Este grande tema expande-se, no subtema os aspetos facilitadores para o trabalho colaborativo;
- Impedimentos para o desenvolvimento do trabalho colaborativo;
- Contributos para o desenvolvimento profissional. Este tema expande-se no subtema perceção sobre a interação colaboração/ reflexão e a sua influência para o desenvolvimento profissional
- Papel das lideranças para o trabalho colaborativo;
- Trabalho colaborativo entre os adultos e o seu reflexo no trabalho com as crianças.

1) Vantagens do trabalho colaborativo

No que respeita à dimensão das vantagens do trabalho colaborativo, as participantes do estudo destacam alguns aspetos positivos decorrentes das suas experiências, expressas no quadro n.º3. Deste modo, além das vantagens profissionais, importantes para a prática de qualquer educador, evidenciam aspetos pessoais, considerando que o trabalho colaborativo as enriquece tanto pessoal como profissionalmente corroborando com Nóvoa (1995) segundo o qual “trata-se, sim de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o *ser professor*. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa” (p.39).

A nível pessoal são apontados valores como a autoestima, pela entrevistada A2:

(...) eu acho que todos os valores de autoestima e isso tudo vai melhorar (...).

Também a amizade é referida pela entrevistada A5:

Haver um trabalho de equipa, de parceria, de amizade, de ajuda, isso para mim é fundamental (...).

A autoestima e amizade surgem, assim, como valores vivenciados no desenvolvimento do trabalho colaborativo, pois como defendeu Vasconcelos (1997) “a amizade se constrói a partir do respeito, da reciprocidade, da igualdade e do sentido de estar próxima” (p.66).

As participantes são unânimes em reconhecer os assuntos pessoais como algo que está presente nas suas conversas. Como refere a entrevistada A3:

As duas coisas. Assuntos pessoais e profissionais.

A entrevistada A4 também menciona os assuntos pessoais:

Na escola e nos encontros fora da escola, (...) falo da escola e de assuntos pessoais (...).

As conversas sobre os assuntos pessoais são deste modo frequentes entre as participantes, facto que evidencia o seu relacionamento pessoal.

Muitas são as vantagens apontadas para o desenvolvimento profissional, pois segundo as entrevistadas além de facilitar o trabalho, permite ainda uma troca de informação que promove a atualização, o aumento de conhecimentos e a aprendizagem.

Na perspetiva da participante A1 o trabalho torna-se muito mais fácil:

Tem vantagens, muitas vantagens, acho que é muito mais fácil um trabalho em equipa (...).

(...) porque há mais partilha, há mais troca de informação e não é tão difícil para uma sozinha ter que estar a pensar naquilo, seis pessoas, seis cabeças pensam melhor do que só uma.

A entrevistada A4 evidencia igualmente alguns aspetos positivos:

Porque só colaborando é que se pode construir algo comum e só colaborando é que se pode enriquecer, é que se pode aumentar o conhecimento, é que se pode melhorar a prática e isso interessa, porque se nós somos educadoras vamos transmitir, vamos servir de ajuda para o desenvolvimento das crianças, também temos que atualizar e enriquecer o nosso conhecimento.

A entrevistada A5 salienta também a importância da aprendizagem:

Mas o trabalho colaborativo tem sempre vantagens porque é muito mais rico eu trabalhar contigo e com a outra, ou eu também dar alguma coisa aos outros, (...) eu não vou ensinar nada, mas aprendemos sempre umas com as outras (...).

No discurso das entrevistadas verifica-se a valorização atribuída ao trabalho colaborativo, reconhecendo as suas vantagens.

Neste tema surgiu ainda a categoria do ambiente educativo em relação à sua harmonia, relatado pela entrevistada A1, que curiosamente é a educadora que exerce funções há menos tempo na instituição e menciona:

(...) o ambiente da instituição é muito melhor, é tudo em equipa, tudo em cooperação (...).

A harmonia é, assim, apontada como mais umas das vantagens do trabalho colaborativo.

Verifica-se, deste modo, que as participantes apontam inúmeras vantagens para o trabalho colaborativo, que se enquadram no desenvolvimento pessoal, em que se destaca a importância de alguns valores. A nível profissional e institucional as vantagens impulsionam à melhoria quer da prática quer do ambiente institucional.

Quadro n.º3- Vantagens do trabalho colaborativo

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Enumeração
Vantagens do Trabalho Colaborativo	Desenvolvimento Pessoal	Valores	- Autoestima	A2
			- Amizade /Assuntos pessoais	A1, A2, A3, A4, A5
			- Construção de um ideal comum	A4
	Desenvolvimento Profissional	Melhoria da prática	- Facilita o trabalho/ Mais-valia/ Ajuda	A1, A3, A4
			- Troca de informação/ Aumentar o conhecimento	A1, A4, A5
			- Aprendizagem	A1, A2, A5
			- Atualização/ Inovação	A1, A4
			- Desenvolvimento	A4
	Ambiente Educativo	Melhoria do Ambiente	Harmonia	A1

1.1) Aspetos facilitadores para o trabalho colaborativo

Do tema *vantagens do trabalho colaborativo*, acima descrito, emergiu o subtema *aspetos facilitadores para o trabalho colaborativo*, que vão desde os fatores profissionais, aos pessoais e mesmo institucionais, uma vez que tal como referiu Nóvoa (1991) a nova profissionalidade exige que o profissional da educação não trabalhe isoladamente, mas sim com outros profissionais, numa organização escolar. Deste modo, produzir a sua formação envolve a pessoa, mas também a sua relação com o outro, o grupo, a organização, a instituição e o contexto.

As educadoras apontam as práticas colaborativas desenvolvidas pela equipa como fatores facilitadores a nível profissional. No quadro n.º4, verificamos que a partilha, a cooperação e as conversas informais são as interações mais enumeradas. Seguem-se as planificações e as reuniões. De referir ainda o trabalho em equipa e a liberdade.

Verifica-se uma concordância, entre as entrevistadas, no que se refere à partilha, em que a entrevistada A4 relata:

(...) eu acho que tudo aquilo que nós sabemos deve ser partilhado porque senão não serve para nada.

Também a entrevistada A2 evidencia a relevância da partilha:

É essa partilha mesmo de experiências, é o complemento de ideias, eu acho que a gente vai sempre crescendo em grupo, umas com as outras (...).

A partilha, ou seja, o tornar disponível para o outro algo que nós possuímos é assim evidenciada como um aspeto facilitador.

As conversas informais são igualmente aspetos atribuídos como facilitadores, pela maioria das entrevistadas. A entrevistada A2 refere a ocorrência das conversas informais:

Informalmente, no local de trabalho e em todos os momentos.

A entrevistada A4 salienta o facto de as conversas informais serem frequentes:

Eu acho que há mais momentos informais do que formais e daí, se calhar, mesmo sem a gente se aperceber, surgem mais aspetos positivos nas relações informais.

As conversas informais são constantes neste grupo de educadoras, o que mais uma vez evidencia a relação pessoal existente. O valor da conversa “informal” parece ser comum a outras investigações como referiu Vasconcelos (1997) “o meu trabalho de investigação na Figueirinha inclui muito daquilo a que eu chamo «tagarelar». As tagarelices são conversas breves, por vezes sem um objetivo definido, mas em que as pessoas podem partilhar coisas e conceitos importantes” (p.57).

A cooperação e interajuda são também práticas apontadas pela maioria das entrevistadas, sendo que na opinião da entrevistada A1:

(...) a cooperação é estarem sempre disponíveis e abertas para sempre que precisarem de ajuda partilharem.

A entrevistada A3 refere também a interajuda:

Para mim colaboração é quando nós precisamos ou de ajuda, não só para ideias, mas para estratégias e eu acho que aí há colaboração, porque na nossa equipa não há “eu faço melhor do que tu, vou esconder isto para tu não

saberes”, por isso a colaboração eu acho que é isso mesmo, é uma interajuda entre nós, que eu penso que há.

(...) quando nós sentimos uma dificuldade, nós sabemos à partida que temos as outras colegas que nos podem ajudar e se não houver esse trabalho tu sentes-te sozinho.

Torna-se evidente no discurso da entrevistada a relevância quer da interajuda, quer do acompanhamento entre pares (as colegas), que certamente transmitirá mais confiança.

Destaca-se ainda a planificação que foi mencionada por três das cinco entrevistadas. A educadora A5 afirma:

Costumamos programar em conjunto, não só os projetos, as festas, portanto tudo é pensado e programado em equipa.

Com o mesmo número de entrevistadas, apesar de uma não ser correspondente, surgem as reuniões, onde segundo a entrevistada A2:

Fazemos reuniões periodicamente e falamos sobre tudo o que se vai fazer a nível da instituição, portanto falamos sempre em conjunto o que se vai fazer, cada um depois trabalha à sua maneira nas salas, mas todas estamos a trabalhar para o mesmo.

A maioria das educadoras refere a importância da planificação realizada em equipa, em que todas têm, em parceria, alguma sugestão a oferecer.

De referir ainda o espírito de equipa que para a entrevistada A5 representa:

(...) há espírito de equipa, é uma coisa que se vê e qualquer pessoa que vem à Instituição vê isso. Cada uma expõe a sua dificuldade e as outras estão lá para apoiar e para dar ideias e soluções, se é que há soluções, não para criticar, nem para destruir a pessoa, portanto qualquer pessoa apresenta o seu problema e as outras pessoas que estão lá é para ajudar.

(...) isto é como os mosqueteiros, todos por um e um por todos.

Para esta educadora o espírito de equipa representa o apoio na solução de dificuldades de uma forma positiva e construtiva.

A questão da liberdade foi igualmente referida por duas educadoras e na nossa opinião não poderia deixar de ser contemplada na análise, uma vez que muito se questiona sobre a autonomia dos educadores e o trabalho colaborativo. Em relação à liberdade a entrevistada A1 afirma:

Há liberdade de fazermos a partilha, vemos o que há e depois decidimos.

Na mesma linha de pensamento, a entrevistada A3 refere:

(...) se tu pretenderes fazer na sala, acabas por fazer na mesma, tens o espaço para isso e tempo.

Torna-se evidente que para as participantes o trabalho colaborativo não impede a liberdade de cada uma.

A dimensão pessoal emerge também como um aspeto facilitador, em que foram enumeradas capacidades como a disponibilidade, a flexibilidade e o dinamismo, consideradas como necessárias ou promotoras para o desenvolvimento do trabalho colaborativo. A motivação é a capacidade mais enumerada, pois para a entrevistada A4:

(...) a grande questão será a motivação das pessoas, eu acho que é sempre necessário numa equipa haver, tem que haver sempre alguém que saiba motivar os outros. Há sempre alguém que é mais organizado, que pode motivar mais, se isso não acontece é muito difícil as pessoas organizarem-se.

A motivação surge desta forma como grande impulsionadora do trabalho colaborativo.

A organização institucional foi igualmente mencionada como dinamizadora do trabalho colaborativo, em que todas as entrevistadas referem as reuniões com toda a equipa pedagógica. Por exemplo, a entrevistada A1 refere:

O balanço é positivo porque é aquele tempo em que estamos todas juntas, a valência de creche e jardim-de-infância e partilhamos umas com as outras, estamos a par do que se passa em cada um das salas, o que é que estão a fazer, o que é que vai acontecer, é bom, é aquele tempinho em que estamos todas juntas na parte formal.

As reuniões com toda a equipa pedagógica permitem, assim, uma maior diversidade na partilha, tornando-a mais rica.

É consensual a importância atribuída pelas participantes à valência de jardim-de-infância como facilitadora para o trabalho colaborativo. A estratégia mais enumerada, por quatro entrevistadas, é a programação. Na opinião da entrevistada A5:

Acho que se programa mais no jardim-de-infância, a nível de educadoras, do que na creche.

Para as entrevistadas A2 e A5 o facto de existirem reuniões em maior número nesta valência tem influência. Assim a entrevistada A2 salienta:

(...) as de jardim-de-infância sempre trabalharam mais em colaboração umas com as outras do que as de creche. As de creche iam só de vez em quando às reuniões com as outras.

Os projetos são ainda referidos por serem frequentes na valência de jardim-de-infância, afirmando a entrevistada A1:

Nos projetos de sala o jardim-de-infância trabalha sempre em conjunto.

As interações entre a equipa, as capacidades individuais e a organização institucional aparecem como um aspeto facilitador, bem como as estratégias utilizadas no jardim-de-infância, como por exemplo os projetos, que são considerados como promotores do trabalho colaborativo.

Quadro n.º 4- Aspetos facilitadores para o trabalho colaborativo

Subtema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Enumeração
Aspetos facilitadores para o trabalho colaborativo	Práticas	Interações	- Partilha /Troca de ideias e materiais	A1, A2, A3, A4, A5
			- Conversas informais	A1, A2, A3, A4, A5
			- Cooperação/ Interajuda/ Parceria	A1, A2, A3, A5
			- Planificação	A1, A3, A5
			- Reuniões	A2, A3, A5
			- Trabalho em equipa	A1, A5
			- Liberdade	A1, A3
			- União e abertura	A1
			- Objetivo comum	A4
	Dimensão Pessoal	Capacidades	- Motivação	A1, A4
			- Flexibilidade	A1
			- Dinamismo	A1
			- Relação Pessoal	A3
			-Disponibilidade	A1
	Institucional	Organização	- Reuniões entre toda a equipa pedagógica	A1, A2, A3, A4, A5
	Jardim de Infância	Estratégias	- Programação	A2, A3, A4, A5
			- Reuniões	A2, A5
- Projetos			A1, A4	

2) Impedimentos para o desenvolvimento do trabalho colaborativo

No tema anterior foram apresentadas, pelas participantes, inúmeras vantagens do trabalho colaborativo, no entanto, também são reconhecidos alguns impedimentos ao seu desenvolvimento. Neste contexto surgiu um facto interessante, que se pode comprovar no quadro n.º5, pois as dificuldades pessoais, que são apresentadas por duas das entrevistadas, não se referem à equipa, mas sim a outras realidades que conhecem. Deste modo, em relação à questão da competição a entrevistada A1 refere:

(...) às vezes há aquelas instituições em que se pensa “agora quero fazer melhor que outra, olha aquela fez assim, deixa-me fazer melhor para ficar mais bonito”. Eu acho que o trabalho colaborativo é o ideal porque não há competição (...). Acho que a competição no nosso meio não é bonito.

O receio e o não gostar de partilhar são apontados pela entrevistada A4:

(...) por vezes é difícil a partilha porque as pessoas têm às vezes receio de estarem erradas e de demonstrar esse lado errado, por outro lado há pessoas, na classe docente, que não gostam de partilhar, têm as ideias como suas e não as partilham, não sei porquê, talvez porque querem ser as melhores e querem ser consideradas as melhores e por isso e para isso não podem partilhar, não as podem dizer.

A questão da competição e o receio de partilhar, apontados muitas vezes como impedimentos ao trabalho colaborativo, felizmente não são identificados nesta equipa.

Os impedimentos organizacionais foram identificados por quatro das participantes, ou seja, a maioria. Assim, surgem comentários como a falta de tempo e de pessoal, que no discurso das entrevistadas se interrelacionam. Hargreaves (1998) defendeu que “uma vez reconhecido aquilo que o tempo significa para os professores tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo, parecem existir razões mais fortes para lhes devolver esse tempo (...). Se o fizermos, então o tempo pode deixar de ser o inimigo da liberdade dos professores, para passar a ser um companheiro que os apoia” (p.128).

No que diz respeito ao tempo a entrevistada A4 defende o seu acréscimo como indispensável para o desenvolvimento do trabalho colaborativo:

(...) se calhar, esse tempo deveria estar estipulado no horário para ser mais produtivo. Se fosse mais recorrente, provavelmente, não haveria tanta conversa desnecessária, ou tanta dúvida e o tempo seria mais produtivo.

A entrevistada A3 também concorda que o tempo destinado ao trabalho colaborativo deveria estar estabelecido:

Porque eu acho que devia ser estipulado.

Em relação à falta de pessoal a entrevistada A2 afirma:

Por organização da casa e falta de pessoal.

Confirmando a inter-relação falta de tempo/pessoal a entrevistada A5 refere:

Eu acho que nos devíamos juntar mais, mas não o fazemos por falta de tempo e de pessoal.

A falta de tempo e de pessoal aparentam ser os grandes impedimentos identificados pelas participantes.

Se por um lado o jardim-de-infância surge como um aspeto facilitador, por outro a creche é apontada como um impedimento ao trabalho colaborativo, nomeadamente pelo isolamento.

A entrevistada A4 não reconhece se em creche há trabalho colaborativo e evidencia o problema do isolamento quando diz:

(...) talvez por uma questão de posicionamento de salas, se calhar, o berçário é sempre um sector que está mais à parte e ainda não percebi se há trabalho colaborativo entre as duas salas de creche dos mais crescidinhos, isso ainda não consegui perceber.

O individualismo é também apontado como causador de impedimentos ao trabalho colaborativo pela entrevistada A5 declarando:

Na creche como também não há os projetos, é um trabalho, se calhar, mais individual, daí que elas não sintam tanta necessidade de se juntar.

Os impedimentos referidos pelas participantes para o desenvolvimento do trabalho colaborativo são em menor número do que os aspetos facilitadores. De lamentar o facto de a creche surgir como um impedimento, em que algumas participantes identificaram o isolamento e individualismo como possíveis causas.

Quadro n.º 5- Impedimentos para o desenvolvimento do trabalho colaborativo

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Enumeração
Impedimentos para o desenvolvimento do trabalho colaborativo	Dificuldades	Pessoais	- Competição	A1, A4
			- Receio	A4
			- Não gostam de partilhar	A4
		Organizacionais	- Tempo	A2, A3, A4, A5
			- Falta de Pessoal	A2, A5
		Creche	- Isolamento	A3, A4
- Individualismo	A5			

3) Contributos para o desenvolvimento profissional

O tema sobre o desenvolvimento profissional tem sido bastante debatido, o que promove a diversidade de concepções sobre o mesmo. Para Hargreaves (1994) e Day (2001) o pensamento e a ação dos professores resultam da interação entre as histórias de vida, a sua fase de desenvolvimento profissional e os contextos. Deste modo, o conceito profissional deve ser entendido dentro do contexto social e institucional indissociável das características individuais e das relações interpessoais.

Deste modo, a compreensão dos contributos para o desenvolvimento profissional revela-se de extrema importância para todos os profissionais.

Ao analisarmos o quadro n.º6 constatamos a preocupação destas educadoras no seu desenvolvimento e procura de qualidade. Neste tema as categorias encontradas foram a formação inicial, a formação contínua e o contributo da colaboração para o desenvolvimento profissional, verificando-se uma variedade dos conceitos identificados.

Na formação inicial a evidência são os conhecimentos teóricos. A entrevistada A5 reforça a sua importância:

Muitas vezes a teoria não coincide muito com a prática, ou seja, com a realidade em que nós, muitas vezes estamos inseridas, nós muitas vezes aprendemos muita coisa que às vezes não é aplicável, mas sem a teoria eu não conseguia desenvolver a prática.

Os conhecimentos teóricos surgem assim como fundamentais para o desenvolvimento da prática. Manifestando-se um salutar vaivém entre a teoria e a prática, sendo que esta se torna realmente reflexiva se confrontada com a teoria e com um processo de escrutínio individual por parte das profissionais.

Em relação à formação contínua também se verifica uma ausência de convergências, uma vez que são reconhecidos diversos motivos para continuar em formação, destacando-se os novos conhecimentos, enumerados por duas entrevistadas. Para a entrevistada A1:

(...) saber mais, essencialmente é o conhecimento, absorver a informação possível (...).

De acordo com a entrevistada A1, a entrevistada A4 completa:

De uma remodelação e de um acréscimo de novos conhecimentos.

Outro dado interessante foi contatarmos que só duas das entrevistadas realizam formações sozinhas, ou seja, sem o acompanhamento de colegas, em que a entrevistada A3 realça:

Só fui uma vez sozinha, porque de resto tem sido daqui, mas prefiro ir com as colegas de equipa.

Aferimos ainda que a maioria das educadoras realizam formações quer por iniciativa própria quer impostas pela direção. Contudo, no seu discurso verificamos que as formações, apesar de serem sempre vantajosas, por vezes não satisfazem as suas necessidades. Como atesta a entrevistada A5:

Nem sempre são as mais válidas para me enriquecer profissionalmente, no meu trabalho, mas tira-se sempre alguma coisa.

Também a entrevistada A1 refere:

Esta última foi interessante, embora preferisse ir a outra foi imposta, mas também é bom porque partilhamos a informação com as colegas.

Verifica-se a importância dada pelas participantes à formação contínua, que poderá ser realizada quer individualmente quer acompanhada e que é sempre proveitosa mesmo quando imposta, pela direção. Parece emergir algo de muito interessante é que, a maioria das entrevistadas pretende fazer formação em grupo, o que posteriormente poderá ser potenciada no trabalho em equipa

O contributo da colaboração para o desenvolvimento profissional, foi unanimemente atribuído pelas entrevistadas, quer a nível de sentimentos pessoais, como o à vontade, a segurança, o apoio e o crescimento, quer em relação à sua importância no desempenho profissional, salientando a aprendizagem mútua e o enriquecimento da prática. Deste modo, no que diz respeito à influência da colaboração no desenvolvimento profissional a entrevistada A1 refere a segurança e o à vontade:

Influencia no bom sentido. Dá-nos mais à vontade, dá-nos mais segurança para alguma coisa que tenhamos que enfrentar, temos o apoio das colegas, não estamos sozinhas nisso, não temos que estar com aquele receio, com aquele medo do que é que vamos fazer, o que é que nos vai acontecer agora, tenho que apresentar um documento, tenho que fazer um projeto, a colaboração é positiva e ajuda-nos no nosso processo, na nossa evolução como profissional.

A entrevistada A2 evidencia a influência no crescimento:

Sempre, como já referi eu acho que agente vai sempre crescendo nessa partilha e nessa colaboração, que se faz umas com as outras, vamos sempre crescendo.

A entrevistada A3 menciona ainda a aprendizagem mútua:

(...) porque a gente também aprende umas com as outras e é o que te dizia há bocado, se houver aquele trabalho de sala, entre ambas as salas, a gente aprende também muito e isso é colaboração e eu acho que tem que haver, porque senão não mexe.

Na opinião da entrevistada A4 o apoio é essencial:

Eu não sou capaz de estar sozinha, agir sozinha, embora, se calhar, às vezes até parece que sou muito senhora do meu nariz, que faço muito aquilo que quero e me apetece, mas tudo aquilo que me dizem influencia a minha prática. Tudo o que as minhas colegas me possam dizer influencia a minha prática. E eu sinto falta que elas digam coisas, não me sei organizar sozinha. Se calhar sei, mas acho que não sei.

Por fim, mas não menos importante a entrevistada A5 afirma o enriquecimento da prática:

Sim é claro a troca de experiências influencia sempre o meu desenvolvimento profissional. Há uma riqueza muito maior, se tu trocas, em colaboração, a troca de ideias, a interajuda é lógico que se há colaboração, logo vai enriquecer a minha prática. Agora, se tu guardares tudo para ti, se eu guardar tudo para mim é óbvio que a prática fica muito mais pobre.

A formação inicial e contínua são identificadas como influentes no processo de desenvolvimento profissional. Evidencia-se, também, no discurso das participantes o seu reconhecimento dos inúmeros contributos da colaboração para o seu desenvolvimento profissional, quer nos sentimentos identificados, como a segurança e o à vontade, quer no seu crescimento e aprendizagem, que consequentemente melhoram o seu desempenho.

Quadro n.º6- Contributos para o desenvolvimento profissional

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Enumeração
Contributos para o Desenvolvimento Profissional	Formação inicial	Preparação para o exercício da profissão	- Conhecimentos Teóricos	A1, A2, A5
			- Formação Básica	A4
			- Preparada	A3
			- Pré-escolar	A1
	Formação contínua	Necessidade de Formação	- Reciclagem	A1
			- Novos conhecimentos	A1, A4
			- Renovação	A2
			- Relembrar	A2
			- Evolução	A3
			- Remodelação	A4
		- Valorização	A5	
		Com quem?	- Acompanhada	A1, A2, A3, A4, A5
			- Sozinha	A3, A4
		Iniciativa	- Própria	A1, A2, A3, A4, A5
	- Imposta		A1, A2, A3, A5	
	Relação Colaboração/ desenvolvimento profissional	Influência	- Apoio	A1, A4
			- À vontade	A1
- Segurança			A1	
- Crescimento			A2	
- Aprendizagem mútua			A3	
- Enriquecimento da prática	A5			

3.1) Percepção sobre a interação colaboração/ reflexão e a sua influência para o desenvolvimento profissional

Atualmente o termo profissional reflexivo é constantemente utilizado para denominar um bom profissional. Como referiu Serrazina (1999) o processo de mudança das práticas e das concepções dos professores pode ser alcançado através da reflexão, quer ao nível das propostas curriculares, quer ao nível das práticas. Assim, a percepção sobre a interação colaboração/ reflexão e a sua influência para o desenvolvimento profissional foi mais um dos subtemas emergentes.

No quadro n.º7 verifica-se que a tipologia utilizada para a reflexão é, unanimemente, através do pensamento. A entrevistada A2 afirma:

Pensando nas coisas, porque é que fiz, porque é que não fiz, porque é que correu bem, porque é que não correu bem, hoje não estava tão bem assim porque...

A entrevistada A3 salienta a ausência de registo escrito:

Eu não registo. Isso eu não registo (...) só registo na cabeça, escrito não.

As educadoras refletem através do pensamento e verifica-se a ausência de registos escritos, o que representa uma grande limitação, já que é com base no que se escreveu anteriormente que se podem rever e reconstruir as práticas. Esta é, em geral, uma limitação do trabalho das educadoras de infância e à qual se deve prestar maior atenção se queremos fomentar uma reflexividade profissional.

Em relação à questão de quando refletem as entrevistadas identificam ao longo do dia e ao fim do dia como a prática mais usual. No entanto, também as formações são contempladas como promotoras para a reflexão, o que é bem visível no discurso da entrevistada A1:

Sim, ao fim do dia ou durante o dia, quando alguma coisa corre mal ou sinto que estou mais nervosa ou mais irritada, conto até dez e tenho que refletir, tenho que me acalmar e agora também as formações ajudam-nos muito a refletir sobre a prática.

Algumas educadoras reconhecem que além de individualmente também refletem acompanhadas, como por exemplo a entrevistada A5 afirma:

Mentalmente e às vezes a conversar, porque se no fim do dia consigo estar um bocadinho com uma colega, conversando eu faço essa reflexão, comento as dificuldades que eu tive ou o que podia ter feito, o que não fiz, portanto, a minha angustia (...).

A entrevistada A2 identifica algumas restrições admitindo que a reflexão conjunta terá de ser com alguém que lhe esteja próximo:

Sozinha e às vezes com quem está perto de mim dentro da mesma situação, normalmente não partilho com outras pessoas de fora.

Surge ainda uma convergência, entre três entrevistadas, na identificação do individualismo como o motivo para a dificuldade de refletir em grupo.

Para a entrevistada A4 apesar de refletir acompanhada na sua opinião as reflexões em geral são muito individuais:

É mais ou menos equilibrado. Normalmente depois de refletir sozinha venho, falo com as minhas colegas sobre o que estou a sentir na altura.

(...) acho que as reflexões são sempre muito individuais e não são transmitidas, aí nas reflexões das práticas, se calhar, há pouca colaboração (...).

Também a entrevistada A1 se refere ao individualismo acrescentando:

Pode haver momentos individuais de cada uma ao estarmos a partilhar entre nós, depois cada um vai pensando que realmente devíamos fazer assim, ou podíamos fazer dessa maneira. Em grupo acho que não, que eu me tenha apercebido, acho que não.

O individualismo surge então assumido pelas próprias como uma dificuldade para refletir em grupo.

Todas as educadoras salientam a ação como o foco das suas reflexões. A entrevistada A4 reflete:

Desde o trabalho prático que poderei fazer com todo o grupo, até ao trabalho específico com determinadas crianças com mais problemas.

Segundo a entrevistada A5 a sua reflexão incide:

Sobre o meu trabalho com as crianças e até sobre as minhas atitudes.

A reflexão é apontada pela maioria das entrevistadas como importante para a melhoria da prática. A entrevistada A1 refere:

(...) sinto que quando alguma coisa me corre mal em alguma atividade ou alguma coisa assim, no ambiente de sala, no quotidiano da creche e isso tento melhorar. Reflito sobre isso para não voltar a fazer, para não voltar a acontecer a mesma coisa.

A entrevistada A4 menciona ainda:

Pensar um bocado na minha atuação, se terá sido a melhor se não, o que é que poderei modificar.

No discurso das participantes verifica-se que consideram a reflexão como impulsionadora da melhoria da sua prática docente, pois o ato de refletir facilita o auto conhecimento e a mudança de atitude. Queremos no entanto sublinhar que, para que haja reflexividade, é benéfico o distanciamento criado pela escrita, pois segundo

Vasconcelos (1997) “o processo de escrita é uma arte, mas também é um ofício” (p.71).

Em relação à reflexão em grupo foram apontadas vantagens como o ajudar, em detrimento do individualismo, identificado como uma dificuldade. Deste modo, a entrevistada A1 valoriza a reflexão em grupo:

(...) aliviava-nos alguma tensão, alguma pressão, no trabalho, com essas reflexões em grupo.

Na mesma linha de pensamento surge a entrevistada A2:

(...) às vezes, as pessoas que estão de fora veem as coisas de outra maneira e ajudam-nos a refletir a nossa prática e a reformular o quer que seja.

A prática reflexiva é, assim, perspetivada como algo de extrema importância no contexto de melhoria da qualidade da prática pedagógica. Destaca-se, assim, no discurso das participantes a identificação de alguns aspetos que se devem melhorar, de forma a promover a reflexão em grupo, nomeadamente a realização de reuniões só com educadoras, porque para a entrevistada A1:

Se houvesse só reuniões de educadoras talvez fosse mais fácil, não digo que iria melhorar o trabalho em colaboração, porque já funciona bem, mas era mais fácil para nós educadoras.

A entrevistada A2 menciona a organização:

Devíamos ter mais tempo não letivo para esse tipo de coisas, mesmo em casos de meninos com certas dificuldades a vários níveis, às vezes também se falássemos todas podíamos ajudar umas às outras, para ajudar essas crianças de alguma maneira.

A realização de reuniões temáticas é sugerida por duas das entrevistadas de forma a promover a reflexão em grupo. Na opinião da entrevistada A3:

Devia haver mais reuniões, há poucas reuniões, se houvesse uma reunião só para esse tipo de coisas, sem ser o planeamento, se calhar conseguia-se fazer, assim não há.

A entrevistada A4 está de acordo e salienta:

(...) se calhar lançando para a mesa determinados temas, que tenham a ver com a educação, ou com os problemas que surjam na sala, ou mesmo com as práticas, as planificações, tudo. Se calhar, devia-se deixar um espaço para reflexões, há vários tipos de reflexões não é? Um espaço para planificações e outro espaço para reflexões de ação propriamente dita com as crianças.

Para as participantes deste estudo a reflexão também contribui para a promoção do desenvolvimento profissional dos professores, podendo ser enriquecida pela colaboração.

Quadro n.º 7- Percepção sobre a interação colaboração/ reflexão e a sua influência para o desenvolvimento profissional

Subtema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Enumeração
Percepção sobre a interação colaboração/ reflexão e a sua influência para o desenvolvimento profissional	Tipologia	Como?	- Pensar	A1, A2, A3, A4, A5
		Quando?	- Ao longo do dia	A1,A2,A5
			- Fim do dia	A1,A2,A3
			- Formações	A1,A2
			- Resolução de problemas	A4
		Com quem?	- Individualmente	A1, A2, A3, A4, A5
			- Acompanhada	A2, A4, A5
		Sobre?	- Ação	A1, A2, A3, A4, A5
			- Comportamento das crianças	A1
		Para?	- Modificar/ Melhorar	A1, A3, A4, A5
	Reflexão em grupo	Vantagens	- Ajudar	A1, A2, A4, A5
			- Evolução	A3
		Dificuldades	- Individualismo	A1, A3, A4
		Aspetos a melhorar	- Reuniões só de educadoras	A1
			- Organização (tempo)	A2
- Reuniões temáticas			A3, A4	

4) Papel das lideranças para o trabalho colaborativo

No que se refere ao papel das lideranças para o trabalho colaborativo, como apresentado no quadro n.º8, foram identificados aspetos positivos, bem como a melhorar. Hargreaves (1998) defendeu que a própria organização da escola pode facilitar o desenvolvimento de culturas colaborativas, sendo que os diretores podem utilizar a planificação e a calendarização para o desenvolvimento e manutenção dessas culturas.

De salientar que as entrevistadas se referem unicamente ao papel dos dirigentes e não a líderes dentro da equipa de educadoras.

A autonomia dada às educadoras e a capacidade de organização são os itens mais enumerados. A entrevistada A3 evidencia:

É assim eles dão-nos espaço para fazer também este tipo de trabalho, se eles quisessem nós não tínhamos as tais reuniões, não nos deixavam encontrar.

Partilhando da mesma opinião surge a entrevistada A4:

É uma IPSS que nos dá autonomia para nós agirmos como quisermos.

A entrevistada A5 refere ainda:

Nós somos autónomas, pensamos pela nossa cabeça, ou seja, a direção não se mete no trabalho do jardim-de-infância, nem de creche (...).

As participantes valorizam a autonomia que lhes permite desenvolver o trabalho colaborativo.

As entrevistadas apresentam, também, alguns aspetos a serem melhorados pelas lideranças, em que se evidencia a promoção de reuniões entre as educadoras correspondentes a cada valência, ou seja, as que se encontram a exercer funções de creche referem o acréscimo das reuniões de creche, verificando-se o mesmo com as de jardim-de-infância. Referem ainda a colaboração entre lideranças e educadoras bem como a sua escassa participação no processo de decisão. No que diz respeito à colaboração a entrevistada A4 menciona:

(...) outras vezes há pouca colaboração, pura e simplesmente a nossa colaboração não é pedida e que se calhar seria enriquecedora para a escola se fosse pedida.

A entrevistada A1 acrescenta a questão do poder de decisão:

Acho que precisamos de mais liberdade de expressão em algumas alterações que fazem no colégio, em alguns espaços que nós utilizamos, em tudo. Dando-nos assim mais autonomia, mais liberdade para discutirmos e sermos nós também a decidir sobre algumas coisas, algumas obras que fazem cá.

Para as entrevistadas a autonomia, as reuniões e o incentivo promovem o trabalho colaborativo. Se as lideranças adotarem uma atitude baseada no diálogo e envolvimento de todos, bem como na valorização do papel do coordenador pedagógico a instituição irá beneficiar e melhorar a sua qualidade educativa.

Quadro n.º 8- Papel das Lideranças para o trabalho colaborativo

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Enumeração
Papel das Lideranças para o trabalho colaborativo	Influência	Aspetos positivos	- Autonomia	A3, A4, A5
			- Reuniões de equipa	A1
			- Capacidade de Liderança	A2
			- Abertura	A3
			- Espírito	A4
			- Capacidade de organização	A4, A5
			- Incentivo	A5
		Aspetos a melhorar	- Colaboração	A1, A4
			- Poder de	A1, A2

			decisão	
			- Papel do coordenador	A4
			- Promover reuniões: - Reuniões entre educadoras	A1
			- Reuniões entre as educadoras de valência de Jardim-de-infância	A4, A5
			- Reuniões entre as educadoras de valência de Creche	A1, A2,A3

5) Trabalho colaborativo entre os adultos e o seu reflexo no trabalho com as crianças

O tema trabalho colaborativo entre os adultos e o seu reflexo no trabalho com as crianças emergiu do facto de ser referido por três das participantes, como se pode verificar no quadro n.º9, que evidenciam a sua importância, verificando-se uma convergência de opiniões e, assim, consideramos relevante analisá-lo neste estudo. Vygotsky (1987) afirmava que “a colaboração entre pares durante a aprendizagem pode ajudar a desenvolver estratégias e habilidades gerais de solução de problemas através da internalização do processo cognitivo implícito na interação e na comunicação” (p.17).

A colaboração com e entre as crianças é evidenciada pelas educadoras. A entrevistada A3 menciona:

Ai isso sim, pronto a todos os níveis, não só pelos adultos, mas como pelas crianças. Se as crianças sentirem que nós estamos a trabalhar todos para o mesmo, as crianças também o vão fazer entre elas, se não o fizeres, elas apercebem-se disso e também não fazem.

Na mesma linha de pensamento a educadora A4 afirma:

(...) é o servir de modelo para as crianças de forma a não nos fecharmos só com os nossos ideais, é o conseguir partilhar para servirmos como modelo de uma sociedade melhor, porque no fundo nós estamos a educar pessoas para a sociedade futura.

De acordo está a entrevistada A5 ao referir:

Se nós não colaborarmos, se nós não nos dermos bem, se nós não partilharmos, se nós não trocarmos experiências, o que é que nós podemos dar às crianças? Qual é o exemplo, o modelo, nós somos o modelo para elas, então também acho que temos que trabalhar nesse sentido. Nós vivemos em grupo, não vivemos sozinhos, vivemos em sociedade, logo se vivemos todas no mesmo trabalho é importante a colaboração.

A maioria das entrevistadas evidencia a importância de que as suas práticas colaborativas tenham uma expressão numa prática colaborativa entre as crianças. Quanto mais houver colaboração entre adultos, mais esta forma de ser e de trabalhar se transmite à forma como a educadora lidera estes processos com as crianças, pretendendo motivá-las a colaborarem ao longo das suas vidas. Deste modo, a colaboração é percebida como importante na vivência com os outros, em sociedade.

Quadro n.º 9- Trabalho colaborativo entre os adultos e o seu reflexo no trabalho com as crianças

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Enumeração
Trabalho colaborativo entre os adultos e o seu reflexo no trabalho com as crianças	Papel do Educador	Colaboração com e entre as crianças	-Transmitir as práticas colaborativas às crianças	A3, A4, A5

A apresentação e interpretação dos dados em cada um dos temas emergentes da análise de conteúdo estão deste modo finalizadas.

Numa sociedade cada vez mais complexa, em que a escola vive momentos de mudança e em que os profissionais necessitam de se adaptar constantemente, atendendo ao aumento das exigências e aos ajustamentos na ação educativa, as participantes no estudo identificam a colaboração como um aspeto decisivo no seu desempenho profissional.

Foram inúmeras as vantagens do trabalho colaborativo apontadas pelas entrevistadas com o propósito da melhoria das suas práticas profissionais, tendo em vista não só o seu desenvolvimento pessoal e profissional, como a qualidade do ensino. O trabalho colaborativo poderá ser facilitado com interações em equipa, com as capacidades de motivação de cada um e uma organização institucional que promova a colaboração. No entanto, a falta de tempo e de apoio pessoal poderão dificultar o desenvolvimento do trabalho colaborativo.

A reflexão realizada em grupo, na perspectiva das participantes, tornar-se-á mais rica e permite reformular estratégias de modo a melhorar a sua prática pedagógica. As participantes afirmam ainda que as lideranças deveriam trabalhar mais colaborativamente com as educadoras.

Verifica-se que as participantes reconhecem a importância da colaboração para o seu desenvolvimento profissional, bem como a necessidade de continuar em formação. Deste modo, a colaboração contribui para o desenvolvimento de todos os intervenientes, educadoras e crianças.

4.3. Discussão

A discussão focaliza-se nos resultados da análise dos dados procurando responder às questões de investigação, expostas anteriormente, e relacionando-os com os fundamentos teóricos pesquisados, bem como a perceção da investigadora. Deste modo, efetuou-se uma sistematização dos quatro temas emergentes:

- Conceções de práticas colaborativas e o seu contributo para o desenvolvimento profissional.
- A formação contínua e o desenvolvimento profissional.
- A influência dos dirigentes para o desenvolvimento do trabalho colaborativo.
- Trabalho colaborativo entre adultos e o seu reflexo no trabalho com e entre as crianças.

4.3.1. Conceções de práticas colaborativas e o seu contributo para o desenvolvimento profissional

Muitos autores consideram, cada vez mais, o desenvolvimento profissional dos professores como um processo alimentado não apenas pela formação inicial e contínua, mas também pela interação entre pares e reflexão pessoal, pela interligação entre teoria e prática e, ainda, pela aprendizagem em contextos formais e informais.

No estudo verifica-se que as participantes enumeram diversas *vantagens do trabalho colaborativo*, tanto pessoais, profissionais, como institucionais. A entrevistada A4 refere "(...) eu sentir-me-ia muito sozinha se não tivesse esse tempo colaborativo". A nível pessoal é interessante o facto de ser evidenciada a importância de valores como a autoestima, básica para a plena realização de cada um, que vai permitir ao

educador ter confiança nos seus atos, sentindo-se competente, com estreita ligação com um sentido de segurança, de identidade e de pertença, bem como a amizade que certamente facilita o relacionamento entre a equipa. Deste modo, constata-se que as participantes valorizam a dimensão pessoal como um aspeto importante no seu desenvolvimento. Tal como Nóvoa (2009) disse sabiamente “(...) o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (p.38).

A nível profissional as participantes identificam aspetos positivos que tornam o trabalho mais fácil através da troca de experiências e conhecimentos e com uma atitude de aprendizagem, que conseqüentemente provoca um desenvolvimento e atualização que melhoram a prática profissional, tal como afirmou a entrevistada A5 “(...) se não houvesse partilha, se não houvesse troca de experiências o trabalho ficaria muito mais pobre, eu também receberia muito menos, nem dava nem recebia”. Ross e Regan (1993 citados em Lima, 2002) defenderam que a partilha de experiências profissionais estimula a progressão dos professores ao longo dos diferentes estádios do seu desenvolvimento profissional. Shulman (1989 citado em Hargreaves, 1998) acrescentou que “a colegialidade e a colaboração entre os professores não são apenas importantes para a melhoria do seu *morale* e da sua satisfação (...) são também absolutamente necessárias, se quisermos que o ensino tenha maior grandeza...Elas são igualmente necessárias para assegurar que os docentes beneficiem com as suas experiências e continuem a crescer ao longo das suas carreiras” (p.210).

O desenvolvimento das qualidades pessoais e profissionais numa cultura colaborativa é gerador de novos conhecimentos e posturas profissionais que necessariamente contribuem para a qualidade do ensino.

De referir ainda o facto da participante A1 ter evidenciado a harmonia no ambiente institucional, “o ambiente da instituição, do colégio é muito melhor, a gente vê no nosso é tudo em equipa”, sendo que este é o segundo ano que esta educadora exerce funções na instituição poderá ser o motivo para estar mais desperta para essa situação. Como afirmou Day (2001) o desenvolvimento profissional depende das vertentes pessoais e profissionais e das políticas e contextos nos quais realizam a sua atividade docente. Um clima de harmonia é satisfatório e promotor para os adultos se sentirem bem e indispensável para o desenvolvimento das crianças.

As participantes destacam alguns *aspetos facilitadores para o desenvolvimento do trabalho colaborativo*, onde se verifica que mais uma vez são salientadas as dimensões profissionais, pessoais e institucionais. A nível profissional destacam-se as

interações entre a equipa, onde se enquadram e valorizam as conversas sobre os assuntos pessoais mencionados pela entrevistada A5 “nas reuniões e em conversa de corredor, [estamos] à vontade. Falamos dos assuntos pessoais e profissionais (...)”, bem como um clima de partilha e cooperação, em que as reuniões e planificações promovem o trabalho em equipa. Como referenciou Bolívar (1997) o intercâmbio de conhecimentos e experiências pode ser um dos meios mais enriquecedores e com maior incidência no desenvolvimento profissional.

Foi também evidenciada a questão da liberdade, contrapondo a característica conformista que a colaboração pode adotar, defendida por Fullan e Hargreaves (2001), em que domina o pensamento do grupo em detrimento das opiniões individuais. Os educadores necessitam de ser detentores da liberdade necessária para poder decidir e controlar, de forma responsável, os seus processos de aprendizagem. A entrevistada A1 afirma que “(...) apesar da colaboração todas somos autónomas”.

No que diz respeito à dimensão pessoal foram identificadas diversas capacidades como impulsionadoras do trabalho colaborativo, sendo a motivação mencionada por duas das participantes, em que a entrevistada A1 considera que “todas nós motivamos (...)”, em conformidade com Senge (1994 citado em Alarcão e Tavares, 2010) que evidencia o domínio pessoal como necessitando quer da influência bem como da motivação para incentivar os outros.

Neste estudo verifica-se que as participantes não valorizam o facto de exercerem funções numa IPSS, ou seja, o contexto em si, mas sim as capacidades pessoais e profissionais, pois para a entrevistada A1 “(...) tanto pode haver trabalho colaborativo numa IPSS como também num particular, acho que depende das pessoas, por assim dizer, não tem a ver com a entidade tem a ver com as pessoas, o modo de trabalhar delas. Pode haver trabalho colaborativo em qualquer sítio, basta as pessoas quererem”. Em contrapartida surge a valência de jardim-de-infância considerada como promotora do trabalho colaborativo através das estratégias inerentes, nomeadamente a planificação, as reuniões e projetos.

Os dados evidenciam também alguns *impedimentos ao trabalho colaborativo*, designadamente algumas dificuldades individuais como a competição, o receio ou não gostar de partilhar, que curiosamente não são identificadas nesta equipa de educadoras, no entanto, são referidas por conhecimentos de outros contextos. Hernández (2007) também identificou a competição existente em muitas realidades e mesmo na sociedade como uma dificuldade para o desenvolvimento do trabalho colaborativo.

Em relação à instituição onde desempenham funções a maioria das participantes aponta o tempo e a falta de pessoal como um grande impedimento. Já Hargreaves

(1998) referiu que “o tempo é inimigo da liberdade (...) influencia a realização dos seus desejos, reprime a concretização das suas vontades (...)” (p.105). Também Connell (1995 citado em Lima, 2002) referiu que a maioria dos docentes aponta a dimensão das turmas e a escassez de tempo como um grande constrangimento para as interações com os colegas.

No que diz respeito à falta de pessoal os educadores pouco podem fazer para alterar a situação, facto que por vezes dificulta o desenvolvimento do trabalho colaborativo, pois impede que os intervenientes se reúnam. Esta poderá tornar-se uma “reivindicação” das profissionais face às lideranças no sentido de garantir que a instituição no seu todo desenvolva e melhore a qualidade da resposta pedagógica às crianças e famílias. Assim, como defendeu Hernández (2007) o trabalho colaborativo depende do grupo, da administração e do tempo disponível.

Para as participantes a valência de creche, aparentemente, torna mais difícil a emergência de processos colaborativos, dado o maior isolamento dos profissionais, provocado em parte pela disposição espacial e pela ausência de estratégias que promovam o trabalho colaborativo. De salientar que este foi um dos pontos que a equipa reconheceu como necessitando de uma rápida intervenção e mudança, que permita o desenvolvimento do trabalho colaborativo, contrariando o que se verifica atualmente, como refere a entrevistada A3 “(...) o berçário está à parte, está fechado (...)”. Hargreaves afirmou “mas os aspetos do individualismo que decorrem do local de trabalho vão muito para além da questão do isolamento físico, enquanto tal” (p191).

A *interação colaboração/reflexão* é, também, considerada como um contributo para o desenvolvimento profissional. Constata-se que para as educadoras refletir é pensar sobre a sua ação educativa, o que correu bem, o que correu mal, o que se fez, porque se fez e indicam uma reflexão situada na e sobre a ação, defendida por Schön (1992) “de que modo podem os profissionais aprender a ser inteligentes se não através da reflexão sobre os dilemas da prática?” (p11).

Reconhece-se a ausência de registos escritos, mencionada pela entrevistada A3 “(...) só registo na cabeça, escrito não”, não seguindo a opinião de Nóvoa que referiu “o registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão” (p.30).

Verifica-se que apesar de as participantes admitirem que as suas reflexões eram muito individuais reconhecem a necessidade e importância das reflexões em grupo, mencionado pela entrevistada A3 “(...) certas atividades que se fazem e certas situações se forem refletidas em grupo nós tiramos mais partido da situação e também

aprendes mais porque se calhar uma dá uma opinião, outra dá outra e tu se calhar consegues evoluir mais positivamente”.

Foi sugerida a criação de reuniões temáticas, o que nos parece uma ótima estratégia, sendo outro dos aspetos que se pretende melhorar na instituição revela que este estudo foi gratificante e produtivo para as intervenientes.

Morais e Medeiros (2007) consideraram o desenvolvimento profissional como um processo interativo entre a mudança individual e a coletiva e segundo Hernández (2007) a colaboração revela-se uma estratégia de desenvolvimento profissional, na medida em que promove a aprendizagem mútua. Verifica-se uma coerência entre as participantes ao estabelecerem uma relação entre a colaboração e o seu desenvolvimento profissional e apesar da diversificação de conceitos enumerados conclui-se que o trabalho colaborativo desempenha um papel positivo no desenvolvimento de cada uma.

Nesta equipa as educadoras sentem-se apoiadas e seguras, num clima de à vontade em que crescem fortalecidas na aprendizagem mútua, enriquecendo, assim, a sua prática. Deste modo, a atividade colaborativa pressupõe a construção de uma realidade partilhada, vinculada a uma dinâmica relacional, onde são fundamentais os processos reflexivos, de resolução de problemas e de controlo de aprendizagem. A atividade coletiva também não se pode separar da aprendizagem individual, na medida em que a autoaprendizagem é o suporte da aprendizagem colaborativa.

Consideramos neste tema ter respondido não só à grande questão “de que modo as práticas colaborativas podem contribuir para o desenvolvimento profissional das educadoras?”, bem como às conceções sobre o trabalho colaborativo, os seus pontos fortes e fracos e à eventual promoção de atitudes reflexivas. Também a questão do contexto foi abordada.

4.3.2. A formação contínua e o desenvolvimento profissional

No que diz respeito ao desenvolvimento profissional as participantes reconhecem o contributo da formação contínua, referindo também a importância da formação inicial. Evidenciam a formação inicial como o alicerce, ou seja, a formação básica, que permitiu a aquisição de conhecimentos teóricos, como afirma a entrevistada A4 “o conhecimento base foi da formação inicial, isso não tenho duvida” e distinguem a formação contínua como uma necessidade para a sua atualização, como refere a entrevistada A3 “tem que se evoluir e fazer ações de formação contínua, não se pode

parar”. Os conceitos de formação inicial e contínua interligam-se e complementam-se, ambos contributos para a mesma realidade, o sucesso educativo.

O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, já referido, que definiu o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, estabeleceu para a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida que

O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais. (p.5571)

As participantes referem ainda que preferem ir a formações acompanhadas, apesar de algumas o fazerem também individualmente e reconhecem que as formações impostas por vezes não correspondem aos seus interesses e necessidades. Nóvoa (2009) defendeu que “as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho” (p.19).

Verifica-se uma unanimidade no que se refere ao contributo da formação tendo a entrevistada A5 afirmado que “é sempre bom para uma valorização do nosso trabalho, haver formação contínua, aliás na nossa profissão devemos sempre fazer formação”. No entanto, e apesar do importante papel atribuído à formação não é contemplada no discurso das entrevistadas a relação entre esta e a sua possível e benéfica influência para a colaboração, defendida por Nóvoa (2009) ao referir que “a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão (...)” (p.40).

Considera-se ter respondido à questão “será que a formação contínua promove a colaboração?” e ainda ter evidenciado o papel da formação no desenvolvimento profissional.

4.3.3. A influência dos dirigentes na construção e no desenvolvimento do trabalho colaborativo

Em relação às lideranças foram apontados alguns aspetos positivos pelas participantes, em que se destaca a autonomia, pois é muito proveitoso que cada um sinta que pode seguir o caminho que considera melhor e mais adequado para a sua prática e desenvolvimento profissional, indo de encontro ao que defendeu Nóvoa

(1991) “que concede aos professores o papel de protagonistas do processo educativo na tripla dimensão pedagógica, científica e institucional” (p.67). Hernández (2007) acrescentou que os grupos de trabalho devem ser autónomos, para decidir o que e quando o realizar, pois só assim se assiste a uma colaboração autêntica.

De salientar, ainda, o facto de terem sido identificados alguns aspetos a melhorar, como refere a entrevistada A4 “(..) ou dando um papel diferente à coordenadora(...)”, de modo a permitir e promover o trabalho colaborativo, quer entre as educadoras no pedido de mais reuniões, sentido em ambas as valências, quer no que diz respeito à relação dirigentes/educadoras, na questão da colaboração e poder de decisão. Como referiu Nóvoa (2009) “a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior” (p.29).

As participantes consideram que os dirigentes por vezes não trabalham em colaboração com as educadoras que acabam por ter pouco poder de decisão em relação a assuntos da instituição, onde poderiam contribuir positivamente. Assim, as entrevistadas partilham da opinião de Alarcão e Tavares (2003) no sentido que a ideia dos líderes deverá ser discutida e partilhada, promovendo a participação de todos, de forma a alcançar o melhor para a instituição e não os seus objetivos individuais. Segundo Day (2001) os profissionais envolvem-se nos processos de mudança se participarem no seu diagnóstico e/ou resolução.

Neste estudo verifica-se que as lideranças são identificadas como facilitadoras para o desenvolvimento do trabalho colaborativo, mas também como necessitando de alterar algumas formas de convivência com os profissionais, permitindo a sua participação em toda a vivência diária da instituição. A tarefa fundamental dos líderes consiste em potenciar sentimentos positivos nas pessoas que são lideradas, que ocorre quando o líder cria ressonância, aumentando a intensidade dos sentimentos positivos em seu redor. Os líderes concretizam visões, porque criam motivação, orientam, inspiram, ouvem e convencem.

Mais uma das questões acabou por ter resposta, nomeadamente em relação à influência dos dirigentes na colaboração entre as educadoras.

4.3.4. Trabalho colaborativo entre adultos e o seu reflexo no trabalho com e entre as crianças

O último tema emergente neste estudo que, apesar de não estar contemplado de modo aprofundado em nenhuma das questões, consideramos de extrema relevância para a questão do trabalho colaborativo e logo não poderíamos deixar de o incluir nos

nossos resultados. Trata-se de um tema que não foi formulado no guião da entrevista, mas que as entrevistadas consideram nas suas respostas e reflexões, adquirindo, assim, uma relevância que não podemos ignorar.

A maioria das participantes valoriza a importância de transmitir às crianças o trabalho colaborativo servindo de modelo para que entre elas também desenvolvam uma perspectiva colaborativa, como se verifica no discurso da entrevistada A5 “(...) nós estamos aqui para nos ajudarmos, para trabalharmos em conjunto e transmitirmos isso às crianças, através do nosso exemplo, transmitir, ou dar às crianças, [porque] é importante a partilha, a interajuda”. Hernández (2007) defendeu que os professores que colaboram entre si promovem igualmente o trabalho colaborativo com os seus alunos.

A colaboração é a base de uma parceria sólida e produtiva. Vygotsky (1987) defendeu que a colaboração incentiva as crianças a desenvolver com seus colegas e com o adulto técnicas e estratégias para solucionarem em conjunto algum problema, sendo que o curso do desenvolvimento do pensamento vai do social para o individual. As interações colaborativas podem contribuir para o desenvolvimento de processos cognitivos dos seus participantes, que ao interagirem de forma colaborativa fazem negociações, compartilham materiais, produtos, observações, conhecimentos prévios e desenvolvem uma construção conjunta do conhecimento.

O trabalho em colaboração com o outro, segundo a teoria *vygotskyiana*, enfatiza a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que se refere à diferença entre o nível das tarefas que a criança pode realizar com a ajuda dos adultos ou de indivíduos mais competentes e o nível das tarefas que pode realizar independentemente. Vygotsky (1986) referiu “aquilo que a criança pode fazer hoje em cooperação será amanhã capaz de o fazer sozinha” (p.7).

Wood, Bruner e Ross (1976) introduziram o conceito *scaffolding*, ou seja a colocação de “andaimas”, conceito desenvolvido no estudo de interações, como um processo que permite à criança resolver um problema, realizar uma tarefa, ou alcançar um objetivo, que estaria além de seus esforços se não tivesse auxílio. No entanto, o apoio será progressivamente desnecessário. Vasconcelos (1999) defendeu o processo de *scaffolding* também entre adultos, num processo de supervisor/supervisionado e que pensamos poder ser adaptado também ao trabalho colaborativo.

Considerações finais

Ao terminarmos esta investigação impõe-se retirarmos algumas conclusões e tecermos algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido.

Esta investigação surgiu devido à importância que o trabalho colaborativo tem na vida da investigadora, uma vez que o principal motivo para ao fim de treze anos não ter procurado, para exercer funções profissionais, uma instituição próxima da sua residência se prende essencialmente pelo ambiente de trabalho em equipa, desenvolvido no local onde se realizou o estudo.

Tendo como objetivo a realização de uma investigação no âmbito da supervisão pedagógica, concordamos com Alarcão e Roldão (2008) que defenderam que “as novas tendências supervisivas apontam para uma conceção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de autosupervisão e autoaprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar conhecimento (...) capaz de criar para todos os que nela trabalham (incluindo os que nela estagiam) condições de desenvolvimento e aprendizagem” (p. 19). O facto de o estudo poder ser vantajoso para o local de trabalho da investigadora foi igualmente determinante na emergência do tema, o contributo da colaboração para o desenvolvimento profissional das educadoras numa IPSS.

Considera-se que foram atingidas as intenções da investigadora pois, se por um lado os objetivos do estudo foram alcançados, bem como as respostas ao mesmo, por outro reconhece-se a vantagem para a instituição, uma vez que se identificaram aspetos a melhorar, que inevitavelmente originarão mais qualidade. Nesta perspetiva Hernández (2007) defendeu que melhorar a colaboração entre os docentes significa melhorar a educação.

De salientar, ainda, o facto de esta investigação ser realizada numa IPSS, a nível da creche e pré-escolar, uma vez que a modalidade organizacional é muito diferente da que se vive na rede pública ou no ensino particular e cooperativo. Verifica-se uma escassez de investigações nas IPSS, pelo que o presente trabalho pode contribuir para aumentar o seu número. Tal facto prende-se, mais uma vez, com a relevância deste estudo.

Retornamos à nossa questão investigativa principal:

De que modo as práticas colaborativas podem contribuir para o desenvolvimento profissional das educadoras?

Entendemos que a colaboração profissional de professores é um conceito multifacetado, assumindo diversas formas. Como denominador comum está a

interação entre profissionais, procurando alcançar um ou vários objetivos comuns ou pelo menos partilhados em parte. Parece inquestionável a importância e a necessidade da colaboração entre os professores e o seu contributo para o desenvolvimento profissional.

As conclusões deste estudo apontam para que a colaboração é uma ferramenta para o desenvolvimento profissional dos professores. A colaboração visa a atuação conjunta e comprometida com determinados objetivos, o intercâmbio de informação e a partilha de ideias e de recursos. A colaboração está muito dependente de uma interação e relacionamento positivos e de valores como a confiança, responsabilidade e respeito mútuo. Trabalhar em conjunto não se limita a ser uma forma de construir relações e decisões coletivas, mas também uma forma de aprendizagem. A aprendizagem individual transforma-se em aprendizagem partilhada e profissional.

No estudo as participantes reconhecem e valorizam a aprendizagem mútua proporcionada pelo trabalho colaborativo, potenciando a constituição de uma comunidade de aprendizagem. Segundo Nóvoa (2009) os docentes necessitam de “um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa e da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de *comunidades de prática*, no interior de cada escola” (p.31). Como defendeu Formosinho (2009) “é necessário que a escola se reestruture para que venha a ser uma comunidade de aprendizagem não apenas para os alunos mas também para os professores” (p117).

No que se refere ao desenvolvimento e prática profissional do educador poderá seguir-se dois caminhos: de um lado o individualista considerado como trabalho solitário, sem análise em equipa, sem troca de opiniões, do outro lado o colaborativo no qual se tenta articular o trabalho individual e em conjunto, bem como a discussão de diferentes perspetivas. Como vimos, a dificuldade “falta de tempo” acaba por limitar o trabalho em equipa e é um fator importante a ter conta até porque, para Hargreaves, (1998) “o tempo é particularmente importante para derrubar o isolamento dos professores e para desenvolver normas de colegialidade” (p.107). Nesta perspetiva o tempo é uma condição instrumental e organizacional que pode ser utilizada pela escola, de forma a promover a colaboração e a reflexão.

As participantes do estudo demonstram esforços no sentido de assegurar uma formação contínua frequente para atualizarem o conhecimento. As inovações inerentes à sociedade atual requerem cada vez mais da formação profissional. A docência precisa de ser constantemente questionada e reformulada para se adequar às novas exigências e atender às necessidades do educando. Apesar de não serem

equivalentes, não pode haver desenvolvimento profissional sem formação permanente.

Como referiu Oliveira-Formosinho (1998) num momento de intensos desafios para a educação de infância, pode ainda dizer-se que a lógica de formação como projeto ganha maior pertinência em consequência da especificidade da profissionalidade da educadora de infância, que envolve uma abrangência de papéis, uma multiplicidade de interações e integrações.

Quando são proporcionadas oportunidades regulares para a reflexão, com base em experiências vividas, os adultos aprendem e beneficiam com as situações que combinam a ação e a reflexão. Instigado pela situação complexa em que o colocam, o professor vê-se na necessidade de mudar a sua postura profissional, de aperfeiçoar as suas práticas e de refletir em grupo. Também Ponte (1994) realçou a importância da reflexão sobre as práticas, considerando que a reflexão estimula novos interesses, faz levantar novas questões e possibilita uma prática mais enriquecedora e consciente.

A presente investigação demonstra ainda que os líderes podem ajudar no desenvolvimento do trabalho colaborativo dando mais poder e colaborando com todos os que fazem parte do contexto educativo, na tentativa de obter mais qualidade.

De salientar a importância, descrita no estudo, de as profissionais estarem conscientes que são os modelos das crianças que serão os futuros adultos da nossa sociedade, formados com todos os valores e conhecimentos que lhes forem transmitidos.

O desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é, hoje, um aspeto marcante da profissão docente e pressupõe a amplificação de capacidades, a evolução e atualização profissional no âmbito da realização pessoal e profissional.

Concluindo, relembra-se que este é um estudo de natureza descritiva e interpretativa e que obviamente tem as suas limitações. O estudo não pode ser generalizável, é um estudo exploratório realizado numa IPSS.

Limitações do estudo

Uma das grandes limitações reconhecidas neste estudo diz respeito à reduzida disponibilidade de tempo devido ao facto de durante todo o processo da investigação, (quer a fundamentação teórica quer a empírica) a investigadora se encontrar a exercer a sua atividade profissional, facto acentuado pela complexidade do tema em investigação.

Também a inexperiência da investigadora influenciou o estudo, pois o guião inicial poderia ter sido mais rico em questões, bem como a forma de conduzir a entrevista, que poderia ter sido mais aprofundada. Apesar desta limitação, a análise de conteúdo

feita com grande profundidade ajudou à obtenção de resultados relevantes para o tema em estudo.

Dados os constrangimentos criados pelo facto de a investigadora não ter qualquer dispensa de serviço docente, optou-se por realizar a investigação na instituição em que exerce a sua atividade profissional, que trouxe como limitação o envolvimento emocional com as participantes do estudo, apesar do cuidado de isenção e ética na análise e tratamento de dados.

A escassez de estudos desenvolvidos no âmbito das IPSS revelou-se uma limitação pois não permitiu a constituição de uma referência com outros casos estudados.

Apesar das limitações encontradas, o presente estudo permitiu verificar que, nesta instituição a colaboração contribui para o desenvolvimento profissional das educadoras.

Para a autora do presente estudo esta investigação revelou-se uma oportunidade, muito válida, de crescimento profissional, de aprendizagem, através da palavra escrita por diversos autores, mas também, e não com menos importância, através dos resultados do estudo, que permitiram a consciencialização das práticas colaborativas e sua importância, bem como a abertura para novos horizontes. No contexto de trabalho, comum à autora e participantes, o estudo promoveu o desenvolvimento a nível profissional e enriquecimento das relações interpessoais. Este estudo contribui para a melhoria do desempenho profissional e exercício de funções de coordenação e supervisivas da investigadora.

Recomendações

O estudo sugere-nos que as educadoras devem preocupar-se com a importância de estimular e desenvolver trabalho colaborativo na valência de creche.

Parece-nos poder afirmar a necessidade de encontrar espaços e tempos para reuniões, não as tornando “acessórias” ao trabalho dos educadores. Em relação às lideranças devem estimular e criar condições para o trabalho colaborativo, adotar uma relação de colaboração com as educadoras e em conjunto promover as reflexões em grupo.

Pensamos que seria importante a realização de mais estudos em IPSS para se obter um corpo investigativo que represente a especificidade destas instituições.

No desenvolvimento deste estudo todo o percurso percorrido e a partilha realizada contribui para o reconhecimento do desenvolvimento profissional de cada um e

enriquecimento das relações interpessoais e profissionais, que se refletem na melhoria do desempenho profissional.

Dentro de uma visão pós-moderna, podemos chegar à conclusão que como referiu Hargreaves (1998) “(...) a colaboração e a colegialidade ocupam um lugar central nas ortodoxias da mudança. Elas têm sido apresentadas como possuidoras de muitas virtudes sendo, por exemplo, propostas como estratégias particularmente frutuosas de fomento do desenvolvimento profissional dos professores” (p.209). Deste modo, terminamos a relembrar que segundo Day (2001) quando a colaboração é entendida como “um meio eficaz para o desenvolvimento do professor, ela vai ter impacto na qualidade das oportunidades de aprendizagem dos alunos e, assim, indireta ou diretamente, na sua motivação e desenvolvimento” (p.131).

Acreditamos que quando todos os profissionais se consciencializarem do contributo da colaboração para o desenvolvimento profissional esta funcionará como uma bússola a orientar o seu caminho.

Referências bibliográficas

- Afonso, A. (2001). Comunidades de Aprendizagem: Um modelo para a gestão da aprendizagem. In *II Conferência Internacional Challenges'2001*. Braga.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (1996) (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2008). Desafios Actuais ao Desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal. In R. Bizarro (Org.), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras Hoje: Que perspectivas*. Porto: Areal Editores.
- Alarcão, I. e Roldão, M. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2ª ed). Coimbra: Almedina.
- Amaral, M., Moreira, M., e Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. (4ª ed) Lisboa: Edições 70.
- Blase, J., e Anderson, G. (1995). *The Micropolitics of Educational Leadership: From control to empowerment*. London: Cassell.
- Boavida, A. e Ponte, J. (2002). Investigação Colaborativa: potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*: (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Bodgan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos* (Publicação original publicada em inglês em 1991). Porto: Porto Editora.
- Caetano, A. (2003). *Processos Participativos e Investigativos na Mudança dos Professores e da Escola*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Canário, R. (2001). A Prática Profissional na Formação de Professores. In B. Campos. (Org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2007). Formação e Desenvolvimento Profissional dos Professores. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Clement, M., e Vandenberghe, R. (2000). Teachers' Professional Development: A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.
- Collins, M. (1991). *Adult Education as Vocation: A critical role for the adult educator*. London: Routledge.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A Paixão Pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, J., (1989). *Cómo Pensamos. Nueva Exposición de la Relación entre Pensamiento Reflexivo y Proceso Educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Eraut, M. (1987). Inservice Teacher Education. In M. Dunkin, (ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*: (pp730-743). Oxford: Pergamon.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima, e J. Pacheco. *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1990). Dos Modelos de Formação por Competências ao Projeto Foco. In A. Estrela, (Org.) *Formação de Professores por Competências-Projeto Foco. Uma experiência de formação contínua*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estrela, T. (2002). *Relação pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto editora.
- Fabre, M. (1994). *Penser la Formation*. Paris: PUF
- Ferreira, E. (2002). Da Professora à Formadora. In Grupo de Trabalho sobre Investigação (Org.). *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*: (pp. 235-256).Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la Formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod
- Formosinho, J. (2001). A Formação Prática de Professores: Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. Campos (Org.) *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (coord) (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2009). *Equipas Educativas*. Porto: Porto Editora.
- Fox, D. (1987). *El Proceso de Investigación en Educación*. Pamplona: Ediciones Universidade de Navarra.
- Fullan, M. (1990). Staff Development Innovation and Institutional Development. In B. Joyce (ed.), *School Culture Through Staff Development*. Virginia: ASCD.

- Fullan, M. (1993). *Changes Forces*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. London: Routledge Falmer.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Asa Editores.
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (Org.) (1992). *Teacher Development and Educational Change*. Londres: Falmer Press.
- Fullan, M. e Hargreaves, A., (2001). *Porque é que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, C. (1999). *A Formação de Professores para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gairín, J. (2000). Cambio de Cultura y Organizaciones que Aprenden. *Educar* (27), 31-85.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (2005). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- Guskey, T. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of Teaching. A Focus for Change. In A. Hargreaves, e Fullan, M. (eds.) *Understanding Teacher Development*. London: Cassell Villiers House.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' work and culture in the postmodern Age*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1995). *Professorado, Cultura y Postmodernidad*. Madrid: Ed. Morata.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2004). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hernández, A. (2007). *El Trabajo en Equipo del Profesorado*. Espanha: Editorial Graó.
- Huberman, M. (1992). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In A. Nóvoa, (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Imbernón, F. (2002). *Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Laborde, C. (1996). Duas Utilizações Complementares da Dimensão Social nas Situações de Aprendizado da Matemática. In C. Garnier, N. Bernardz, I. Vlanovskaya. *Após Vygotsky e Piaget. Perspectivas Social e Construtivista, Escolas Russa e Ocidental*. (pp. 29-45). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lima, A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

- Lima, A. (2006). Ética na Investigação. In J. Lima, J. e J. Pacheco. *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la Formación del Profesorado. Teorías y métodos*. Sevilla: Universidade de Sevilla.
- Merriam, S. (1988). *Case Study Research in Education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Morais, F. e Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento Profissional do Professor. A chave do problema?*. Açores: Universidade dos Açores.
- Moreira, M. (2005). *A Investigação – acção na formação em supervisão no ensino do Inglês*. Braga: Universidade do Minho.
- Nóvoa, A. (Org.) (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O Desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: Um estudo de caso*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira, I. e Serrazina, L. (2002). A Reflexão e o Professor como Investigador. In J. Ponte. *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*. Lisboa: Quinta Dimensão.
- Pacheco, J. e Flores, M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. (2001). Que professor para a Educação Secundária?. In J. Tavares e I. Brzezinsky (Org.). *O Conhecimento Profissional de Professores: A praxis educacional como paradigma de construção*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.
- Patton, M. (1997). *Utilization – focused evaluation (3ª ed.)*. Thousand: Oaks, California.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas sociológicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pires, M. (1991). Formação Continuada de Professores: Dimensão educacional e administrativa. In A. Nóvoa. (Org.). *Formação Contínua de Professores: Realidades e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro.
- Ponte, J. (1994). Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática. *Revista Educação e Matemática*, 31, pp. 9-20.
- Ponte, J. (1998). Da Formação ao Desenvolvimento Profissional. In *Actas do ProfMat 98*, pp. 27-44.

- Porter, A. (1987). Teacher Collaboration: New partnerships to attack old problems. *Kappam*. 147-152.
- Raymond, D., Burt, R. e Townsend, D. (1992). Context for Teacher Development: Insights from Teachers' Stories. In A. Hargreaves e M. Fullan (eds), *Understanding Teacher Development*. Londres: Cassely Teacher College Press.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2001). A Formação como Projecto. In B. Campos. (Org). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2007). *Formação de Professores baseada na Investigação e Prática Reflexiva*. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa
- Ribeiro, A. (1989). *Formar Professores, Elementos para uma Teoria e Prática da Formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Ruquoy, D. (1997). Situação de Entrevista e Estratégia do Entrevistador. In A. Albarello., F. Digneffe., J.P. Hiernaux., C. Maroy. e P.Saint-Georges. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sacristan, J. (1991). Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In A. Nóvoa (Org.) (1991). *Profissão professor* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (1997) (Org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. (2000). Da Natureza e Possibilidade da Liderança Colegial das Escolas. In J. Costa., A. Mendes. e A. Ventura, A. (Org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares. Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, L. (2000). *A prática Lectiva como Actividade de Resolução de Problemas: Um estudo com três professores do ensino secundário* (tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, 2000). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de Vida de Educadores de infância*. Instituto de Inovação educacional. Ministério da Educação.
- Serrazina, L. (1999). Reflexão, Conhecimento e Práticas Lectivas em Matemática num Contexto de Reforma Curricular no 1º ciclo. *Quadrante*, 9, 139-167.
- Sparks, D. e Loucks-Horsley, S. (1990). Models of Staff Development. In W. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*: (pp. 234-251) Nova Iorque: McMillan Pub.
- Senge, P. McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. e Kleiner, A. (2005). *Escolas que Aprendem. Um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação*. Porto Alegre: Artmed.

- Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. São Francisco: Jossey Bass.
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y del aprendizaje en las organizaciones*. Barcelona: Paidós.
- Stones, E. (1994). *Supervision in Teacher Education. A counselling and pedagogical approach*. London: Methuen.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO, (2002). Information and Communication Technology in Education: A Curriculum for Schools and Programme of Teacher Development. Consultado em 10, de maio, 2012.
http://www.glp.net/c/document_library/get_file?p_l_id=473711&folderId=12858&name=DLFE-1107.pdf
- Valles, M. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Redonda: Prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1999). Encontrar as Formas de Ajuda Necessárias: O conceito de “scaffolding” (pôr, colocar andaimes): Implicações para a intervenção em educação Pré-escolar. *Inovação*, 12, 2: 7-24.
- Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um “Tear”: Estratégias emergentes de “andaimeação” definidas por supervisoras e supervisandas. *Revista de Educação*, Vol XV, nº 2, pp-5-26.
- Viveiros, M. e Medeiros, T. (2005). Modelos de Supervisão e Desenvolvimento Cognitivo de Futuros Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, In I. Alarcão. (Org.). *Supervisão, Investigações em Contexto Educativo*: (pp. 39-63). Ponta Delgada: Universidade de Aveiro, Direção Regional da Educação e Universidade dos Açores.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva*. Edições Asa.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Vygotsky, L. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice – Learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press.
- Wood, D., Bruner, J. e Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp. 89-100.
- Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34, pp.3-9.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação Consultada

Lei nº 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República nº 237 - I Série*. Lei de bases do sistema educativo.

Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República nº 34 – I Série A*. Lei-Quadro da educação pré-escolar.

Decreto-Lei nº 519 G2/79, de 29 de dezembro. *Diário da República nº 299 - I Série*. Constituição da República.

Decreto-Lei nº 119/83, de 25 de fevereiro. *Diário da República nº 46 - I Série*. Estatuto das IPSS.

Decreto-Lei nº 89/85, de 1 de abril. *Diário da República nº 76 - I Série*. Alteração do estatuto das IPSS.

Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro. *Diário da República nº 234 - I Série*. Ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei 249/92, de 9 de novembro. *Diário da República nº 259 - I Série A*. Regime jurídico da formação contínua.

Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de novembro. *Diário da República nº 254 - I Série A*. Alteração do regime jurídico da formação contínua.

Decreto-Lei nº 240/2001, 30 de agosto. *Diário da República nº 201 - I Série A*. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei nº 15/2007, de 19 de janeiro. *Diário da República nº 14 - I Série*. Alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República nº 79 - I Série*. Alteração Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho normativo nº75/92, de 20 de maio. *Diário da República nº 116 - I Série B*. Estabelece normas reguladoras de cooperação entre os centros regionais de segurança social e as instituições particulares de solidariedade social.

ANEXOS

Anexo 1 – Ficha de caracterização das participantes no estudo

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES NO ESTUDO

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

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

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

I. Dados Pessoais:

Nome _____

Idade _____ Nacionalidade _____

II. Dados Profissionais:

Instituição onde exerce funções _____

Exerceu funções noutra instituição? Se sim onde e durante quanto tempo?

Habilitações académicas _____

Instituição onde concluiu o curso _____

Ano de conclusão do curso _____ Anos de experiência profissional _____

Tempo total de exercício profissional na atual instituição _____

Funções que desempenha na instituição _____

Outras qualificações _____

Garante o anonimato

Anexo 2 – Guião da entrevista individual

Guião da entrevista individual – Educadoras de Infância

<p>A) Legitimação da entrevista e garantir a motivação do entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Motivar os entrevistados; - Valorizar o contributo do entrevistado; - Assegurar a confidencialidade das informações; 	<ul style="list-style-type: none"> - Indicar (ao entrevistado) em linhas gerais o trabalho de investigação; - Pedir a ajuda do entrevistado (revelar a sua importância); - Colocar o entrevistado na situação de membro da investigação; - Informar o entrevistado da confidencialidade dos dados; - Garantir a informação sobre o resultado da investigação; - Solicitar a autorização para a gravação da entrevista;
<p>B) Experiências de formação e desenvolvimento profissional do educador de infância;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar concepções da formação inicial e formação contínua; 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que as aprendizagens da formação inicial a prepararam para o exercício da sua atividade? Em que aspetos? - Depois da formação inicial sentiu necessidade de fazer formação contínua? Se sim, em que áreas, com que objetivos. Vai sozinha ou com as colegas?
<p>C) Concepções de trabalho colaborativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar a opinião sobre o trabalho colaborativo; 	<ul style="list-style-type: none"> - O que entende por colaboração entre as educadoras de infância? - Qual a sua opinião sobre o trabalho colaborativo entre as educadoras de infância. É necessário que os educadores colaborem? Porquê?
<p>D) Experiências de prática de trabalho colaborativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar as experiências colaborativas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Costuma conversar formal ou informalmente com as suas colegas? Sobre assuntos pessoais ou profissionais? - Sente-se integrada e à vontade para conversar com as colegas sobre problemas emergentes da prática profissional, ou outros? Sente-se apoiada pelas colegas? - Na sua opinião existe trabalho colaborativo entre as educadoras na vossa instituição? Se sim, descreva as vossas práticas colaborativas. - Identifica relações diferentes de trabalho colaborativo entre os membros da equipa? Quem? - Na sua instituição há um tempo e espaço dedicado às práticas colaborativas? Quem organiza esse tempo? Considera esse tempo suficiente? Qual o balanço que faz da utilização desse tempo? - Na sua opinião a vossa prática colaborativa desenvolve-se mais em reuniões formais ou nas conversas informais? - Sente que o trabalho colaborativo pode contribuir para a sua prática pedagógica? Em que aspetos? - Modificaria algo na forma como trabalham em colaboração? O quê? Porquê? - Sente que a colaboração pode influenciar a autonomia do educador?
<p>E) Experiências da prática reflexiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a eventual relação entre trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> - Costuma refletir sobre a prática? Quando? Como? Com quem? Sobre o quê? - Nas vossas práticas colaborativas existem

	colaborativo/ reflexão	momentos de reflexão? De que forma? - Considera-se uma profissional reflexiva? Porquê?
F) Conceções de liderança	- Caracterizar as lideranças e a sua influência nas práticas colaborativas	- O facto de a instituição ser uma IPSS tem alguma influência nas práticas colaborativas? Porquê? - Na sua opinião os dirigentes influenciam de alguma forma a prática colaborativa? Exemplifique. - Para além dos dirigentes sente que outros educadores podem influenciar ou criar condições para o desenvolvimento do trabalho colaborativo? - Alterava a forma como os dirigentes atuam em relação ao trabalho colaborativo? Porquê?
G) Efeitos do trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional	- Identificar o contributo do trabalho colaborativo para o desenvolvimento profissional	- Sente diferença na sua preparação para enfrentar os problemas emergentes do quotidiano? - Sente que a colaboração influencia o seu desenvolvimento profissional? De que forma?
H)Agradecimento pela entrevista	- Agradecer e valorizar a disponibilidade do entrevistado;	- Partilha da análise dos dados;

Anexo 3 – Protocolos das entrevistas

Protocolo da entrevista à educadora de infância com o código A1

Considera que as aprendizagens da formação inicial a prepararam para o exercício da sua atividade?

Sim, mais ou menos. Há certos aspetos da parte prática, aprendemos muita teoria e a parte prática, por exemplo, chego agora ao terreno e as atividades musicais ou plástica, técnicas, pormenores, por exemplo, se eu algum dia fosse trabalhar para o berçário eu não sabia. Ontem tive que ir comprar uns biberons que me pediram e fui com uma amiga que tinha recebido uma formação dessas coisas, de aleitamento, biberons e como é que funcionam, saber qual é o melhor, o material do biberon. No curso algumas coisas práticas, mais direcionadas para bebés não temos.

Sentiu que o curso foi muito direcionado para o pré-escolar?

Sim senti muito.

Depois da formação inicial sentiu necessidade de fazer formação?

Sim algumas formações que vamos encontrando e acho que é fundamental para fazer uma reciclagem, para partilhar outras coisas.

Em algumas áreas específicas?

Por exemplo, do ambiente da sala, do ambiente educativo, da organização do grupo, de atividades tão simples que podemos fazer com material reutilizável e que no curso não nos prepararam muito para isso. Era mais a teoria e mesmo a nível de teoria, por exemplo os modelos pedagógicos, agora na ultima formação que eu tive acho que foi mais ao fundo da questão, fiquei a saber mais, do que em quatro anos de curso.

Quando vai a essas formações quais são os seus objetivos?

Aprender, saber mais, essencialmente é o conhecimento, absorver a informação possível e também a partilha que fazemos lá entre as colegas. Sem ser as formadoras também as colegas fazemos reuniões e vamos partilhando algumas coisas, digamos que é diferente de instituição para instituição, a parte organizacional das planificações e dos projetos.

Vai sozinha ou com as colegas de trabalho?

Ainda só fui a uma e foi com uma colega da instituição, mas não educadora, foi a psicóloga. Durante a universidade tinha ido a uns sábados pedagógicos, a algumas que tinham a ver com a paralisia cerebral e fui com algumas colegas.

As ações de formação foram por iniciativa sua ou impostas administrativamente?

Quando estava a estudar foi por iniciativa minha para aprofundar conhecimentos e por causa do diploma. Esta última foi interessante, embora preferisse ir a outra foi imposta, mas também é bom porque partilhamos a informação com as colegas.

Na sua opinião quais as consequências para um docente que não faça formação contínua?

Acho que fica um bocadinho parado no tempo, não tem aquela informação que vai surgindo não tem aquele conhecimento novo.

O que entende por colaboração entre as educadoras de infância?

Colaboração é o trabalho de equipa, quando alguma colega precisa de um livro, de um jogo, de uma ideia para alguma atividade, para alguma festa, para alguma coisa. Entendo que a colaboração das educadoras é isso, é estarem unidas, partilharem a informação e quando for preciso alguma estar sempre disponíveis, é eu tenho, por exemplo, um livro e posso emprestar, ainda ontem uma colega me perguntou se eu tinha um livro dos três porquinhos. A cooperação, é estarem sempre disponíveis e abertas para sempre que precisarem de ajuda partilharem.

Qual a sua opinião sobre o trabalho colaborativo entre as educadoras de infância?

Tem vantagens, muitas vantagens, acho que é muito mais fácil um trabalho em equipa. No nosso caso somos seis e falarmos no caso e depois termos um projeto em mãos e depois combinando as seis juntas acho que é muito mais vantajoso, porque há mais partilha, há mais troca de informação e não é tão difícil para uma sozinha ter que estar a pensar naquilo, seis pessoas, seis cabeças pensam melhor do que só uma.

Sente algum constrangimento?

Eu acho que não, às vezes há aquelas instituições em que se pensa “agora quero fazer melhor que a outra, olha aquela fez assim, deixa-me fazer melhor para ficar mais bonito”. Eu acho que o trabalho colaborativo é o ideal porque não há competição, o ambiente é muito melhor, há harmonia no ambiente e não há competição. Acho que a competição no nosso meio não é bonito.

Na sua opinião é necessário que os educadores colaborem? Porquê?

Sim acho necessário eles colaborarem, acho que é importante, acho que facilita o trabalho do educador e o ambiente educativo. O ambiente da instituição é muito melhor, é tudo em equipa, tudo em cooperação e não há aquela competição, não nos fechamos cada uma numa sala a pensar vou fazer assim, está tudo junto, está tudo em equipa, o trabalho cooperativo acho que é o ideal. Sou apologista.

Costuma conversar formal ou informalmente com as suas colegas?

Sim costumo, formal e informalmente. Formal, pronto, nas nossas reuniões semanais e informalmente depois dentro do horário, do nosso horário do expediente.

Sobre assuntos pessoais ou profissionais?

Profissionais e também quando surge algum pessoal também falamos.

Sente-se integrada e à vontade para conversar com as colegas sobre problemas emergentes da prática profissional, ou outros?

Sinto, no primeiro ano era normal, era tudo novo para mim, mas depois vamos conhecendo as pessoas, já estou no segundo ano de casa, já me sinto muito mais à vontade, não tenho problemas. Se tenho alguma dúvida ou situação com algum pai que tenha alguma dificuldade em resolver ou dizer dirijo-me às mais antigas da casa, já têm mais prática do que eu. Sinto-me apoiada, sempre que eu preciso de alguma coisa, de algum apoio, elas predispõem, ajudam-me e apoiam.

Nesse primeiro ano sentiu-se alguma vez incomodada por recorrer ao apoio das colegas?

Não era incomodada tinha algum receio, porque já conhecia o funcionamento da instituição, mais em cooperação, mas pronto é o primeiro ano e vai apalpando o terreno, vai vendo como é que é o trabalho entre elas, entre as educadoras, depois vai-se inserindo melhor. Podia-me sentir um bocadinho, não era incomodada era mais envergonhada, timidez, incomodada não. Comecei a sentir talvez a meio do ano não sei, comecei em setembro e lá para janeiro comecei a sentir que tinha à vontade, que tinha abertura suficiente, que as educadoras eram abertas o suficiente para pedir esse apoio.

Na sua opinião existe trabalho colaborativo entre as educadoras na vossa instituição?

Sim.

Descreva as vossas práticas colaborativas.

Por exemplo, as datas festivas que celebramos, o natal, a festa de fim de ano, o dia do pai, o dia da mãe, trabalha-se sempre em conjunto, combinamos o que vamos fazer a atividade, o que vamos fazer com os pais. Se é preciso chegar mais cedo vimos todas mais cedo para colaborar e sem ser nestas datas festivas também. Nos projetos de sala o jardim-de-infância trabalha sempre em conjunto. Na creche também nós vamos trocando ideias para aquelas prendas que temos que fazer, para ser tudo igual, para ver que trabalhamos em sintonia e que não há competição, é a tal história da competição.

Identifica relações diferentes de trabalho colaborativo entre os membros da equipa? Quem?

Há diferença entre as valências, a creche e o jardim-de-infância, mas também quando é necessário as educadoras de creche e de jardim-de-infância sempre que precisam de alguma coisa nas reuniões que temos semanalmente também participamos, partilhamos.

Na sua opinião há mais trabalho colaborativo em jardim-de-infância do que em creche?

Dentro da creche também há mas não se vê tanto, o jardim-de-infância tem um projeto para cumprir, em creche vamos fazendo, também é outra idade, se bem que a partir de maio alguns meninos já têm três anos, já vou sentido que têm mais curiosidade e já vamos partilhando, já vamos tendo outras ideias em conjunto na creche. Também há trabalho colaborativo, mas vê-se mais no jardim-de-infância porque é outra idade.

Há pouco falava nas reuniões, mas só reuniões de educadoras ou com outros membros?

As educadoras, a diretora pedagógica e por vezes a psicóloga também está presente.

As educadoras de creche também fazem reuniões de equipa?

São reuniões informais, não são aquelas reuniões como fazemos semanalmente, não é naquela hora, naquele dia, quando é necessário juntamo-nos. No ano passado por exemplo, lembro-me para reformular os dac's.

Quem marca essas reuniões?

Somo nós as colegas quando decidimos entre nós. No ano passado foi necessário reformular os digramas e reunimos, marcámos a hora entre as colegas de creche para em conjunto fazermos essa reformulação da avaliação das competências das crianças.

Para planificarem marcam reuniões?

Não, reuniões marcadas não marcamos.

Em relação às outras reuniões considera esse tempo suficiente?

Sim, às vezes, é uma hora e parece que fica, às vezes pode parecer que fica alguma coisa a meio, mas depois também na outra reunião, agora temos aquelas atas e pegamos nalguma coisa que fique por dizer.

Qual o balanço que faz da utilização desse tempo?

O balanço é positivo porque é aquele tempo em que estamos todas juntas, a valência de creche e jardim-de-infância e partilhamos umas com as outras, estamos a par do que se passa em cada um das salas, o que é que estão a fazer, o que é que vai acontecer, é bom é aquele tempinho em que estamos todas juntas na parte formal.

Quem é que marca essas reuniões?

A diretora pedagógica.

Na sua opinião, seria necessário haver reuniões entre as educadoras de creche, tal como referiste que existiam no jardim-de-infância?

Sim acho que sim, já existe trabalho colaborativo entre nós, mesmo em creche, mas talvez com reuniões marcadas de duas em duas semanas ou mensalmente, talvez ajudasse a ter um melhor organização da semana, do mês, partilhávamos talvez mais,

havia mais fluidez. O trabalho talvez fluía melhor, porque tínhamos aquela organização, era importante partilharmos e também ouvirmos as dúvidas, ou inseguranças, tudo isso.

A vossa prática colaborativa desenvolve-se mais em reuniões formais ou nas conversas informais?

Nas duas, nas conversas informais também temos mais à vontade para falar umas com as outras do que nas reuniões formais, porque depois há sempre alguém que pode não concordar com as nossas ideias.

Sente que o trabalho colaborativo pode contribuir para a sua prática pedagógica? Em que aspetos?

Sim. Porque tenho outra visão, outra pessoa, posso ter uma ideia e depois vou partilhar com a colega “olha eu pensei assim fazer essas atividade assim , assim, o que é que acha?” e ela poderá dizer “mas se fizeres de outra maneira..” ainda para mais com pessoas que têm mais anos de prática que eu, gosto sempre de perguntar e de partilhar, têm outra visão, outra perspectiva. Já trabalhei no outro ano com crianças desta idade, mas estamos sempre a aprender. Contribui, é mais fácil, mais seguro, sinto-me mais segura.

Modificará algo na forma como trabalham em colaboração?

Talvez as tais ditas reuniões, se calhar o partilhar entre as valências, as tais ditas reuniões informais agendadas. Reuniões em que só estivessem todas as educadoras. Por exemplo, na formação em que estou fala-se muito nisso e as instituições que vamos conhecendo têm esse tipo de reuniões só com educadoras em determinada altura, não sei se mensalmente ou semanalmente e depois têm então com a direção pedagógica. Acho que era importante ter só reunião de educadoras, todas juntas. Dependia do que as colegas quisessem podíamos fazer umas todas juntas e depois umas só de creche, outras só de jardim.

Sente que a colaboração pode influenciar a autonomia do educador?

Não. No trabalho colaborativo partilhamos e depois na partilha aos conversarmos, portanto posso ter uma ideia e depois ao partilhar vejo que a outra ideia é melhor ou é mais acessível para trabalhar, tendo em conta o espaço e o tempo que tivermos e aceito. Tenho autonomia, mas não sou de impor a minha ideia, gosto de partilhar e de assumir que aquela ideia é mais acessível, mais simples, tendo em conta às vezes o tempo que nós temos para aquela atividade, por exemplo nos dias festivos.

Por exemplo, no trabalho de sala partilhamos o trabalho que sai para fora, temos que não é restringir é ser flexíveis umas com as outras e aqueles trabalhinhos que fazemos para as crianças levarem gostamos que seja semelhante, o mesmo final,

pode não ser a mesma técnica. Há liberdade de fazermos a partilha, vemos o que há e depois decidimos.

Costuma refletir sobre a prática?

Sim, ao fim do dia ou durante o dia, quando alguma coisa corre mal ou sinto que estou mais nervosa ou mais irritada, conto até dez e tenho que refletir, tenho que me acalmar e agora também as formações ajudam-nos muito a refletir sobre a prática.

Como é que reflete?

Mentalmente. Na formação tenho que escrever, mas essencialmente é mentalmente. Se algumas vezes me apetece escrever, escrevo, mas é mais mentalmente.

Costuma refletir com quem?

Sozinha, ou então agora estava a lembrar-me da última atividade que fizemos para o dia da mãe. Estávamos a fazer as flores e depois colar o alfinete quando uma colega, uma auxiliar nos deu a ideia de um botão e realmente depois com outra educadora comentei, refletimos que tinha dado muito mais vazão ao trabalho, ali o botão era só cozer, não era muito complicado. Às vezes refletimos entre nós, entre as colegas.

Costuma refletir sobre o quê?

Sobre o comportamento das crianças, ou sobre alguma atividade, de alguma situação, se há alguma situação que eu me tenha excedido ou por exemplo, alguma criança que esteja assim mais irritada, mais rabugenta, sobre essas situações. Às vezes também sobre atividades, por exemplo, tive a fazer uma atividade das flores que estão aqui expostas e depois uma colega, quando eu já tinha o trabalho a meio, ela disse que se, calhar, nem era má ideia não cortar, que é para os pais terem a perceção de que eles colaram dentro da flor e depois eu tentei modificar.

Nas vossas práticas colaborativas existem momentos de reflexão?

Pode haver momentos individuais de cada uma ao estarmos a partilhar entre nós, depois cada um vai pensando que realmente devíamos fazer assim, ou podíamos fazer dessa maneira. Em grupo acho que não, que eu me tenha apercebido, acho que não.

Na sua opinião, deveriam refletir em grupo?

Há certas situações em que devíamos refletir em grupo, expor alguma situação, algum problema, numa sala. Por vezes nas reuniões estamos a refletir sobre aquele assunto e há partilha e refletimos em grupo. Se houvesse só reuniões de educadoras talvez fosse mais fácil, não digo que iria melhorar o trabalho em colaboração porque já funciona bem, mas era mais fácil para nós educadoras. Aliviava-nos alguma tensão, alguma pressão, no trabalho, com essas reflexões em grupo.

Considera-se uma profissional reflexiva?

Sim, ainda para mais porque estou a começar também, mas sinto que quando alguma coisa me corre mal em alguma atividade ou alguma coisa assim, no ambiente de sala, no quotidiano da creche e isso tento melhorar e reflito sobre isso para não voltar a fazer, para não voltar a acontecer a mesma coisa.

O facto de a instituição ser uma IPSS tem alguma influência nas práticas colaborativas?

Acho que sim porque é uma instituição de solidariedade. Depende também da equipa, da equipa que está cá porque tanto pode haver trabalho colaborativo numa IPSS como também num particular, acho que depende das pessoas, por assim dizer, não tem a ver com a entidade, tem a ver com as pessoas, o modo de trabalhar delas, pode haver trabalho colaborativo em qualquer sítio, basta as pessoas quererem.

Na sua opinião, os dirigentes influenciam de alguma forma a prática colaborativa?

Não sei se tenho muito para dizer sobre isso, mas acho que às vezes tentam impor, ou tentam levar a sua avante, se calhar, ouvem-nos, podem ouvir-nos, mas depois a decisão final ..., essa é a minha ideia. As reuniões que fazemos são todas em equipa, logo aí implica alguma coisa, também para haver colaboração entre todas as salas.

Sente que outros educadores podem influenciar ou criar condições para o desenvolvimento do trabalho colaborativo?

Não, acho que somos todas. Todas nós motivamos claro que as educadoras que têm mais tempo de serviço, têm mais prática, nota-se que são mais flexíveis, têm mais ideias, são mais dinâmicas, eu sinto ainda que posso ter alguma ideia, mas se calhar não penso no que é que, nas técnicas, como é que vou fazer, como é que, se as crianças vão aderir, se não vão aderir e acho que as educadoras que têm mais anos de serviço, as minha colegas acho que há mais dinamismo, mais motivação.

Alterava a forma como os dirigentes atuam em relação ao trabalho colaborativo? Porquê?

Acho que precisamos de mais liberdade de expressão em algumas alterações que fazem no colégio, em alguns espaços que nós utilizamos, em tudo. Dando-nos, assim, mais autonomia, mais liberdade para discutirmos e sermos nós também a decidir sobre algumas coisas, algumas obras que fazem cá.

Sente diferença na sua preparação para enfrentar os problemas emergentes do quotidiano?

Sim, já tenho um à vontade maior, antes era uma pessoa mais reservada mais tímida, mais insegura, sinto que já tenho alguma bagagem para enfrentar alguma coisa ou para falar sobre alguma coisa. Por exemplo, no estágio profissional também sentia muito isso, que como passar das semanas tinha mais flexibilidade, tinha outras ideias

ou também se alguma coisa tinha corrido mal também tínhamos o apoio do supervisor, senti que melhorava. Aqui também agora estou sozinha na minha prática a trabalhar com o apoio das colegas, mas sinto que houve evolução e quando há alguma dúvida e as formações também nos ajudam a crescer, a aprender e a ter um conhecimento maior. Sinto que há evolução desde que tirei o curso até agora e espero que continue.

Sente que a colaboração influencia o seu desenvolvimento profissional? De que forma?

Influencia no bom sentido. Dá-nos mais à vontade, dá-nos mais segurança para alguma coisa que tenhamos que enfrentar, temos o apoio das colegas, não estamos sozinhas nisso, não temos que estar com aquele receio, com aquele medo do que é que vamos fazer, o que é que nos vai acontecer agora, tenho que apresentar um documento, tenho que fazer um projeto, a colaboração é positiva e ajuda-nos no nosso processo, na nossa evolução como profissional.

Protocolo da entrevista à educadora de infância com o código A2

Considera que as aprendizagens da formação inicial a prepararam para o exercício da sua atividade?

Logo quando saí não. Agente vai adquirindo e vai-se relembrando do que estudou à medida que a experiência vai decorrendo.

Sentiu lacunas em alguns aspetos específicos?

Se calhar um bocadinho na abordagem na relação com os pais.

Depois da formação inicial sentiu necessidade de fazer formação?

Não, logo não, quer dizer eu depois fui para um sítio que estava sozinha e senti-me um bocadinho desapojada, porque sozinha não se aprende muito, necessitamos de trabalho de equipa. Nesse aspeto achei falta de colegas que falássemos das mesmas coisas para renovar ideias, mas assim de cursos, de outros cursos não achei muita falta.

O que a motivou a frequentar o complemento?

Porque pensei um bocadinho a nível monetário e também porque toda a gente foi fazer a licenciatura e não fazia sentido eu ficar só com o bacharelato.

Depois da formação inicial sentiu alguma necessidade?

Da partilha, do trabalho de equipa, eu acho que agente vai sempre aprendendo com os outros, ao partilhar experiências, vai-se sempre aprendendo.

Disse que não sentiu necessidade de fazer cursos e em relação a outras formações?

Tenho feito algumas formações. Neste momento estou a fazer uma sobre creche, que é creditada e foi a direção que disse para fazer. As outras que fiz eram de um dia, dois no máximo e abrangiam as diferentes áreas do jardim-de-infância.

Foi fazer essas formações com que objetivos?

Sempre na renovação de conhecimentos e reavivar memórias.

Costuma ir sozinha ou com as colegas de trabalho?

Com as colegas.

Disse que umas eram por iniciativa própria e outras pela direção. Qual o balanço que faz das que foram impostas pela direção?

São poucas, esta está a ser muito positiva. As outras foram uma foi sobre a música, também durante vários dias e foi muito boa, uma sobre a saúde também foi boa. As outras têm sido de apresentação de livros e só de algumas horas e não têm tido grande interesse.

Acha que as de iniciativa própria são mais positivas?

Têm mais a ver com o que nós queremos fazer na altura.

Na sua opinião, quais são as consequências para um docente sem formação contínua?

Fica estagnado. As formações servem sempre para nos dar, renovar qualquer coisa, dá-nos ideias novas, agente pode fazer tudo o que lá dizem, mas depois pensamos as coisas de outra maneira e sentimo-nos mais renovadas.

O que entende por colaboração entre as educadoras de infância?

É essa partilha mesmo de experiências, é o complemento de ideias, eu acho que agente vai sempre crescendo em grupo, umas com as outras, uma tem uma ideia aqui, outra tem outra ideia ali e depois há um complemento e agente vai evoluindo e vai crescendo.

Qual a sua opinião sobre o trabalho colaborativo entre as educadoras de infância?

Para mim não tem grandes constrangimentos, eu acho que nós crescemos sempre nessa partilha e nessa cooperação umas com as outras. Penso que não há desvantagens, eu acho que nós compartilhamos tudo com todas vamos crescendo, não vamos estar só com as nossas, sem trabalho de equipa não somos nada, acabamos por ficar estagnadas e não crescer.

Quais seriam as vantagens?

É então no crescimento, na inovação, eu acho que todos os valores de autoestima e isso tudo vai melhorar, sei lá a nossa experiência com a dos outros e a renovação de conhecimentos.

Na sua opinião, é necessário que os educadores colaborem? Porquê?

Sim, sim é fundamental, para o nosso crescimento, para a nossa renovação de aprendizagens.

Costuma conversar formal ou informalmente com as suas colegas? Sobre assuntos pessoais ou profissionais?

Informalmente, no local de trabalho e em todos os momentos. Sobre ambos, pessoais e profissionais e sempre que estamos juntas.

Sente-se integrada e à vontade para conversar com as colegas sobre problemas emergentes da prática profissional, ou outros? Sente-se apoiada pelas colegas?

Não, não me sinto incomodada, se estiver noutra ambiente educativo, às vezes, sinto-me um bocado leiga nalguns assuntos, principalmente a nível do estado. Dentro da minha equipa não tenho problemas nenhuns.

Na sua opinião, existe trabalho colaborativo entre as educadoras na vossa instituição?

Sim.

Descreva as vossas práticas colaborativas.

Fazemos reuniões periodicamente e falamos sobre tudo o que se vai fazer a nível da instituição, portanto falamos sempre em conjunto o que se vai fazer, cada um depois trabalha à sua maneira nas salas, mas todas estamos a trabalhar para o mesmo.

Reconhece relações diferentes de trabalho colaborativo entre os membros da equipa? Quem?

Eu penso que trabalham todos em equipa, da mesma forma.

Identifica práticas colaborativas diferentes entre o jardim-de-infância e a creche?

Sim, antigamente não havia essa noção porque passávamos todas pelo mesmo, como este ano se mudou essa filosofia, as de creche ainda estão meias perdidas. Temos que começar a pensar em juntarmo-nos mais vezes só as de creche também para podermos planear. Pronto, foi um ano de renovação e está mais difícil de arrancar.

Nos outros anos sentia que as práticas colaborativas eram idênticas?

Quer dizer, as de jardim-de-infância sempre trabalharam mais em colaboração umas com as outras do que as de creche. As de creche iam só de vez em quando às reuniões com as outras. Deu-se sempre mais importância, aqui, ao jardim-de-infância, os espaços e tudo, tanto que as de creche têm que se cingir ao espaço quando as de jardim-de-infância não estão. Eu acho que agora temos que começar a mudar também um bocadinho isso, porque estarmos sempre em creche e estarmos só cingidas ao que as outras, ao espaço quando as outras não o têm, também acho que é prejudicial para nós, para as que estão na creche. É uma coisa que também tem que se falar futuramente, nas reuniões.

Na sua instituição, há um tempo e espaço dedicado às práticas colaborativas?

Quem organiza esse tempo?

Há pouco referi-me às reuniões só de educadoras, que são marcadas pela coordenadora.

Considera esse tempo suficiente?

Às vezes não é suficiente, às vezes precisávamos de mais tempo.

Porque é que não têm esse tempo?

Por organização da casa e falta de pessoal.

Qual o balanço que faz da utilização desse tempo?

É positivo.

Nas outras reuniões, que não são só de educadoras, qual o balanço que faz?

Às vezes não é tão positivo.

Quem é que marca essas reuniões?

É a diretora.

Nessas reuniões existe trabalho colaborativo?

Não, não percebo bem para que são aquelas reuniões. Não é bem não haver trabalho colaborativo, aquilo às vezes fala-se de coisas que ficam sempre um bocadinho no ar, mas já fizemos nessas reuniões também, tentámos fazer os dac's, tentámos fazer coisas em colaboração, mas ficam sempre a meio, fica sempre aberto, nunca se concluiu grande coisa. A direção ou a representante da direção tem sempre as ideias já definidas quando vamos para essas reuniões e então nós nunca conseguimos expor as nossas ideias, porque elas já estão pré-definidas e é assim e pronto e mais nada. É diferente, são duas partes, uma que quer trabalhar colaborativamente e outra que não. A parte da vice-presidente e da psicóloga que não temos uma relação tão aberta como só nós educadoras.

Na sua opinião, a vossa prática colaborativa desenvolve-se mais em reuniões formais ou nas conversas informais?

Nas duas, é igual.

Sente que o trabalho colaborativo pode contribuir para a sua prática pedagógica? Em que aspetos?

Pode positivamente, porque agente sente-se mais seguras, ao fazermos um trabalho de equipa sentimo-nos mais seguras daquilo que estamos a fazer e isso vai-se refletir na nossa prática.

Modificará algo na forma como trabalham em colaboração?

Não.

Sente que a colaboração pode influenciar a autonomia do educador?

Acho que não. Apesar da colaboração todas somos autónomas.

Costuma refletir sobre a prática?

Sempre, principalmente quando estou em formação.

Como é que reflete?

Pensando nas coisas, porque é que fiz, porque é que não fiz, porque é que correu bem, porque é que não correu bem, hoje não estava tão bem assim porque...

Costuma refletir com quem?

Sozinha e às vezes com quem está perto de mim dentro da mesma situação, normalmente não partilho com outras pessoas de fora.

Nas vossas práticas colaborativas existem momentos de reflexão?

Se calhar, não temos tido muito tempo para isso, mas nestas reuniões entre educadoras fala-se sempre um bocadinho, reflete-se sempre um bocadinho.

Na sua opinião, acha que é necessário refletir em grupo?

Acho que sim. Porque muitas vezes nós sozinhas não conseguimos ver certas coisas e em grupo, às vezes, as pessoas que estão de fora veem as coisas de outra maneira e ajudam-nos a refletir a nossa prática e a reformular o quer que seja.

Como acha que seria possível refletir-se mais em grupo?

Devíamos ter mais tempo não letivo para esse tipo de coisas, mesmo em casos de meninos com certas dificuldades a vários níveis, às vezes também se falássemos todas podíamos ajudar umas às outras, para ajudar essas crianças de alguma maneira.

Considera-se uma profissional reflexiva? Porquê?

Sim, porque pergunto-me muitas vezes e reflito muitas vezes aquilo que faço.

O facto de a instituição ser uma IPSS tem alguma influência nas práticas colaborativas?

Eu penso que não, se fosse noutra sítio qualquer e encontrássemos um bom ambiente de trabalho também dava para fazer trabalho colaborativo, eu acho que não é por ser uma IPSS.

Na sua opinião, os dirigentes influenciam de alguma forma a prática colaborativa?

Eles tentam e falam que sim, mas acho que ainda não conseguiram, porque acho que não é bem o que eles querem, querem que agente trabalhe mais individualmente, para agente não perder tempo em conversas.

Para além dos dirigentes sente que outros educadores podem influenciar ou criar condições para o desenvolvimento do trabalho colaborativo?

Penso que em equipa há uns que expõem mais as suas opiniões, mas isso é como em todos os grupos, há sempre quem líder mais, isso tem a ver com liderança não quer dizer que haja um ou outro que influencie mais, todos dão ideias, todos falam das coisas, mas há uns que têm mais liderança.

Alterava a forma como os dirigentes atuam em relação ao trabalho colaborativo? Porquê?

Se calhar alterava mas não sei bem o quê. Eu sinto que nós temos a psicóloga, por exemplo, na instituição mas que ela no fundo nos ajuda pouco. A maneira como a vice-presidente e a psicóloga falam sobre o nosso trabalho, eu acho que não nos dão, não nos valorizam, não nos motivam e não mostram às vezes grande entusiasmo por aquilo que agente faz e quando criticam fazem-no de uma forma, eu falo por mim, numa forma que nos deixa um bocadinho em baixo, em vez de progredir. Enquanto quando nós vamos a outras formações e falam psicólogas valorizam sempre coisas que nós fazemos na nossa prática e, às vezes, quando saio das nossas reuniões, com a direção, sinto-me sempre um bocadinho triste porque veem sempre os aspetos negativos, nunca veem os aspetos positivos e isso às vezes entristece-me um bocadinho.

Eles falam que agente deve trabalhar em colaboração com o centro de dia, mas aqui eu acho que eles ficavam mesmo contentes era se agente trabalhasse cada um por si, sem se cruzar umas com as outras.

Mas qual seria o objetivo deles?

Como já disse para não se perder tempo, mas para mim não tem justificação, não consigo perceber porquê.

Sente diferença na sua preparação para enfrentar os problemas emergentes do quotidiano?

Claro, que acho que nós vamos aprendendo muita coisa com o tempo, vamos ganhando muito, a experiência é tudo. O curso é fundamental, mas à medida que vamos decorrendo com a nossa experiência é que vamos tendo a noção daquilo que falámos no curso, do que era importante, não era importante, mesmo seguindo os modelos, o seguir um bocadinho de cada um, isso foi na formação inicial, mas há muita coisa que se vai adquirindo com a experiência.

Como por exemplo?

O não estares tão centrada na tua planificação, por exemplo tu no início planificas e estás muito centrada no que planificas, não és tão flexível com o que possa acontecer na sala, por exemplo, e agora tu podes estar a pensar num dia em fazer uma coisa e depois surgir uma coisa nova naquele momento e tu pegares aquilo e fazeres o mesmo trabalho ou trabalhares as mesmas coisas, mas com aquela situação nova. Estás muito mais à vontade, muito mais flexível para fazeres esse tipo de coisas.

Sente que a colaboração influencia o seu desenvolvimento profissional? De que forma?

Sempre, como já referi eu acho que agente vai sempre crescendo nessa partilha e nessa colaboração, que se faz umas com as outras, vamos sempre crescendo.

Protocolo da entrevista à educadora de infância com o código A3

Considera que as aprendizagens da formação inicial a prepararam para o exercício da atividade?

Sim.

Sentiu dificuldade nalguma área?

Não, eu até fui para creche. Fui para creche, por isso não senti dificuldades e depois fui para o ATL quando acabei.

O que pensa sobre o ATL?

O ATL é diferente do jardim-de-infância, portanto estás preparada para fazer ATL.

Depois da formação inicial, sentiu necessidade de fazer formação?

Sim, isso eu acho que sim, ainda agora eu acho que a gente devia fazer.

Porquê?

Porque acho que a gente depois pára, parece que fazemos sempre as mesmas coisas e não avançamos. Acho que tem que se evoluir e fazer ações de formação contínuas, não se pode parar. Pode haver coisas iguais, mas há sempre alguma coisa nova.

Costuma ir às formações?

Regularmente não, devia de ir mais do que o que vou, mas pelo menos uma vez por ano tento ir.

As formações que tem feito têm sido em que áreas?

Agora é da creche, a ultima que fiz também foi sobre a creche, mas acho que o que mais necessito, às vezes, é das orientações curriculares, não é propriamente numa área específica, mas a nível geral, o currículo, o projeto, a sério, porque ainda hoje não sei muito bem o que se poe num projeto de sala, num projeto curricular, é tudo uma mistura. É abrangente, mas não sei como é que vai ser daqui para a frente em relação à creche, mas esta formação é geral, mas é pouco.

Vai fazer essas formações com que objetivos?

Para ver se aprendemos algo de novo, se realmente alguma coisa mudou destes anos todos até aqui.

Costuma ir sozinha ou vai com as colegas de equipa?

Só fui uma vez sozinha, porque de resto tem sido daqui, mas prefiro ir com as colegas de equipa.

As formações que tem feito têm sido por iniciativa própria?

Não da instituição. Mas nos primeiros anos fui a várias, principalmente da APEI. Não vou regularmente.

Na sua opinião, quais as consequências para um profissional sem formação contínua?

Vai ficar estagnado e não vai ser um bom profissional.

O que entende por colaboração entre as educadoras de infância?

Eu penso que nesta instituição há colaboração, eu vou-te explicar. Para mim colaboração é quando nós precisamos ou de ajuda, não só para ideias, mas para estratégias e eu acho que aí há colaboração, porque na nossa equipa não há “eu faço melhor do que tu, vou esconder isto para tu não saberes” por isso a colaboração eu acho que é isso mesmo, é uma interajuda entre nós, que eu penso que há.

Para si, quais são as vantagens do trabalho colaborativo?

A vantagem é essa mesma, porque é assim, quando nós sentimos uma dificuldade, nós sabemos à partida que temos as outras colegas que nos podem ajudar e se não houver esse trabalho tu sentes-te sozinho.

Acha que há algum impedimento, algum constrangimento no trabalho colaborativo?

Não. Só se, é assim, só se for na questão de como nós trabalhamos. Nesse sentido colaborativo, mas como nós trabalhamos por temas, isso nunca vai acontecer, porque é o que estou a pensar é assim, por exemplo, nós trabalhamos um tema aos 3 anos, é colaborativo, depois aos 4 anos, mas não, nós fazemos por temas, nunca vai acontecer isso, penso que não.

Para si, é necessário os educadores colaborarem?

Ai isso sim, pronto a todos os níveis, não só pelos adultos, mas como pelas crianças. Se as crianças sentirem que nós estamos a trabalhar todos para o mesmo, as crianças também o vão fazer entre elas, se não o fizeres, elas apercebem-se disso e também não fazem.

Costuma conversar formal ou informalmente com as suas colegas?

As duas coisas. Nas reuniões de equipa e nas conversas quando estamos juntas.

Falam sobre assuntos pessoais ou profissionais?

As duas coisas. Assuntos pessoais e profissionais.

Sente-se integrada e à vontade para falar com as colegas sobre os problemas?

Do trabalho eu acho que sim, não há aqui nenhuma colega, que assim sinta isso, só há uma colega que eu não trabalho tanto, mas porque não estou direta no grupo dela, pode ser que isso para o ano aconteça diferente.

Já alguma vez se sentiu incomodada por ter que recorrer ao apoio a algumas colegas?

Não.

Sente-se apoiada quando recorre aos colegas?

Sim, tenho sempre alguém que me apoia.

Descreva-me as vossas práticas colaborativas.

Quando se faz aqueles dias especiais, pronto, tem que se trabalhar para o mesmo. Quando nos dias festivos também se trabalha em colaboração, quer no dia do Pai ou da Mãe, tás a perceber? Nas reuniões nós também trabalhamos em colaborativo. Houve uma altura, e isto não é sempre, que tentámos ir às salas contar, portanto, ou uma história, ou uma experiência, esse tipo de trabalho tem-se feito...

Planificam em conjunto?

Às vezes.

Sente que há mais colaboração de determinadas pessoas do grupo do que outras?

Eu sinto-me é mais à vontade, se calhar, com certas pessoas do que com outras. Se calhar, a nível pessoal, se calhar tem a ver com isso também.. Porque é assim, se calhar, eu vou mais depressa a uma sala do que outra, se calhar tem a ver com essa relação, que não tenho com a outra pessoa e também depois acabo por não saber se a outra pessoa quer ou não

Sente distinção entre o trabalho colaborativo de creche e o trabalho colaborativo de jardim-de-infância?

Ah sem dúvida, eu na creche acho que não está a haver.

Na instituição, há um tempo e espaço dedica às práticas colaborativas?

Há.

Quem é que costuma organizar esse tempo?

Deve ser a coordenadora.

Considera esse tempo suficiente?

Não, não acho. Porque eu acho que devia ser estipulado. Há uma vez por semana, que eu não acho muito, eu não acho muito, ou então, no mínimo, no mínimo de 15 em 15 dia.

Qual é o balanço que faz da utilização desse tempo?

Meia hora não. Meia hora antes perde-se muito tempo e depois é, mas isto é o geral das reuniões

E as outras reuniões?

Às vezes é uma perca de tempo.

Nessas outras reuniões acha que há trabalho colaborativo?

Eu não acho. Por acaso não acho. Eu acho que por vezes há uma, tipo uma abolição às educadoras, não é um ataque, mas por vezes há aquela crítica que se poderia fazer de outra maneira e isto depois não é nada.

Quem marca essas reuniões?

A diretora pedagógica.

Para si, na creche há tempo dedicado às práticas colaborativas?

Não.

Na sua opinião, a vossa prática colaborativa desenvolve-se mais nas reuniões que vocês marcam, ou nas conversas informais?

Eu acho, é assim, tanto no dia-a-dia, como nas reuniões. Além daquela meia hora que não tem interesse, mas consegue-se, porque todas as pessoas levam uma ideia e consegue-se. Em termos de informais, às vezes surge na hora e acho que isso também se consegue.

Quando diz que não tem interesse...

Fala-se daquilo que não se deve, porque há outros assuntos que a gente começa a falar e não é propriamente aquilo que a gente devia estar a falar

Sente que o trabalho colaborativo pode contribuir para a sua prática pedagógica?

Ah sim sem dúvida, porque cada uma dar a sua ideia e dar a sua opinião eu acho que ajuda muito, pelo menos eu falo por mim. Tu dás uma ideia que eu não tinha pensado fazer, a outra diz “olha tu podes fazer aquilo” e eu acho que é uma colaboração que eu se calhar não tinha pensado e aproveito-a.

Modificará alguma coisa na forma como vocês trabalham em colaboração?

Neste momento na creche sim. Ah, devia de haver esse tipo de reunião, esse tipo de conversa, se calhar, mesmo formal, que eu penso que não, e eu falo de creche, no jardim-de-infância eu acho que trabalha-se mais em colaboração do que em creche.

Porque é que acha que isso acontece?

Eu não sei se tem a ver com o planeamento, se calhar, como no jardim-de-infância fazem aqueles planos semanais, não sei se tem a ver com isso. Na creche como não há planos, há um plano individual, não há um plano de creche, enquanto no jardim-de-infância há um projeto, não é? Se calhar poderia haver de creche. Não digo projetos como os vossos, mas há um dia especial, qualquer coisa.

Costumam encontrar-se durante o dia?

Eu não. Nem vejo ninguém. Agora de Verão encontramos-nos no recreio, mas pronto, é um quarto de hora. Não, o berçário está à parte, está fechado, eu acho que o berçário, se calhar, a sala do um e dos dois anos, mas o berçário como está um pouco à parte, fazem tudo à parte, vamos lá ver, têm que estar mais guardados os bebés, não é? Se calhar, daí não haver esse tipo de colaboração também. Nem lhes passa pela cabeça, mas eu agora estou a sentir, porque estou a pensar que no futuro vai ser assim.

E sente que a colaboração pode influenciar a autonomia do educador?

Eu acho que não, porque é assim, na nossa sala acabas sempre por fazer aquilo que queres. Não há assim divergências, só se for de um trabalho ou outro, mas se tu

pretenderes fazer na sala, acabas por fazer na mesma, tens o espaço para isso e tempo

Costuma refletir sobre a sua prática?

Sim, até demais.

Quando?

Em casa. Reflito no sentido pronto, muitas das vezes, se calhar, o comportamento ao longo do dia, o que é que isto fez, como é que eu agi, mas também não digo agora neste ano em creche, mas nos outros anos, o tipo de trabalho que foi feito, olha poderia ter feito, isso eu penso

Como é que reflete?

Eu não registo. Isso eu não registo. Registo mais nos bebés, os comportamentos deles, a nível de desenvolvimento, pronto, não é bem o comportamento é a nível de desenvolvimento. Agora registar que fiz isto e que isto resultou bem ou isto resultou mal não, só registo na cabeça, escrito não.

Costuma refletir com quem?

Sozinha.

Na sua opinião, no vosso trabalho colaborativo e na vossa prática colaborativa há momentos de reflexão?

Também há. Se calhar, a nível de trabalho não, eu vejo é mais aqueles casos especiais dos meninos, a nível de comportamento ou a nível de aprendizagem, isso sim, mas a nível de trabalho, se calhar, não.

Acha que deviam refletir mais em grupo?

Não sei, mas certas atividades que se fazem e certas situações se forem refletidas em grupo nós tiramos mais partido da situação e também aprendes mais porque, se calhar, uma dá uma opinião, outra dá uma opinião e tu, se calhar, consegues evoluir mais positivamente.

Na sua opinião, como é que se podia promover essa reflexão em grupo?

Devia haver mais reuniões, há poucas reuniões, se houvesse uma reunião só para esse tipo de coisas, sem ser o planeamento, se calhar conseguia-se fazer, assim não há.

Considera-se uma profissional reflexiva?

Se calhar não. Eu acho que não. A nível de trabalho, acho que não, eu acho que a gente, eu não, é assim não dou a conhecer, se calhar, o trabalho que faço a nível de sala. Reflito só para mim, a minha maneira de agir para aquela criança, pronto nos comportamentos, perante a aprendizagem, se calhar sim. Para a próxima vou fazer de outra maneira, para a próxima não vou desenvolver esta atividade assim, porque não

resultou bem, é nesse sentido, isso faço. Eu acho que nunca é suficiente aquilo que a gente faz, a gente deveria fazer sempre mais um bocadinho.

O facto de a instituição ser uma IPSS tem alguma influência nas práticas colaborativas?

Sim, eu acho que tem. Porque a nível de particular, pelo menos, das colegas que conheço é diferente. Eu acho que trabalham mais à porta fechada porque a instituição quer competição, não quer dizer que não haja IPSS assim, mas a nossa não é. Ou se pretendem ser, a gente não faz.

Acha que os dirigentes influenciam de alguma forma essa prática?

Eu acho que tem a ver com a equipa. Influenciar? Podem influenciar um pouco, mas eu acho que a colaboração tem a ver com a equipa em si de educadores. Eu acho que tem influência só naquele sentido em que nos dão espaço e deixam-nos fazer, percebes? Agora nós já temos tido exemplos “façam isto separadamente” não é? Vão fazer sei lá, o projeto, eu não sei se era projeto que eu queria dizer, mas pronto, o tema ou daquele tema individual e depois acabamos por fazer em colaboração. Portanto, mesmo que eles não quisessem eu acho que a equipa de educadoras é que consegue fazer esse trabalho.

Para além dos dirigentes sente que na equipa das educadoras há alguém que consegue promover mais o trabalho colaborativo?

Eu acho que é igual para todas. Se houver alguma exceção também, no meio de tanta gente, ninguém dá conta. Eu acho que é uniforme, sim.

Alterava a forma como os dirigentes atuam em relação ao trabalho colaborativo?

É assim eles dão-nos espaço para fazer também este tipo de trabalho, se eles quisessem nós não tínhamos as tais reuniões, não nos deixavam encontrar. Por isso deixa estar assim que está bem. A gente, é o que eu te digo, eu acho que há sempre mais um há frente, eles podiam dar, mas depois em que sentido também, não sei como explicar.

Sente diferença na sua preparação para enfrentar os problemas emergentes do quotidiano, desde o início até agora?

A gente vai aprendendo muito na vida e é diferente, eu não era nada flexível, eu era muito, é assim, a esta hora é isto e a esta hora é aquilo e agora neste momento não. É diferente, a gente vai aprendendo. A nossa prática também vai, tem que ser não é, porque senão não valia a pena a gente estar aqui, é mais positiva. A nível de colaboração eu acho que também vai sendo diferente, porque a gente também vai conhecendo as pessoas, quer as pessoas, quer as crianças. É assim, o nosso trabalho à medida dos anos vai mudando e penso que seja sempre para melhor. Que não haja uma acomodação, percebes? Isso é que eu acho que não pode existir, porque se a

gente se acomoda, aí já não vai ser aquela colaboração positiva. Os anos, não só de prática, mas também os anos da nossa maturidade vai crescendo, não é?

Sente que a colaboração entra as educadoras pode influenciar o seu desenvolvimento profissional?

Também, eu acho que sim, porque a gente também aprende umas com as outras e é o que te dizia há bocado, se houver aquele trabalho de sala, entre ambas as salas, a gente aprende também muito e isso é colaboração e eu acho que tem que haver, porque senão não mexe.

Protocolo da entrevista à educadora de infância com o código A4

Considera que as aprendizagens da formação inicial a prepararam para o exercício da atividade?

Sim, sim.

Em que aspeto?

Deram-me a formação básica, que depois com a prática e com outras formações, e outros encontros com educadoras, outros colóquios e essas coisas, me deram mais conhecimentos, mas o conhecimento base foi da formação inicial, isso não tenho dúvida. Em todos os aspetos pedagógico, psicológico, a nível da psicologia infantil, pedagogia, técnicas, tudo.

Já que falou na formação, sentiu necessidade de fazer formação?

Sim, sim.

Em que áreas?

Em todas as que tem a ver com a interação com a criança, tudo o que tem a ver com isso, precisa de uma remodelação. De uma remodelação e de um acréscimo de novos conhecimentos.

Quando vai às ações de formação costuma ir sozinha ou vai acompanhada?

Muitas vezes vou sozinha, outras vou acompanhada. Mas vou muitas vezes sozinha.

E essas ações de formação a que costuma ir, vai por iniciativa própria ou são impostas pela instituição?

Por iniciativa própria.

Na sua opinião, quais são as consequências para um docente que não faça formação contínua?

Não, não se atualiza.

O que entende por colaboração entre as educadoras de infância?

É uma mais-valia para a sua ação. Colaboração é o partilhar de ideias, é o construir um, o construir de um ideal que é comum e que deve ser feito entre todas, sendo feito entre todas é mais enriquecedor.

Para si, a colaboração tem que ter um objetivo comum?

Eu acho que o objetivo comum é melhorar a ação pedagógica. O objetivo é o de educar. Se for a ver pela parte da educação, o objetivo se for educar melhor, esse é o objetivo comum.

Qual é a sua opinião sobre o trabalho colaborativo entre as educadoras de infância?

Há vantagens, mas há também constrangimentos. As vantagens são o que eu acabei há bocado de dizer, é o enriquecimento, é o servir de modelo para as crianças de

forma a não nos fecharmos só com os nossos ideais, é o conseguir partilhar para servirmos como modelo de uma sociedade melhor. Porque no fundo nós estamos a educar pessoas para a sociedade futura. Os constrangimentos, por vezes, é difícil a partilha porque as pessoas têm, às vezes, receio de estarem erradas e de demonstrar esse lado errado, por outro lado há pessoas, na classe docente, que não gostam de partilhar, têm as ideias como suas e não as partilham, não sei porquê, talvez porque querem ser as melhores e querem ser consideradas as melhores e por isso e para isso não podem partilhar, não as podem dizer. Eu acho que tudo aquilo que nós sabemos deve ser partilhado porque senão não serve para nada.

Para si, é necessário que os educadores colaboram?

Sim. Porque só colaborando é que se pode construir algo comum e só colaborando é que se pode enriquecer, é que se pode aumentar o conhecimento, é que se pode melhorar a prática e isso interessa, porque se nós somos educadoras vamos transmitir, vamos servir de ajuda para o desenvolvimento das crianças também temos que atualizar e enriquecer o nosso conhecimento.

Costuma conversar formal ou informalmente com as suas colegas?

Das duas formas.

Conversam sobre assuntos pessoais ou profissionais?

Tudo um pouco.

Onde?

Na escola. Na escola e nos encontros fora da escola, falo da escola e de assuntos pessoais, mas mais na escola.

Sente-se integrada e à vontade para falar com as colegas sobre os problemas que surjam na sua prática?

Sinto.

Sente-se apoiada?

Sim.

Já alguma vez se sentiu incomodada por ter que recorrer ao apoio de algum colega?

Não.

Na sua opinião acha que existe trabalho colaborativo entre as educadoras na vossa instituição?

Mais ou menos. Acho que existe, não está é estruturado da melhor forma para que seja mais rico e daí, aí também "*mea culpa*" porque sou muito desorganizada e penso que não, se calhar, não colaboro muitas vezes para essa organização.

Descreva as vossas práticas colaborativas.

A construção do projeto e tudo o que vai surgindo durante o ano, de práticas tanto com os pais, como dentro da sala, são práticas colaborativas, há troca e partilha de práticas.

Planificam em conjunto?

Mais ou menos. Pouco. O plano geral será em conjunto, depois o que vai surgindo é pouco planificado em conjunto

Identifica relações diferentes de trabalho colaborativo entre os membros da equipa?

Identifico.

Quem?

Há educadoras que tem formas de agir diferentes e se calhar colaboram mais entre, não sei, não te sei explicar isso, identifico isso, mas não sei explicar muito bem isso, não sei, uma questão de organização das próprias educadoras.

Na sua opinião, há diferença entre o trabalho colaborativo no jardim-de-infância e o trabalho colaborativo na creche?

Sim. A creche, considerando que a creche vai desde o berçário aos três anos, talvez por uma questão de posicionamento de salas, se calhar, o berçário é sempre um sector que está mais à parte e ainda não percebi se há trabalho colaborativo entre as 2 salas de creche dos mais crescidinhos, isso ainda não consegui perceber.

Então na vossa instituição há um tempo e espaço dedicado às práticas colaborativas?

O tempo nós poderíamos arranjar-lo, mas não o arranjam, não o organizamos.

Quando há esse tempo quem é que o costuma organizar?

As educadoras, nos encontros que têm nos corredores.

Considera esse tempo suficiente?

Nunca. Porque, se calhar, esse tempo deveria estar estipulado no horário para ser mais produtivo. Se fosse mais recorrente, provavelmente, não haveria tanta conversa desnecessária, ou tanta dúvida e o tempo seria mais produtivo.

Qual é o balanço que faz desse tempo?

Eu acho que é sempre positivo, não é, é sempre bom, porque se tira sempre alguma coisa nesse tempo e eu sentir-me-ia muito sozinha se não tivesse esse tempo colaborativo.

Vocês só têm esse tipo de reuniões?

Não, também temos reuniões periódicas à quarta-feira, com toda a equipa pedagógica, creche, diretora da escola e psicóloga.

Essas reuniões costumam ser organizadas por quem?

Pela diretora.

Considera esse tempo de reunião suficiente?

Mais do que suficiente.

Qual é o balanço que faz?

Por vezes é produtivo, por outras vezes não, muitas da vezes não é produtivo.

Identifica algum motivo para isso acontecer?

Porque nunca se sabe o que é que se vai fazer, ou porque as pessoas não estão motivadas, provavelmente, a grande questão será a motivação das pessoas, eu acho que é sempre necessário numa equipa haver, tem que haver sempre alguém que saiba motivar os outros. Há sempre alguém que é mais organizado, que pode motivar mais, se isso não acontece é muito difícil as pessoas organizarem-se. O que eu digo é o que também ouço de todas as equipas pedagógicas que conheço, não só de jardim-de-infância, mas de agrupamentos que já englobam outros níveis de ensino. É muito difícil as pessoas estarem com uma predisposição para irem para uma reunião e só produzirem é muito difícil, porque o trabalho do educador, do professor exige muita informação, muitos elementos que as pessoas nem sempre têm à mão e na altura de organizar não conseguem, não conseguem passar isso para o papel.

O que mudaria nessas reuniões?

Isso mesmo haver uma organização, encontrar-se um tronco comum, uma capacidade de organização que...um esquema, não sei, não faço ideia. Eu noto isto em todo o lado, eu noto isto nas formações onde vou, eu noto isto em muita coisa...há momentos sempre em que se perde muita coisa.

Na sua opinião, a vossa prática colaborativa desenvolve-se mais nas reuniões formais ou nas conversas informais que vocês têm?

Eu acho que há mais momentos informais do que formais e daí, se calhar, mesmo sem a gente se aperceber, surgem mais aspetos positivos nas relações informais.

Sente que o trabalho colaborativo pode contribuir para a sua prática pedagógica?

Sim, sim. Pronto, lá está, por todos os aspetos que já foquei no início, porque vai ser mais enriquecedor, vai-me fazer desenvolver mais, vai-me acrescentar conhecimentos, vai fazer com que eu desenvolva os conhecimentos que eu já adquiri.

Modificará algo na forma como vocês trabalham em colaboração?

Eu modificaria, não sei o quê, mas modificaria. Não sei dizer o quê, não sei, não tenho capacidade nenhuma para organizar.

Para si, o problema será a nível de organização?

É, eu acho que é, eu acho que é.

Mas qual é o aspeto que foca mais que seria necessário mudar? Já percebi que é na organização, mas porquê?

Primeiro porque não é, lá está, não é recorrente, não é...não está institucionalizado, então faz-se de vez em quando, quando há tempo, isso talvez crie esta instabilidade. É uma falta também de hábito nossa, é qualquer coisa que se instalou dentro de nós que não nos deixa muitas vezes avançar.

Sente que a colaboração pode influenciar a tua autonomia?

Pode influenciar a minha autonomia, mas num sentido positivo, sim. Não, não a sinto como castradora, não a sinto como, provavelmente por vezes não terei tanta autonomia pra fazer determinadas coisas, mas o que, mas também acho que não me tira assim tanta autonomia como isso. Pode não tirar, pode não tirar autonomia.

Costuma refletir sobre a sua prática?

Costumo.

Como?

Com outras colegas e sozinha.

Qual é a sua forma de reflexão?

Pensar um bocado na minha atuação, se terá sido a melhor se não, o que é que poderei modificar.

Quando é que costuma fazer essa reflexão?

Principalmente quando estou com mais problemas, ou quando me sinto mais frustrada em qualquer aspeto.

Costuma refletir sozinha, ou acompanhada?

É mais ou menos equilibrado. Normalmente depois de refletir sozinha venho, falo com as minhas colegas sobre o que estou a sentir na altura.

Reflete sobre o quê?

Desde o trabalho prático que poderei fazer com todo o grupo, até ao trabalho específico com determinadas crianças com mais problemas.

Quando trabalham colaborativamente, existem momentos de reflexão?

Poucos.

Como refletem?

Muito individualmente, acho que as reflexões são sempre muito individuais e não são transmitidas, aí, se calhar, nas reflexões das práticas, se calhar, há pouca colaboração, porque a pessoa normalmente a pessoa fala dos seus problemas e aí, só se pedir mesmo ajuda ou só se disser diretamente como é que se há-de fazer é que poderá ter uma opinião da outra colega, porque normalmente as opiniões não são dadas, do tipo, “olha poderás melhorar assim ou assado” ou “já experimentaste assim ou assado” isso é pouco dito entre as colegas, só se for pedido diretamente à colega.

Na sua opinião deveriam refletir em grupo?

Sim.

Porquê?

Primeiro ninguém resolve sozinho, não acredito muito...eu pelo menos preciso muito, sempre precisei muito, de trabalho em grupo. Acho, eu acho que é sempre muito melhor quando penso em conjunto do que sozinha e isso eu não tenho a menor dúvida, e preciso disso...

Para si, o que é que poderia mudar para haver essa reflexão? Como se poderia promover?

Essa reflexão, se calhar lançando para a mesa determinados temas, que tenham a ver com a educação, ou com os problemas que surjam na sala, ou mesmo com as práticas, as planificações, tudo. Se calhar, devia-se deixar um espaço para reflexões, há vários tipos de reflexões não é? Um espaço para planificações e outro espaço para reflexões de ação propriamente dita com as crianças.

O facto de a instituição ser uma IPSS tem alguma influência nas práticas colaborativas?

Não, não. É uma IPSS que nos dá autonomia para nós agirmos como quisermos. Poderemos às vezes ter mais pressão, menos pressão, mas acho que se nós nos organizássemos bem, isso não, penso que não, que não iria haver problemas.

Na sua opinião os dirigentes influenciam de alguma forma a prática colaborativa?

Influenciam muito. Por vezes positiva, outras vezes não, depende dos dirigentes e depende da forma como nós encaramos os funcionários da instituição A diretora pedagógica eu acho que ela tenta por vezes, não sei se também é organizada a ponto de conseguir isso. Acho que é uma pessoa que tem muitos conhecimentos e que tem feito um grande caminho, eu já a conheci de forma diferente, agora vejo-a de outra forma e que acho que é positiva. E mesmo quando nós reagimos às vezes às propostas, e depois vimos que estão certas, outras vezes há pouca colaboração, pura e simplesmente a nossa colaboração não é pedida e que se calhar seria enriquecedora para a escola se fosse pedida.

Considera que eles promovem essa colaboração entre a equipa de educadoras?

Acho que dentro do espírito que têm e que transmitem, que se deve ter, se calhar isso influencia na nossa forma, na nossa maneira de ser e se calhar, sim porque não é por acaso que aqui as pessoas colaboram umas com as outras, quando é necessário se calhar um bocado em cima do joelho, mas não é por acaso que as pessoas, que a equipa docente se dá bem e que consegue ter uma prática mais ou menos comum. Tenho a impressão que isso deve ter a ver com a direção de alguma forma com aquilo que a direção, que a pessoa que representa a direção promove.

No grupo da equipa das educadoras acha que se distingue a influência no trabalho colaborativo?

Acho, acho. Porque vou focar o mesmo que foquei atrás, tem a ver com a organização, e quem é capaz de ser mais organizado, tem apetência para organizar melhor uma equipa.

Alterava a forma como os dirigentes atuam em relação ao trabalho colaborativo?

Sim. Não sei como, acho que é muito difícil, promovendo as tais reuniões entre os educadores, ou dando, no fundo estas reuniões são um bocado à margem da organização da casa não é? E se calhar, aliás dando mais autonomia provavelmente, ou dando um papel diferente à coordenadora, se esse papel fosse atribuído como um papel mais autónomo e que tivesse mais a ver com a organização das educadoras, se esse papel fosse atribuído ao coordenador, eu penso que seria mais enriquecedor.

Sente diferença na sua preparação para enfrentar os problemas do quotidiano, desde o início?

Ui já não me lembro, mas sinto, sinto, sim. Primeiro já estou mais velha, já tenho outra forma de encarar as...acho que já marco mais o meu território, já sou mais segura nas minhas atitudes, embora por vezes sinta insegurança, mas tenho muito presente a minha missão e isso dá-me uma certa...aquilo que eu faço acredito muito e se calhar quando era mais nova não tinha elementos que me dessem para sentir esta segurança.

Sente que a colaboração pode influenciar o seu desenvolvimento profissional?

Não tenho a menor dúvida, sim, sim. Eu não sou capaz de estar sozinha, agir sozinha, embora, se calhar, às vezes até parece que sou muito senhora do meu nariz, que faço muito aquilo que quero e me apetece, mas tudo aquilo que me dizem influencia a minha prática. Tudo o que as minhas colegas me possam dizer influencia a minha prática. E eu sinto falta que elas digam coisas, não me sei organizar sozinha. Se calhar sei, mas acho que não sei.

Protocolo da entrevista à educadora de infância com o código A5

Considera que as aprendizagens da formação inicial a prepararam para o exercício da tua atividade?

Sim porque eu não tinha conhecimentos teóricos e foi a teoria que me preparou. Muitas vezes a teoria não coincide muito com a prática, ou seja, com a realidade em que nós, muitas vezes estamos inseridas, nós muitas vezes aprendemos muita coisa que às vezes não é aplicável, mas sem a teoria eu não conseguia desenvolver a prática. Porque eu antes de tirar o curso já tinha alguma experiência prática, mas a teoria é fundamental também, ou seja, uma completa a outra.

Depois da formação inicial sentiu necessidade de fazer formação?

É sempre bom para uma valorização do nosso trabalho haver uma formação contínua, aliás na nossa profissão devemos sempre fazer formação.

Em que áreas é que sentiu mais necessidade de fazer formação?

Em todas as áreas é importante haver formação.

Quais os seus objetivos nas formações?

Aprender mais para poder aplicar na prática.

Costuma ir sozinha ou acompanhada?

Vou com as colegas, sozinha nunca fui.

Na sua opinião, quais são as consequências para um docente sem formação contínua?

Estagnar.

As ações de formação a que vai são por iniciativa própria ou impostas pela direção?

Umhas são impostas pela direção e outras por iniciativa.

Qual o balanço que faz das que foram impostas pela direção?

Nem sempre são as mais válidas para me enriquecer profissionalmente, no meu trabalho, mas tira-se sempre alguma coisa.

O que entende por colaboração entre as educadoras de infância?

Haver um trabalho de equipa, de parceria, de amizade, de ajuda, isso para mim é fundamental. Não há competição, nós estamos aqui para nos ajudarmos, para trabalharmos em conjunto e transmitirmos isso às crianças, através do nosso exemplo, transmitir, ou dar às crianças, que é importante a partilha, a interajuda.

Qual a sua opinião sobre o trabalho colaborativo entre as educadoras de infância?

O trabalho colaborativo para mim tem sempre vantagens, mas também podemos trabalhar individualmente. Mas o trabalho colaborativo tem sempre vantagens porque

é muito mais rico eu trabalhar contigo e com a outra, ou eu também dar alguma coisa aos outros, não é, eu não vou ensinar nada, mas aprendemos sempre umas com as outras, do que eu guardar só para mim ou tu guardares só para ti.

Identifica algum constrangimento do trabalho colaborativo?

Não.

Na sua opinião, é necessário que os educadores colaborem? Porquê?

Eu acho muito importante, porque como já referi é um exemplo que nós podemos dar à criança. Se nós não colaborarmos, se nós não nos dermos bem, se nós não partilharmos, se nós não trocarmos experiências, o que é que nós podemos dar às crianças? Qual é o exemplo, o modelo, nós somos o modelo para elas, então também acho que temos que trabalhar nesse sentido. Nós vivemos em grupo, não vivemos sozinhos, vivemos em sociedade, logo se vivemos todas no mesmo trabalho é importante a colaboração, porque se não houver colaboração todo o trabalho fica muito pobre, não há troca de experiências, não há interajuda, é importante a educadora do lado dizer “olha dá-me aqui um olhinho porque eu tenho que ir ali”, portanto, isto tudo faz parte do trabalho em equipa, da colaboração, da interajuda e é isso que nós também esperamos transmitir às crianças.

Costuma conversar formal ou informalmente com as suas colegas? Sobre assuntos pessoais ou profissionais?

Nas reuniões e em conversa de corredor, à vontade. Falamos dos assuntos pessoais e profissionais e quando estamos juntas em reuniões, falamos muito nos problemas e nas coisas que podemos fazer, o que uma fez e isso realmente é que é importante, o trabalho em equipa, uma contar olha eu fiz isto, “correu-me bem”, olha vou experimentar”, “se calhar não vale a pena experimentar porque os meus são pequeninos”, portanto este à vontade, esta partilha.

Sente-se integrada e à vontade para conversar com as colegas sobre problemas emergentes da prática profissional, ou outros? Sente-se apoiada pelas colegas?

Sinto-me muito apoiada pelas colegas, aliás sozinha não sei, eu sou um bocado individualista, portanto foi muito bom formarmos esta equipa e trabalharmos em conjunto.

Na sua opinião, o facto de ser individualista cria alguma desvantagem?

Sim para mim tinha, porque se eu não, se não houvesse partilha, se não houvesse troca de experiências o trabalho ficaria muito mais pobre, eu também receberia muito menos, nem dava nem recebia.

Alguma vez se sentiu incomodada por recorrer ao apoio de uma colega?

Não à vontade, à vontade. Porque eu sei que se ela precisar também não se sente incomodada, portanto isto é que é o trabalho em equipa.

Na sua opinião, existe trabalho colaborativo entre as educadoras na vossa instituição?

Na nossa instituição sim. Costumamos programar em conjunto, não só os projetos, as festas, portanto tudo é pensado e programado em equipa.

Identifica relações diferentes de trabalho colaborativo entre os membros da equipa?

Não eu acho que não, colaboram todas, isto é como os mosqueteiros “todos por um e um por todos”.

Identifica práticas colaborativas diferentes entre o jardim-de-infância e a creche?

É diferente porque há certas reuniões e, aliás a maior parte das reuniões a creche não participa com o jardim-de-infância, isto por razões de falta de tempo, ou seja, falta de pessoal, nos locais de trabalho, porque senão elas participavam, não é porque é creche ou porque é jardim-de-infância é porque realmente não há pessoal para, que possa ficar no setor delas para assistirem às reuniões tanto da creche como do jardim-de-infância, porque se houvesse esse pessoal de certeza que iam. Acho que se programa mais no jardim-de-infância, a nível de educadoras, do que na creche. Na creche como também não há os projetos, é um trabalho se calhar mais individual, daí que elas não sintam tanta necessidade de se juntar. Nós como é um trabalho mais em conjunto, é um trabalho de equipa tem que se juntar mais e também as exigências também são outras.

Na sua opinião, era necessário haver mais trabalho colaborativo em creche?

Acho que sim, não se perdia nada é sempre muito rico o trabalho em equipa e o trabalho colaborativo.

Na sua instituição há um tempo e espaço dedicado às práticas colaborativas?

Quem organiza esse tempo?

Somos todas, no jardim-de-infância somos três e as três paramos para conversarmos, qual é o melhor dia, qual é a melhor hora, portanto é em conjunto as três.

Considera esse tempo suficiente?

Eu acho que nos devíamos juntar mais, mas não o fazemos por falta de tempo e de pessoal.

Qual o balanço que faz da utilização desse tempo?

Muito rico.

Já percebi que existem outras reuniões...

Sim são as educadoras, a vice-presidente e a psicóloga. São reuniões semanais que se realizam à quarta-feira, das 14 até às 15:30 e são organizadas pela vice-presidente da Instituição. Aí estão todas as educadoras, as de creche e jardim-de-infância.

Considera esse tempo suficiente?

Sim.

Qual o balanço que faz da utilização desse tempo?

Umhas vezes é rico, é bom, outras vezes, não é tão bom, mas é positivo.

Nessas reuniões existe trabalho colaborativo?

Acho que sim, há partilha, há colaboração, há espírito de equipa, é uma coisa que se vê e qualquer pessoa que vem à Instituição vê isso. Cada uma expõe a sua dificuldade e as outras estão lá para apoiar e para dar ideias e soluções, se é que há soluções, não para criticar, nem para destruir a pessoa, portanto qualquer pessoa apresenta o seu problema e as outras pessoas que estão lá é para ajudar.

Na sua opinião a vossa prática colaborativa desenvolve-se mais em reuniões formais ou nas conversas informais?

Nas conversas informais e nas reuniões só de educadoras porque há um à vontade diferente entre nós educadoras, do que quando estamos com a vice-presidente e com a psicóloga, apesar de estarmos bastante à vontade com elas há conversas e certas coisas que não as expomos em reunião.

Sente que o trabalho colaborativo pode contribuir para a sua prática pedagógica? Em que aspetos?

Sim contribui muito porque se há colaboração entre todas é lógico que as minhas colegas me irão transmitir experiências que eu possa aplicar na minha prática e vice-versa.

Modificaria algo na forma como trabalham em colaboração?

Não modificaria nada, está tudo bem. Só há uma coisa devíamos juntar mais vezes, mas também às vezes é por falta de tempo, porque a manhã está sempre muito ocupada e é difícil deixarmos as crianças para nos juntarmos. A tarde é muito pequena e às vezes é essa falta de tempo e outras vezes também é preguiça.

Sente que a colaboração pode influenciar a autonomia do educador?

Não, o eu ser autónoma no meu trabalho não vai ser prejudicado por colaborar, por trabalharmos em equipa. Não, porque eu exponho sempre as minhas ideias, quer a colega goste ou não, ou aceite ou não eu exponho as minhas ideias e depois posso aceitar ou não aceitar mas, isso não me vai prejudicar a nível da autonomia.

Costuma refletir sobre a prática?

Costumo refletir sobre a minha prática e chego sempre à conclusão que não me chegou o tempo, nem fiz tudo o que devia de fazer e às vezes é preocupante, preocupa-me imenso quando estou a chegar ao fim do ano e que há coisas que eu acho que devia ter desenvolvido e ter trabalhado e que devia ter vivido com eles e que não vivi, é uma angústia mesmo eu acho que há sempre coisas que eu deixei para trás e que não devia.

Reflete mais no fim do ano?

Eu faço a reflexão da minha prática todos os dias, penso, todos os dias faço a minha reflexão, mais tempo ou menos tempo, mas faço e às vezes é bom porque corrijo-me.

Como é que reflete?

Mentalmente e às vezes a conversar, porque se no fim do dia consigo estar um bocadinho com uma colega, conversando eu faço essa reflexão, comento as dificuldades que eu tive ou o que podia ter feito, o que não fiz, portanto, a minha angustia, eu acho que nunca faço tudo mas é mais mentalmente.

Reflete mais sobre...

Sobre o meu trabalho com as crianças e até sobre as minhas atitudes também.

Nas vossas práticas colaborativas existem momentos de reflexão?

Sim também temos esses momentos, é lógico que se estás a programar tem que se refletir. Ao estares a programar um projeto ou uma festa há sempre a reflexão do antes, conversamos sempre, às vezes também por escrito, também fazemos reflexões por escrito.

Na sua opinião, acha que deveriam refletir mais em grupo?

Não nos fazia mal, nós até fazemos essas reflexões não só nas reuniões de educadoras, como nas reuniões que temos com a direção e com a psicóloga, às vezes também se faz essas reflexões. Fazemos mais juntas, mas mais naquela conversa de irmos programar qualquer coisa e se surge alguma coisa idêntica falarmos, fazer a reflexão do que fizemos, se correu bem, se não correu bem, se devíamos de fazer, se é bom para a criança, se é pedagogicamente correto.

Considera-se uma profissional reflexiva? Porquê?

Sim considero, porque eu preocupo-me muito, o que devia ter feito e não fiz e como nunca faço tudo, angustia-me um bocado, não conseguir chegar, não é à perfeição é ao objetivo que eu queria atingir. Eu queria atingir estes objetivos e senão consigo fico mesmo angustiada.

O facto de a instituição ser uma IPSS tem alguma influência nas práticas colaborativas?

Acho que não, porque pela vontade de alguns membros da instituição não dão grande importância ao trabalho em equipa. Se calhar gostavam mais que houvesse mais competição, mas como nós primeiro somos todas amigas umas das outras e como gostamos de trabalhar em equipa, portanto não é por ser uma IPSS que se trabalha melhor em equipa, isso é uma ilusão tem a ver com as pessoas.

Na sua opinião os dirigentes influenciam de alguma forma a prática colaborativa?

Eles às vezes promovem, quando lhes dá jeito, outras vezes, nós sentimos, não é que nos digam pessoalmente mas sentimos que eles queriam que houvesse competição.

Poderá descrever o que causa esse sentimento?

Não sei se consigo explicar. O que eu sinto é que há certas atitudes que têm, de que gostavam mais que nós trabalhássemos individualmente. Outras vezes apelam muito ao trabalho em equipa. Eu, pessoalmente, acho que eles gostavam mais que cada um fizesse o seu trabalho individualmente pelo motivo da competição.

Para além dos dirigentes sente que outros educadores podem influenciar ou criar condições para o desenvolvimento do trabalho colaborativo?

Eu acho que de uma maneira geral todos os educadores estão ao mesmo nível, há uma ou outra que se destaca porque é mais organizada, porque é mais espontânea, mas só isso.

Alterava a forma como os dirigentes atuam em relação ao trabalho colaborativo?

Porquê?

É assim, eles aparentemente e em reuniões, eles falam sempre em trabalhar em equipa, que é importante trabalharmos em equipa, o que eu disse foi que há certas atitudes que eles têm que me leva, a mim pessoalmente não às minhas colegas, que se calhar o trabalho era mais rico, ou via-se mais coisas a nível da instituição se trabalhássemos individualmente. Porque o trabalho individual depois leva à competição. Agora que eles demonstrem em encontros formais ou informais que demonstrem eles apelam realmente ao trabalho em equipa, eu não alterava nada. Nós somos autónomas, pensamos pela nossa cabeça, ou seja, a direção não se mete no trabalho do jardim-de-infância, nem de creche, sim eles completam, eles dão ideias, eles estão presentes, mas trabalho de sala, não é da competência deles, eles não se metem, nós somos autónomas para isso.

Sente diferença na sua preparação para enfrentar os problemas emergentes do quotidiano?

Sim, estou mais preparada profissionalmente. Mudei, há uma preparação diferente para acompanhar as crianças, se vamos assim dizer, para preparar as crianças, que não tinha antes da formação. Adquiri muito mais experiência e um à vontade muito grande. Aprende-se no dia-a-dia, é espontâneo, tem a ver connosco. Eu não demonstro ser outra pessoa eu sou assim, mas com mais formação. Mas, se calhar as minhas atitudes maternas, de compreensão, o estar atenta, o estar disponível já faz parte de mim, mas se calhar despertaram. Estes anos de experiências deram-me sabedoria, prática, espírito de ajuda. Há um conhecimento maior, está-se mais desperto, está-se mais à vontade, adquire-se maturidade, estás mais segura, tens um espírito de

enfrentar certos problemas que não tinhas no início, ou seja, não é desenrascar, mas tens um à vontade, tens uma maior segurança em ti

Sente que a colaboração influencia o seu desenvolvimento profissional? De que forma?

Sim é claro a troca de experiências influencia sempre o meu desenvolvimento profissional. Há uma riqueza muito maior, se tu trocas, em colaboração, a troca de ideias, a interajuda é lógico que se há colaboração, logo vai enriquecer a minha prática. Agora, se tu guardares tudo para ti, se eu guardar tudo para mim é óbvio que a prática fica muito mais pobre.

Anexo 4 – Análise de conteúdo das entrevistas individuais

Análise de conteúdo da entrevista à educadora de infância com o código A1

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Percurso Formativo	Formação Inicial	Preparação para o exercício da profissão	-Conhecimentos Teóricos	"(...) aprendemos muita teoria e a parte prática (...)".
			- Pré-escolar	"(...) assim no curso algumas coisas práticas, mais direcionadas para bebés não temos".
	Formação contínua	Necessidade de Formação	- Reciclagem	"(...) acho que é fundamental para fazer uma reciclagem (...)".
			- Novos conhecimentos	"(...) saber mais, essencialmente é o conhecimento (...)".
		Com quem?	- Acompanhada	"(...) com algumas colegas".
		Iniciativa	- Própria	"(...) por iniciativa minha para aprofundar conhecimentos (...)".
	- Imposta		"(...)foi interessante, embora preferisse ir a outra mas foi imposta (...)".	
	Perceção sobre o trabalho colaborativo	Práticas	Interação	- Trabalho em equipa
- Troca de ideias e materiais				"(...) quando alguma colega precisa de um livro, de um jogo, de uma ideia para alguma atividade, para alguma festa, para alguma coisa".
- Partilha				"(...) partilharemos".

				a informação (...)."
			- Disponibilidade	"(...)estar sempre disponíveis(...)".
			- União e abertura	"(...)colaboração das educadoras é isso é estarem unidas(...)". "(...)que tinha abertura suficiente, que as educadoras eram abertas o suficiente para pedir esse apoio".
			- Cooperação	"(...)tudo em cooperação(..)". "(...)a cooperação, é estarem sempre disponíveis e abertas para sempre que precisarem de ajuda partilharem".
			- Liberdade	"Há liberdade de fazermos a partilha, vemos o que há e depois decidimos". "(...) apesar da colaboração todas somos autónomas".
			- Planificação das datas festivas	"Por exemplo, as datas festivas que celebramos, (...) trabalha-se sempre em conjunto (...)".
			- Apoio	"Sinto-me apoiada, sempre que eu preciso de alguma coisa, de algum apoio, elas predispõem

				e ajudam-me e apoiam”.
		Jardim de Infância	- Projetos de sala	“Nos projetos de sala, o jardim-de-infância trabalha sempre em conjunto”.
		Creche	- Troca de ideias para as prendas	“A creche, também nós entre nós vamos trocando ideias também para aquelas prendas que temos que fazer (...)”.
				“ Também há trabalho colaborativo mas vê-se mais no jardim-de-infância porque é outra idade também”.
	Vantagens	Formais	- Reuniões de toda a equipa pedagógica	“As educadoras, a diretora pedagógica e por vezes a psicóloga também está presente”.
				“Formal pronto nas nossas reuniões semanais (...)”.
				“(...) é aquele tempo em que estamos todas juntas, a valência de creche e jardim-de-infância e partilhamos umas com as outras (...)”.
		Informais	- Local de trabalho	“(...) depois dentro do horário, do nosso horário do expediente”.
		Pessoais	- Assuntos pessoais	“(...) quando surge algum

				<p>peessoal também falamos.”</p>
		Profissionais	- Facilita o trabalho	<p>“Tem vantagens, muitas vantagens, acho que é muito mais fácil um trabalho em equipa (...)”.</p>
			Aprendizagem	<p>“(…) estamos sempre a aprender”.</p>
			- Troca de informação	<p>“(…) há mais troca de informação e não é tão difícil para uma sozinha (...)”.</p> <p>(…) porque há mais partilha, há mais troca de informação (...) seis pessoas, seis cabeças pensam melhor do que só uma”.</p>
			- Melhor ambiente educativo	<p>“(…) acho que facilita o trabalho do educador e o ambiente educativo(...)”.</p>
			- Harmonia	<p>“(…)o ambiente é muito melhor, há harmonia no ambiente (...)”.</p>
			Institucional	- Melhor ambiente institucional
	Aspetos facilitadores	Equipa pedagógica	- Motivação	<p>“Todas nós motivamos (...)”.</p>
			- Experiência	<p>“(…)têm mais tempo de serviço, têm mais prática, nota-se que são mais flexíveis, (...)”.</p>
			- Flexibilidade	

			- Dinamismo	“(…)que há mais dinamismo, mais motivação(…)”.
	Influência	Prática	- Segurança	“Contribui, é mais fácil, mais seguro, sinto-me mais segura”.
			- Competição	“(…) agora quero fazer melhor que a outra, olha aquela fez assim, deixa-me fazer melhor para ficar mais bonito”.
	Constrangimentos	Individuais	- Reuniões entre educadoras de creche	“(…) já existe trabalho colaborativo entre nós, mesmo em creche, mas talvez com reuniões marcadas(…) O trabalho talvez fluía melhor, porque tínhamos aquela organização, era importante partilharmos e também ouvirmos as dúvidas, ou inseguranças, tudo isso”.
	Aspetos a melhorar	Organização	- Reuniões entre as educadoras das duas valências	“Reuniões em que só estivessem todas as educadoras”.
			- Pensar	“(..)mentalmente é depois se algumas vezes me apetece escrever, escrevo, mas é mais mentalmente”.
Perceção Sobre a reflexão	Tipologia	Como?	- Durante o dia	“(…) ao fim do dia ou durante o dia, quando

			- Fim do dia	alguma coisa corre mal ou sinto que estou mais nervosa ou mais irritada, conto até dez e tenho que refletir(...)
		Quando?	- Formações	"(...) também com as formações também ajudam-nos muito a refletir sobre a prática".
			- Individualmente	"Sozinha (...)".
		Com quem?	- Ação	"(...) sobre alguma atividade, de alguma situação, se há alguma situação que eu me tenha excedido (...)".
		Sobre?	- Comportamento das crianças	"Sobre o comportamento das crianças (...)".
			- Modificar/ Melhorar	"Refliro sobre isso para não voltar a fazer, para não voltar a acontecer a mesma coisa".
	Vantagens	Prática Pedagógica	- Ajudar	" (...) aliviava-nos alguma tensão, alguma pressão, no trabalho, com essas reflexões em grupo".
Perceção sobre a interação Colaboração/ reflexão	Reflexão Em grupo	Vantagens	- Individualismo	"Pode haver momentos individuais de cada uma ao estarmos a partilhar entre nós, depois cada um vai pensando que realmente devíamos fazer assim (...)".

		Dificuldades	- Reuniões só de educadoras	“Se houvesse só reuniões de educadoras talvez fosse mais fácil (...)”
		Aspetos a melhorar	- Reuniões de equipa	“As reuniões que fazemos são todas em equipa, logo aí implica alguma coisa, também para haver colaboração entre todas as salas”. “(...) tanto pode haver trabalho colaborativo numa IPSS como também num particular, acho que depende das pessoas,(...)”.
Perceção sobre a interação Colaboração/ liderança	Influência	Aspetos positivos	- Colaboração	“(...) às vezes tentam impor, ou tentam levar a sua avante, se calhar ouvem-nos podem ouvir-nos mas depois a decisão final (...)”
		Aspetos a melhorar	- Poder de decisão	“(...) de mais liberdade de expressão em algumas alterações que fazem no colégio, em alguns espaços que nós utilizamos (...)mais liberdade para discutirmos e sermos nós também a decidir sobre algumas coisas, algumas obras que fazem cá”.

<p>Percepção sobre o contributo da colaboração para o desenvolvimento profissional</p>	<p>Relação Colaboração/ desenvolvimento profissional</p>	<p>Influência</p>	<ul style="list-style-type: none"> - À vontade - Segurança - Apoio 	<p>“Dá-nos mais à vontade, dá-nos mais segurança para alguma coisa que tenhamos que enfrentar, temos o apoio das colegas, não estamos sozinhas (...) a colaboração é positiva e ajuda-nos no nosso processo, na nossa evolução como profissional”.</p>
--	--	-------------------	---	--

Análise de conteúdo da entrevista à educadora de infância com o código A2

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	
Percurso Formativo	Formação Inicial	Preparação para o exercício da profissão	- Conhecimentos Teóricos	“(...) vai-se relembrando do que estudou à medida que a experiência vai decorrendo.”	
			Formação contínua	Necessidade de Formação	- Apoio
	- Renovação	“(...)achei falta de colegas que falássemos das mesmas coisas para renovar ideias, (...)”. “As formações servem sempre para nos dar, renovar qualquer coisa, (...)”.			
	- Relembrar	“(...) reavivar memórias.”			
	Com quem?	- Acompanhada			“Com as colegas.”
	Iniciativa	- Própria			“Tenho feito algumas formações.”
		- Imposta			“(...) foi a instituição que disse para fazer.”
	Perceção sobre o trabalho colaborativo	Práticas	Interação	- Partilha de experiências	“(...) essa partilha mesmo de experiências, é o complemento de ideias,(...)”
- Cooperação				“(...) nessa cooperação umas com as outras(...)”	
- Reuniões				“Fazemos reuniões	

				periodicamente e falamos sobre tudo o que se vai fazer a nível da instituição, (...) mas todas estamos a trabalhar para o mesmo.”
			- Planear	“Temos que começar a pensar em juntarmo-nos mais vezes só as de creche também para podermos planear.”
		Jardim de Infância	- Poucas reuniões de educadoras	“(…) as de jardim-de infância sempre trabalharam mais em colaboração umas com as outras (...)”
		Creche	- Reuniões de toda a equipa pedagógica	“A parte da vice-presidente e da psicóloga que não temos uma relação tão aberta como só nós educadoras.”
		Formais	- Reuniões só de educadoras	“(…)às reuniões só de educadoras(…)”
			- Local de trabalho	“Informalmente, no local de trabalho e em todos os momentos”.
		Informais	.Assuntos pessoais	“Sobre ambos, pessoais(…)”
	Vantagens	Pessoais	- Inovação	“(…)na inovação, eu acho que todos os valores de autoestima e isso tudo vai melhorar(…)”
				- Autoestima
		Profissionais	- Aprendizagem	“(…)para a nossa renovação de

				aprendizagens.”
			- Ambiente	“(…) um bom ambiente de trabalho também dava para fazer trabalho colaborativo, eu acho que não é por ser uma IPSS.”
	Aspetos facilitadores	Equipa pedagógica	- Segurança	“(…) porque agente sente-se mais seguras, ao fazermos um trabalho de equipa sentimo-nos mais seguras daquilo que estamos a fazer e isso vai-se refletir na nossa prática.”
	Influência	Prática	- Falta de tempo	“Às vezes não é suficiente, às vezes precisávamos de mais tempo.”
	Dificuldades	Organização	- Falta de Pessoal	“Por organização de casa e falta de pessoal.”
			- Planeamento	“(…) as de jardim-de-infância sempre trabalharam mais em colaboração umas com as outras do que as de creche.”
	Aspetos a melhorar	Reuniões entre educadoras de creche	- Pensar	“Pensando nas coisas (…)”
Perceção sobre a reflexão	Tipologia	Como?	- Sempre	“Sempre, principalmente quando estou em formação.”
		Quando?	- Formação	“Sozinha (…)”
		Com quem?	- Individualmente	“(…) às vezes com quem está perto de mim
			- Acompanhada	

				dentro da mesma situação(...).”
			- Ação	“(...) porque é que fiz, porque é que não fiz, porque é que correu bem, porque que é que não correu bem, hoje não estava tão bem assim porque...(...).”
		Sobre?	- Ajudar	“(...) às vezes, as pessoas que estão de fora veem as coisas de outra maneira e ajudam-nos a refletir a nossa prática e a reformular o quer que seja.”
Perceção sobre a interação Colaboração/ reflexão	Reflexão Em grupo	Vantagens	- Organização	“Devíamos ter mais tempo não letivo para esse tipo de coisas(...).”
		Aspetos a melhorar	- Capacidade de Liderança	“(..) isso tem a ver com liderança não quer dizer que haja um ou outro que influencie mais, todos dão ideias todos falam das coisas mas há uns que têm mais liderança.”
Perceção sobre a interação Colaboração/ liderança	Influência	Aspetos positivos	- Poder de decisão	“A direção ou a representante da direção tem sempre as ideias já definidas quando vamos para essas reuniões(...).”
		Aspetos a melhorar	- Valorização	“(...) eu acho que não nos dão, não nos valorizam(...).”

			- Motivação	“(...) não nos motivam e não mostram às vezes grande entusiasmo por aquilo que agente faz (...)”
Percepção sobre o contributo da colaboração para o desenvolvimento profissional	Relação Colaboração/ desenvolvimento profissional	Influência	- Crescimento	“(...) vai sempre crescendo nessa partilha e nessa colaboração que se faz umas com as outras, vamos sempre crescendo.”

Análise de conteúdo da entrevista à educadora de infância com o código A3

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Percurso Formativo	Formação Inicial	Preparação para o exercício da profissão	- Preparada	"(...) não senti dificuldades(...)"
			Formação contínua	Necessidade de Formação
	- Aprender	"Para ver se aprendemos algo de novo (...)."		
	Com quem?	- Sozinha		
		- Acompanhada	"(...) prefiro ir com as colegas de equipa."	
	Iniciativa		- Própria	"(...) nos primeiros anos fui a várias, (..)".
			- Imposta	"(...) da Instituição."
	Perceção sobre o trabalho colaborativo	Práticas	Interação	- Interajuda
- Apoio				"(...) tenho sempre alguém que me apoia(...)"

			- Reuniões	“Nas reuniões, nós também trabalhamos em colaborativo.”
			- Planificação das datas festivas	“(…) nos dias festivos também se trabalha em colaboração (…).”
			- Troca de experiências	“(…) ir às salas contar, portanto, ou uma história, ou uma experiência(…)”
			- Liberdade	“(…) se tu pretenderes fazer na sala, acabas por fazer na mesma, tens o espaço para isso e tempo.”
		Jardim de Infância	- Planificação	“(…) no jardim-de-infância fazem aqueles planos semanais(…).”
		Creche	- Isolamento	“(…) o berçário está à parte, está fechado (…).” “(…) eu na creche acho que não está a haver(…)”
		Formais	- Reuniões de equipa	“Nas reuniões de equipa (…).”
		Informais	- Conversas	“(…) nas conversas quando estamos juntas.”
	Vantagens	Pessoais	- Assuntos pessoais	“As duas coisas. Assuntos pessoais e profissionais.”
		Profissionais	- Ajuda	“(…) quando nós sentimos uma dificuldade, nós sabemos à partida que temos as outras colegas que nos podem ajudar e

				se não houver esse trabalho, tu sentes-te sozinho”.
			- Transmitir as práticas colaborativas às crianças	“Se as crianças sentirem que nós estamos a trabalhar todos para o mesmo, as crianças também o vão fazer entre elas (...)”.
	Aspetos facilitadores	Equipa pedagógica	- Relação Pessoal	“(…) Se calhar a nível pessoal (….) se calhar eu vou mais depressa a uma sala do que outra, se calhar tem a ver com essa relação (...)”.
	Influência	Prática	- Troca de ideias	“(…) cada uma dar a sua ideia e dar a sua opinião eu acho que ajuda muito(...)”.
	Dificuldades	Organização	- Tempo	“Porque eu acho que devia ser estipulado.”
	Aspetos a melhorar	Reuniões entre educadoras de creche	- Formais	“Neste momento na creche sim. Ah, se calhar esse tipo, devia de haver esse tipo de reunião, esse tipo de conversa se calhar mesmo formal (...)”.
Perceção sobre a reflexão	Tipologia	Como?	- Pensar	“(…) só registo na cabeça, escrito não.”
		Quando?	- No fim do dia	“ Em casa.”
		Com quem?	- Individualmente	“ Sozinha.”
		Sobre?	- Ação	“(…) o tipo de trabalho que foi feito(...)” “(..) o comportamento ao longo do dia

				(...).”
	Vantagens	Prática Pedagógica	- Modificar/ Melhorar	“(...) olha poderia ter feito(...).” “Para a próxima vou fazer de outra maneira, para a próxima não vou desenvolver esta atividade assim, porque não resultou bem, (...).”
Perceção sobre a interação Colaboração/ reflexão	Reflexão em grupo	Vantagens	- Evolução	“(...) mas certas atividades que se fazem e certas situações se forem refletidas em grupo nós tiramos mais partido da situação e também aprendes mais porque se calhar uma dá uma opinião, outra dá uma opinião e tu se calhar consegues evoluir mais positivamente.”
		Dificuldades	- Individualismo	“Reflico só para mim (...).”
		Aspetos a melhorar	- Criar condições	“(...) se houvesse uma reunião só para esse tipo de coisas, sem ser o planeamento, se calhar conseguia-se fazer, assim não há.”

Percepção sobre a interação Colaboração/ lideranças	Influência	Aspetos positivos	- Abertura	“Eu acho que trabalham mais à porta fechada porque a instituição quer competição, não quer dizer que não haja IPSS assim, mas a nossa não é.”
			- Autonomia	“É assim eles dão-nos espaço(...)”
Percepção sobre o contributo da colaboração para o desenvolvimento profissional	Relação Colaboração/ desenvolvimento profissional	Influência	- Aprendizagem mútua	“(...) porque a gente também aprende umas com as outras (..)”

Análise de conteúdo da entrevista à educadora de infância com o código A4

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Percurso Formativo	Formação Inicial	Preparação para o exercício da profissão	-Formação Básica	<p>“Deram-me a formação básica (...)”.</p> <p>“(...) o conhecimento base foi da formação inicial, isso não tenho dúvida(...)”.</p>
	Formação contínua	Necessidade de Formação	<p>- Remodelação</p> <p>- Novos conhecimentos</p>	“De uma remodelação e de um acréscimo de novos conhecimentos”.
		Quais?	<p>- Formações</p> <p>- Colóquios</p> <p>- Encontros com outras educadoras</p>	“(...) outras formações, e outros encontros com educadoras e outros colóquios (...)”.
		Com quem?	<p>- Sozinha</p> <p>- Acompanhada</p>	“Muitas vezes vou sozinha, outras vou acompanhada.”
		Iniciativa	- Própria	“Por iniciativa própria.”
Perceção sobre o trabalho colaborativo	Práticas	Interação	<p>- Partilha</p> <p>- Construir um ideal comum</p>	<p>“Colaboração é o partilhar de ideias, é o construir um, o construir de um ideal que é comum e que deve ser feito entre todas (...)”</p> <p>Eu acho que a partilha, eu acho que tudo aquilo que nós sabemos deve ser partilhado porque senão não serve para nada”.</p>
		Jardim de	- Construção do	“A construção

		Infância	projeto	do projeto (...)”
			- Planificação do plano geral	“O plano geral será em conjunto (...)”.
			- Troca e partilha de práticas	“(…) tudo o que vai surgindo durante o ano, de práticas tanto com os pais, como dentro da sala, são práticas colaborativas, há troca e partilha de práticas”.
		Creche	- Isolamento	“(…) talvez por uma questão de posicionamento de salas o berçário é sempre um sector que está mais à parte e ainda não percebi se há trabalho colaborativo entre as 2 salas de creche dos mais crescidinhos (...)”.
		Formais	- Reuniões de educadoras do J.I - Reuniões de toda a equipa pedagógica	“Não, também temos reuniões periódicas (...) com toda a equipa pedagógica, creche, diretora da escola e psicóloga”.
	Informais	- Local de trabalho - Fora do local de trabalho	“Na escola e nos encontros fora da escola(…)” “Eu acho que há mais momentos informais do que formais (...)”	
	Vantagens	Pessoais	- Assuntos pessoais	“Tudo um

				pouco.” “(…) falo da escola e de assuntos pessoais (…)”.
		Profissionais	- Mais-valia	“É uma mais-valia para a sua ação.”
			- Enriquecimento	“(…) sendo feito entre todas é mais enriquecedor.”
			- Transmitir as práticas colaborativas às crianças	“(…) é o servir de modelo para as crianças (…) é o conseguir partilhar para servirmos como modelo de uma sociedade melhor(…)”.
			- Aumentar o conhecimento - Melhorar a prática	“Porque só colaborando (…) é que se pode aumentar o conhecimento, é que se pode melhorar a prática e isso interessa (…)”.
			- Atualização	“(…) temos que atualizar e enriquecer o nosso conhecimento.”
	Aspetos facilitadores	Equipa pedagógica	- Motivação	“(…) a grande questão será a motivação das pessoas, eu acho que é sempre necessário numa equipa haver, tem que haver sempre alguém que saiba motivar os outros”.
			- Objetivo comum	“(…) o objetivo comum é melhorar a ação pedagógica.”
	Influência	Prática	-Desenvolvimento	“(…) vai-me

				fazer desenvolver mais, vai-me acrescentar conhecimentos, vai fazer com que eu desenvolva os conhecimentos que eu já adquiri”.
Constrangimentos	Individuais	- Receio	“(…) receio de estarem erradas e de demonstrar esse lado errado(…)”	
		- Não gostam de partilhar	“(…) na classe docente, que não gostam de partilhar, têm as ideias como suas e não as partilham(…)”.	
		- Competição	“(…) porque querem ser as melhores e querem ser consideradas as melhores e por isso, para isso não podem partilhar, não as podem dizer.”	
Dificuldades	Organização	- Tempo	“(…) se calhar esse tempo deveria estar estipulado no horário para ser mais produtivo (…)”.	
Aspetos a melhorar	Reuniões entre educadoras	- Planeamento	“(…) então faz-se de vez em quando, quando há tempo, isso talvez crie esta instabilidade”. “(…) não está é estruturado da melhor forma para que seja mais rico e daí, aí também “ <i>mea</i> ”	

				culpa” (...). “Promovendo as tais reuniões entre os educadores (...).”
Percepção sobre a reflexão	Tipologia	Como?	- Pensar	“Pensar um bocado na minha atuação (...).”
		Quando?	- Resolução de problemas	“Principalmente quando estou com mais problemas, ou quando me sinto mais frustrada em qualquer aspeto”.
		Com quem?	- Individualmente e/ou acompanhada	“É mais ou menos equilibrado. Normalmente depois de refletir sozinha venho, falo com as minhas colegas sobre o que estou a sentir na altura”.
		Sobre?	- Ação	“Desde o trabalho prático que poderei fazer com todo o grupo, até ao trabalho específico com determinadas crianças com mais problemas.”
	Vantagens	Prática Pedagógica	-Modificar/ Melhorar	“(…) se terá sido a melhor se não, o que é que poderei modificar”.
Percepção sobre a interação Colaboração/ reflexão	Reflexão em grupo	Vantagens	- Ajudar	“(…) é sempre muito melhor quando penso em conjunto do que sozinha e isso eu não tenho a menor

				dúvida(...)" "(...) ninguém resolve sozinho(...)" "(...) eu pelo menos preciso muito, sempre precisei muito, de trabalho em grupo".
		Dificuldades	- Individualismo	"(...) acho que as reflexões são sempre muito individuais e não são transmitidas... há pouco, aí se calhar nas reflexões das práticas se calhar há pouca colaboração(...)"
		Aspetos a melhorar	- Criar condições	"(...) lançando para a mesa determinados temas, que tenham a ver com a educação, ou com os problemas que surjam na sala, ou com mesmo as práticas, as planificações, tudo". "Se calhar devia-se deixar um espaço para reflexões (...)". "(...) Um espaço para planificações e outro espaço para reflexões de ação propriamente dita com as crianças."
Perceção sobre a	Influência	Aspetos	- Autonomia	"É uma IPSS

interação Colaboração/ lideranças		positivos		que nos dá autonomia para nós agirmos como quisermos”.
			- Espirito	“Acho que dentro do espirito que têm e que transmitem, que se deve ter, se calhar isso influencia na nossa forma, na nossa maneira de ser e se calhar, sim porque não é por acaso que aqui as pessoas colaboram umas com as outras (...)”.
			- Capacidade de organização	“(…) quem é capaz de ser mais organizado, tem apetência para organizar melhor uma equipa”.
		Aspetos a melhorar	- Colaboração	“(…) outras vezes há pouca colaboração, pura e simplesmente a nossa colaboração não é pedida e que se calhar seria enriquecedora para a escola se fosse pedida”.
			- Papel do coordenador	“(.) dando mais autonomia provavelmente, ou dando um papel diferente à coordenadora(..) “(…) se esse papel fosse atribuído como um papel mais

				autônomo e que tivesse mais a ver com a organização das educadoras, se esse papel fosse atribuído ao coordenador, eu penso que seria mais enriquecedor.”
Perceção sobre o contributo da colaboração para o desenvolvimento profissional	Relação Colaboração/ desenvolvimento profissional	Influência	- Apoio	<p>“Eu não sou capaz de estar sozinha, agir sozinha (...)”</p> <p>“Tudo o que as minhas colegas me possam dizer influencia a minha prática. E eu sinto falta que elas digam coisas (...)”.</p> <p>“(...) eu sentir-me-ia muito sozinha se não tivesse esse tempo colaborativo”.</p>

Análise de conteúdo da entrevista à educadora de infância com o código A5

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Percurso Formativo	Formação Inicial	Preparação para o exercício da profissão	-Conhecimentos Teóricos	“(…) nós muitas vezes aprendemos muita coisa que às vezes não é aplicável, mas sem a teoria eu não conseguia desenvolver a prática”.
	Formação contínua	Necessidade de Formação	- Valorização	“É sempre bom para uma valorização do nosso trabalho haver uma formação contínua (…).”
			- Aprender	“Aprender mais para poder aplicar na prática.”
		Com quem?	- Acompanhada	“Vou com as colegas, sozinha nunca fui.”
		Iniciativa	- Impostas - Própria	“Umhas são impostas pela direção e outras por iniciativa.”
Perceção sobre o trabalho colaborativo	Práticas	Interação	- Trabalho de equipa	“Cada uma expõe a sua dificuldade e as outras estão lá para apoiar e para dar ideias e soluções, se é que há soluções, não para criticar, nem para destruir a pessoa.”
			- Parceria	“Haver um trabalho de equipa, de parceria, de amizade, de ajuda, isso para mim é fundamental”.
			- Amizade	
			- Troca de experiências	“(…) porque se não houver colaboração todo o trabalho fica muito pobre, não

			- Interajuda	há troca de experiências, não há interajuda(...).”
			- Apoio	“Sinto-me muito apoiada pelas colegas (...).”
			- Partilha	“(...) uma contar olha eu fiz isto, “correu-me bem”, olha vou experimentar”, “se calhar não vale a pena experimentar porque os meus são pequeninos”, portanto este à vontade, esta partilha.” “(...) se não houvesse partilha, se não houvesse troca de experiências o trabalho ficaria muito mais pobre, eu também receberia muito menos, nem dava nem recebia”.
			- Reuniões	“(...) quando estamos juntas em reuniões, falamos muito nos problemas e nas coisas que podemos fazer (...).”
			- À Vontade	“Não, à vontade, à vontade. Porque eu sei que se ela precisar também não se sente incomodada, portanto isto é que é o trabalho em equipa.”
			- Planificação	“Costumamos programar em conjunto, não só os projetos, as festas, portanto

				tudo é pensado e programado em equipa.”
			- Aprender	“(…) eu não vou ensinar nada, mas aprendemos sempre umas com as outras, do que eu guardar só para mim ou tu guardares só para ti.”
		Jardim de Infância	- Programação	“Acho que se programa mais no jardim-de-infância, a nível de educadoras, do que na creche.”
		Creche	- Poucas reuniões de educadoras	“(…) porque há certas reuniões e, aliás a maior parte das reuniões a creche não participa com o jardim de infância (...) porque realmente não há pessoal para, que possa ficar no setor delas para assistirem às reuniões (...)”
			- Individualismo	“(…) é um trabalho se calhar mais individual, daí que elas não sintam tanta necessidade de se juntar.”
		Formais	- Reuniões de toda a equipa pedagógica	“Sim são as educadoras, a vice-presidente e a psicóloga.”
		Informais	- Corredor	“Nas reuniões e em conversa de corredor, à vontade.”
	Vantagens	Pessoais	- Assuntos pessoais	“Falamos dos assuntos pessoais (...)”
		Profissionais	- Riqueza	“(…) porque é muito mais rico

				eu trabalhar contigo e com a outra ou eu também dar alguma coisa aos outros(...).”
			- Transmitir as práticas colaborativas às crianças	“(…) transmitirmos isso às crianças, através do nosso exemplo, transmitir, ou dar às crianças, que é importante a partilha, a interajuda”. “(…) o modelo, nós somos o modelo para elas, então também acho que temos que trabalhar nesse sentido”.
	Aspetos facilitadores	Equipa pedagógica	- União	“(…) como os mosqueteiros ‘todos por um e um por todos’”.
	Influência	Prática	- Experiências	“(…) entre todas é lógico que as minhas colegas me irão transmitir experiências que eu possa aplicar na minha prática e vice-versa”.
	Dificuldades	Institucionais	- Falta de tempo - Falta de pessoal	“ Eu acho que nos devíamos juntar mais, mas não o fazemos por falta de tempo e de pessoal”.
	Aspetos a melhorar	Organização	- Planeamento	“(…) devíamo-nos juntar mais vezes, mas também às vezes é por falta de tempo (...)”.
Perceção sobre a reflexão	Tipologia	Como?	- Pensar	“Eu faço a reflexão da minha prática todos os dias, penso (...)”.
		Quando?	- Diariamente	“(…) todos os dias

				faço a minha reflexão, mais tempo ou menos tempo (...).”
		Com quem?	-Individualmente e/ou acompanhada	“(…) às vezes a conversar, porque se no fim do dia consigo estar um bocadinho com uma colega conversando eu faço essa reflexão, comento as dificuldades que eu tive ou o que podia ter feito, o que não fiz, portanto, a minha angustia (...).”
		Sobre?	- Ação	“Costumo refletir sobre a minha prática (...).” “Sobre o meu trabalho com as crianças e até sobre as minhas atitudes.”
	Vantagens	Prática Pedagógica	- Modificar/ Melhorar	“(…) às vezes é bom porque corrijo-me (...).”
Perceção sobre a interação Colaboração/ reflexão	Reflexão em grupo	Vantagens	- Melhorar	“(..) falarmos, fazer a reflexão do que fizemos se correu bem, se não correu bem, se devíamos de fazer, se é bom para a criança, se é pedagogicamente correto”.
Perceção sobre a interação Colaboração/ lideranças	Influência	Aspetos positivos	- Promover	“Eles às vezes promovem, quando lhes dá jeito (...).”
			- Capacidade de organização	“(…) há uma ou outra que se destaca porque é mais organizada(...).”
			- Autonomia	“Nós somos

				autónomas, pensamos pela nossa cabeça, ou seja, a direção não se mete no trabalho do jardim-de-infância, nem de creche (...).”
Perceção sobre o contributo da colaboração para o desenvolvimento profissional	Relação Colaboração/ desenvolvimento profissional	Influência	-Enriquecimento da prática	“Há uma riqueza muito maior se tu trocas, em colaboração, a troca de ideias, a interajuda é lógico que se há colaboração, logo vai enriquecer a minha prática. Agora, se tu guardares tudo para ti, se eu guardar tudo para mim é óbvio que a prática fica muito mais pobre.”

Anexos 5 – Análise global das entrevistas

Análise global das entrevistas às educadoras de infância

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de enumeração	
Percurso Formativo	Formação Inicial	Preparação para o exercício da profissão	- Conhecimentos Teóricos	A1, A2, A5	
			- Formação Básica	A4	
			- Preparação	A3	
			- Pré-escolar	A1	
	Formação contínua	Necessidade de Formação		- Reciclagem	A1
				- Novos conhecimentos	A1, A4
				- Renovação	A2
				- Relembrar	A2
				- Evolução	A3
				- Aprender	A3, A5
				- Remodelação	A4
		- Valorização	A5		
		Com quem?		- Acompanhada	A1, A2, A3, A4, A5
				- Sozinha	A3, A4
		Iniciativa		- Própria	A1, A2, A3, A4, A5
- Imposta	A1, A2, A3, A5				
Perceção sobre o trabalho colaborativo	Práticas	Interação	- Trabalho em equipa	A1, A5	
			- Troca de ideias e materiais	A1	
			- Partilha	A1, A2, A3, A4, A5	
			- Disponibilidade	A1	
			- União e abertura	A1	
			- Cooperação	A1, A2	
			- Planificação	A1, A3, A5	
			- Reuniões	A2, A3, A5	
			- Aprender	A2, A5	
			- Interajuda	A3, A5	
			- Construir um ideal comum	A4	
			- Parceria	A5	
			- Amizade	A5	
		- À Vontade	A5		
		Jardim de Infância		- Projetos	A1, A4
				- Planear	A2, A3, A4, A5
				- Troca e partilha de práticas	A4
		Creche		- Troca de ideias para as prendas	A1
				- Algumas reuniões de educadoras	A2
				- Isolamento	A3, A4

			- Individualismo	A5
		Formais	- Reuniões de toda a equipa pedagógica	A1,A2,A3,A4,A5
			- Reuniões só de educadoras	A2, A4, A5
		Informais	- Local de trabalho	A1, A2, A4, A5
			- Conversas	A3
			- Fora do local de trabalho	A4
	Vantagens	Pessoais	- Assuntos pessoais	A1,A2,A3,A4,A5
		Profissionais	- Facilita o trabalho	A1
			- Troca de informação	A1
			- Melhor ambiente educativo	A1
			- Harmonia	A1
			- Inovação	A2
			- Liberdade/Autonomia	A1,A3
			- Autoestima	A2
			- Ajuda	A3
			- Transmitir as práticas colaborativas às crianças	A3, A4,A5
			- Mais-valia	A4
			- Enriquecimento	A4,A5
			- Aumentar o conhecimento	A4
			- Melhorar a prática	A4
		- Atualização	A4	
		Institucional	- Melhor ambiente institucional	A1
	Aspetos facilitadores	Equipa pedagógica	- Motivação	A1,A4
			- Experiência	A1
			- Flexibilidade	A1
			- Dinamismo	A1
			- Ambiente	A2
			- Relação Pessoal	A3
			- Objetivo comum	A4
			- União	A5
	Influência	Prática	- Aprendizagem mútua	A1,A5
			- Segurança	A1,A2
			- Troca de ideias	A3

	Constrangimentos	Individuais	-Desenvolvimento	A4
			- Competição	A1, A4
			- Receio	A4
	Dificuldades	Institucionais	- Não gostam de partilhar	A4
			- Tempo	A2, A3, A4,A5
	Aspetos a melhorar	Organização	- Falta de Pessoal	A2,A5
			- Reuniões entre educadoras de creche	A1,A2,A3
			- Reuniões entre as educadoras das duas valências	A1
	Perceção sobre a reflexão	Tipologia	Como?	- Reuniões de educadoras de J.I
- Pensar				A1,A2,A3,A4,A5
Quando?			- Durante o dia	A1,A2,A5
			- Fim do dia	A1,A2,A3
			- Formações	A1,A2
			- Resolução de problemas	A4
Com quem?		- Individualmente	A1, A2,A3, A4, A5	
		- Acompanhada	A2, A4, A5	
Sobre?		- Ação	A1, A2, A3, A4, A5	
		- Comportamento das crianças	A1	
Vantagens	Prática Pedagógica	- Modificar / Melhorar	A1, A3, A4, A5	
Perceção sobre a interação Colaboração/ reflexão	Reflexão em grupo	Vantagens	- Ajudar	A1, A2, A4, A5
			- Evolução	A3
	Dificuldades	Aspetos a melhorar	- Individualismo	A1, A3, A4
			- Reuniões só de educadoras	A1
			- Organização	A2
		- Reuniões temáticas	A3,A4	
Perceção sobre a interação Colaboração/ liderança	Influência	Aspetos positivos	- Reuniões de equipa	A1
			- Capacidade de Liderança	A2
			- Abertura	A3
			- Autonomia	A3, A4, A5
			- Espirito	A4
			- Capacidade de organização	A4, A5
	Aspetos a melhorar		- Incentivo	A5
			- Colaboração	A1, A4
			- Poder de decisão	A1,A2

			- Valorização	A2
			- Motivação	A2
			- Papel do coordenador	A4
Perceção sobre o contributo da colaboração para o desenvolvimento profissional	Relação	Influência	- À vontade	A1
			- Segurança	A1
	- Apoio		A1,A4	
	- Crescimento		A2	
	- Aprendizagem Mútua		A3	
	- Enriquecimento		A5	
	Colaboração/ desenvolvimento profissional			