

## I - INTRODUÇÃO

“Quem ensina aprende ao ensinar

e quem aprende ensina ao aprender”.

Freire (citado por Formosinho, 2002)

A escolha do tema da dissertação centrou-se na promoção do trabalho colaborativo, entre pares, de modo a desenvolver o desempenho profissional e mudança das práticas educativas da equipa docente do jardim de infância “O Palhaço”. Esta formação desenvolveu-se a partir de acções de supervisão e acompanhamento concebidas e planeadas pela investigadora de forma a fomentar a cooperação, coesão e criatividade da equipa. O objecto sobre o qual se desenvolve a supervisão e acompanhamento foi o trabalho quotidiano de nove educadoras de infância, na planificação e realização de trabalhos colaborativos entre si, com intencionalidade educativa.

Este tema de dissertação justifica-se à luz da nossa experiência profissional e à luz da investigação. A nossa experiência mostra-nos que a cooperação e a coesão de alguns elementos de uma equipa docente são importantes e desenvolvem práticas criativas incentivando outros membros da equipa para a inovação das práticas colaborativas, no jardim-de-infância, aprendendo e desenvolvendo-se uns com os outros. Também a literatura fundamenta a nossa experiência. Fullan e Hargreaves (2001) dizem-nos que não é possível ao professor aprender e continuar a aprender, tanto quanto precisa, sem que para

isso se estabeleçam relações e capacidades colaborativas, de modo a ser um agente da melhoria social.

## **1. Limites e relevância do estudo**

A nossa experiência permitiu-nos acreditar que o trabalho colaborativo desenvolvido ao longo da prática pedagógica dos educadores de infância e as ações de supervisão e acompanhamento promovidas e desenvolvidas pela coordenadora da instituição, investigadora deste estudo, poderão vir a mudar as práticas docentes e contribuir para a reflexão em equipa sobre a sua importância.

A nossa experiência profissional nesta escola tem-nos mostrado que a equipa docente demonstra possuir algum potencial a nível do trabalho individual de cada membro, ficando o trabalho em equipa muitas vezes “adormecido” e/ou pouco desenvolvido.

Orientações curriculares para a educação pré-escolar fundamentam esta opinião. “Qualquer que seja a modalidade organizacional, (a educação pré-escolar) trata-se de um contexto que permite o trabalho em equipa dos adultos que, na instituição (...) têm um papel na educação das crianças. As reuniões regulares, entre educadores (...), são um meio importante de formação profissional com efeitos na educação das crianças.” (Ministério da Educação, 1997).

Coube à investigadora deste estudo, coordenadora pedagógica da instituição onde o estudo se desenvolveu, encontrar as estratégias e os momentos de trabalho em equipa com fim a promover as práticas colaborativas entre os docentes.

Pareceu-nos, pois, notório a necessidade de perceber em que medida o trabalho colaborativo pode contribuir para a mudança de práticas educativas de cada um dos educadores de infância desta instituição, e se as interações e o envolvimento entre pares resulta de uma maior cooperação e coesão do grupo profissional. O limite deste estudo, reside no facto de a investigação se desenvolver num único contexto de interação.

## **2. Questões orientadoras do estudo**

As razões apontadas e centradas na nossa experiência profissional conduziram-nos à necessidade de aprofundar/estudar e tentar responder às seguintes questões:

1. Em que medida o trabalho colaborativo muda o desempenho profissional dos educadores de infância do J.I. “O Palhaço”?
2. O trabalho colaborativo provoca a cooperação, coesão e criatividade do grupo profissional do J.I. “O Palhaço”?
3. Qual a importância dada pelos educadores ao trabalho colaborativo?
4. Que dificuldades sentem os educadores em situação de trabalho colaborativo?

Para responder às questões anteriormente delineadas, definiu-se uma diversidade de objectivos que se apresentam do seguinte modo:

- Conceber sessões orientadas;
- Fomentar e monitorizar práticas de observação colaborativa no âmbito da supervisão de projectos dos educadores;

- Acompanhar projectos de acção colaborativa executados autonomamente pelos educadores de infância;
- Promover a reflexão sobre os saberes e as interacções da equipa;
- Promover a auto avaliação de cada membro da equipa;
- Promover a auto avaliação de cada membro da equipa;
- Analisar e avaliar o processo das acções realizadas e dos efeitos obtidos.

Pelo facto de ser a própria investigadora que estrutura, desenvolve, acompanha e avalia as sessões e as práticas educativas, a metodologia adoptada foi uma metodologia de investigação - acção que se justifica pela intenção de mudança de práticas na equipa e da necessidade de compreensão de um processo de supervisão e acompanhamento. Este, embora estruturado, foi sendo reformulado a partir da reformulação de (novas) questões de pesquisa, adaptado ao contexto e aos educadores a partir da observação e da reflexão da investigadora.

Os instrumentos de recolha de dados foram a observação naturalista, entrevistas semi-estruturadas, documentos reflexivos das educadoras, a técnica de *focus-group* e o diário de campo da investigadora.

Perspectivámos com esta investigação uma mudança social e profissional dos educadores do jardim-de-infância, com vista a atingir uma maior cooperação e coesão do grupo docente na instituição e conseqüentemente uma melhoria das suas práticas educativas, para a própria investigadora do estudo foi igualmente um processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

### **3. Estrutura e organização do estudo**

Este trabalho está organizado em duas partes, a primeira reporta-se ao enquadramento teórico do estudo fazendo parte da mesma a introdução e o segundo capítulo. A segunda parte é dedicada à investigação empírica, sendo esta uma componente mais prática do estudo organizada no terceiro, quarto e quinto capítulos seguindo-se as considerações finais no sexto capítulo.

Na introdução são referidos os limites, a relevância do estudo e as questões orientadoras de modo a se contextualizar o mesmo.

No segundo capítulo aborda-se o campo teórico da investigação, fazendo referência a alguns conceitos chaves, como a noção de supervisão, o conceito de colaboração, as interações e o desenvolvimento profissional dos educadores de infância que fundamentam, em termos teóricos, a temática que orientou este estudo.

No terceiro capítulo é referida a metodologia de intervenção da investigação, onde são descritos os procedimentos utilizados no estudo, nomeadamente as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados, sendo ainda caracterizada a amostra que participou na investigação e apresentado o plano de intervenção, onde são descritas as sessões de trabalho colaborativo proposto e as sessões realizadas no Espaço Crescer a Brincar.

No quarto capítulo, apresentam-se os resultados e a sua interpretação, relativamente aos dados recolhidos através da observação naturalista, das entrevistas semi-estruturadas,

da sessão de *focus group*, do diário de campo da investigadora e dos documentos reflexivos das educadoras.

No quinto capítulo são apresentadas as conclusões obtidas através da recolha de dados.

No último capítulo, é feito um balanço do trabalho referindo as limitações ao estudo, são apresentadas as considerações finais relativas à investigação e ainda são mencionadas algumas implicações para futuras investigações.

A dissertação termina com a listagem das Referências Bibliográficas, por ordem alfabética tidas como relevantes para a investigação, seguida da apresentação dos Anexos considerados necessários à compreensão da mesma.

## II - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL DO ESTUDO

“(...) como janelas, os modelos de supervisão ajudam a expandir a visão das coisas (...) como muros servem para obstruir a visão de outras concepções da realidade, de outras percepções e de outras alternativas”.

Sergiovanni e Starratt (1994)

### 1. A supervisão pedagógica: conceitos e práticas

#### 1.1. Conceito de supervisão

Alarcão e Tavares (2007, p. 16) entendem supervisão como “o 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”. Segundo os mesmos autores, a supervisão é um processo intencional do professor mais experiente para promover esse desenvolvimento pessoal, profissional e a aprendizagem dos professores.

Ambas as definições se referem ao desenvolvimento na sua globalidade, podendo ser este entendido como processo, uma vez que o professor ou educador está em constante desenvolvimento, não só como profissional, mas também como pessoa.

A frase introdutória do presente trabalho, vem ao encontro das definições de supervisão no sentido em que, segundo Freire (citado por Formosinho, 2002), “quem

ensina a ensinar aprende ao ensinar” seja o caso do professor mais experiente (supervisor) que orienta um outro e este seja, segundo a frase do autor, “quem aprende ensina ao aprender”, ou o educador que aprende com um outro, e ao aprender ensina as crianças a aprenderem.

O supervisor, ou o professor/educador mais experiente, tem como objectivo facilitar o desenvolvimento de um outro professor, e ao ajudar a ensinar, também ele se desenvolve porque tal como o professor, também ele supervisor, aprende ensinando.

Glickman (citado por Formosinho, 2002, p. 23), define supervisão como “a função da escola que promove o ensino através da assistência directa a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-acção”. O mesmo autor menciona que a supervisão pedagógica traz benefícios como:

- a capacidade de reflexão sobre a actividade profissional;
- um clima positivo na escola;
- uma comunicação mais democrática, uma melhor abertura e colaboração dos professores entre si;
- o desenvolvimento da autonomia e da auto-formação;
- a eficácia da acção pedagógica dos professores;
- uma mudança nas práticas do professor;
- efeitos na aprendizagem dos alunos;
- o controlo da ansiedade, do estado de satisfação e do nível de investimento profissional dos professores;
- uma atitude positiva face ao processo de formação.



A autora portuguesa Flávia Vieira (1993, p.28), no contexto de formação de professores, define supervisão como “uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” decorrendo desta definição os pressupostos:

- o objecto de supervisão é a prática pedagógica do professor;
- a função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática;
- os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação.

De acordo com Alarcão e Tavares (2007, p. 119) “o objectivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento, visa também o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes”, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica.

O conceito de supervisão, que vai para além da formação inicial de professores surge como tema de uma literatura cada vez mais consistente e lata, realizada por diversos autores e investigadores, que abordam esta temática, tentando por um lado, contribuir para a (re)qualificação dos profissionais em exercício que trabalham na área da educação e, por outro, juntar este objectivo ao da melhoria da qualidade da escola.

Falando-se em supervisão pedagógica, é inevitável que se fale também em:

- processos de apoio/regulação do ensino e aprendizagem;
- reflexão e investigação sobre a acção educativa;
- mudança e melhoria de práticas pedagógicas.

Estas referências conceptuais balizadas por conceitos teóricos variados, mais ou menos consensuais, estarão na base da relevância da supervisão pedagógica, como apresentam Alarcão e Roldão (2008, p. 54) na perspectiva de um conceito de base da “construção do conhecimento profissional”, sendo a escola o local da prática educativa do professor/educador com a qual ele constrói esse conhecimento. A Figura 1 pretende sintetizar alguns destes aspectos, que de forma esquemática expõe o conceito de supervisão, a finalidade, a focagem, a relevância e as estratégias.

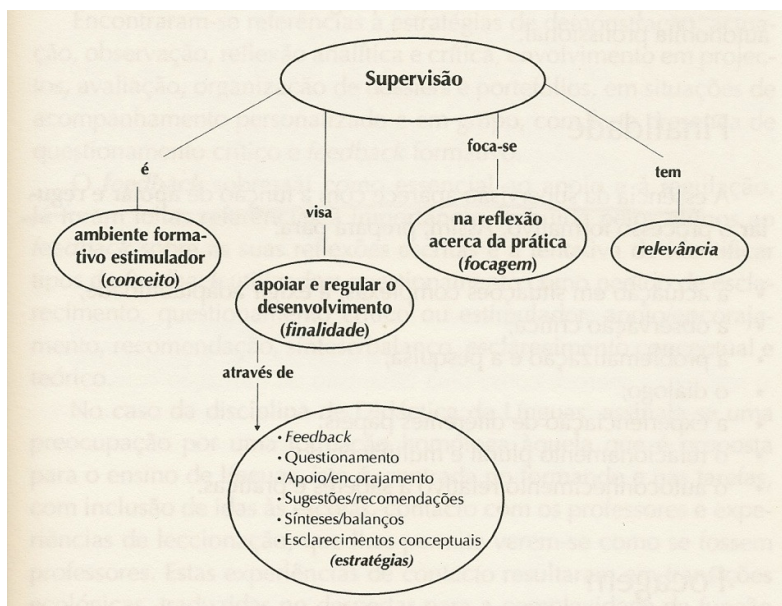


Figura 1 – Concepção e práticas de supervisão.

Fonte: Alarcão e Roldão (2010, p. 53)

Na área da supervisão pedagógica dever-se-á ter presente que esta tem como potencial objectivo, “a influência no crescimento e desenvolvimento de todos os membros da organização escolar, aumentando a sua capacidade de aprendizagem e o seu potencial de eficácia em tarefas individuais e esforços colaborativos” (Júlia Formosinho, 2002, p. 24). Vieira (1993, p. 28) fala em “actuação de monitorização sistemática da prática

pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” e o psicólogo educacional Stones (1984) considerou-a uma actividade bastante complexa. Pelo facto não estar, de certo modo, alheio o facto de as práticas demorarem a alterar-se, muitas atitudes persistem na resistência à mudança e a posição relativa às práticas de supervisão continuam a ter, ainda, uma conotação de algum modo negativa.

O conceito de supervisão aparece, frequentemente no senso comum, associado a uma hierarquização, superioridade, normatividade, reprodução de práticas e mesmo a algum distanciamento no que respeita às questões humanas. Daí a necessidade de uma conceptualização alargada em que se faça uma aproximação aos valores e crenças dos professores, reforçando o conceito de supervisão colaborativa sobre as práticas pedagógicas dos educadores em contexto educativo.

O modelo de supervisão clínica porque propõe um processo estruturado de acompanhamento e aprendizagem ao longo da prática, parece ser adequado à formação contínua e à mudança.

As fases cíclicas de observação, recolha e análise essenciais no modelo clínico, mencionadas no ponto seguinte deste estudo, poderão ser facilitadoras da dimensão colaborativa, facilitando a mudança das práticas, as relações interpessoais, a reflexão e a auto-formação (Alarcão e Tavares, 2007, p. 80).

No âmbito deste estudo em que se pretende fomentar o trabalho colaborativo, como é referido anteriormente, o conceito de supervisão, embora estando em mudança, irá ser referenciado como a “actividade que visa o desenvolvimento dos professores” (Alarcão e Tavares, 2007, p. 5-6), por ser um conceito que nos levará a reflectir, não só sobre a

promoção do desenvolvimento profissional dos professores, como as práticas colaborativas desenvolvidas entre si, no sentido de mudar as práticas através de actividades promotoras de aprendizagem de cariz construtivista, como aquela que se proporciona através de uma metodologia de estratégia investigação - acção.

A supervisão deve, deste modo, compreender formas de interacção e de cooperação entre professores/pares profissionais, susceptíveis de favorecer a investigação - acção, a prática reflexiva e a profissionalização interactiva (Perrenoud e Thurler, 2002; Liberman, 2000; Day, 2001, citados por Formosinho, 2002).

As práticas de orientação pedagógica têm lugar num tempo continuado, há pois que responder à questão - como fazer supervisão. Referem-se no ponto seguinte, alguns modelos ou cenários de práticas de supervisão, mencionados por Alarcão e Tavares (2007, p.16-17).

Retomando ainda a frase de Sergiovanni e Starrat (1993), citada por Júlia Formosinho (2002, p. 26), os modelos de supervisão podem ser entendidos como exemplos ou padrões a imitar e então revelam-se como “muros”, restringindo as potencialidades da supervisão e limitando o uso de outras alternativas. Podem também ser entendidos como um exemplo de organização a utilizar, revelam-se, então, como “janelas”, expandindo a visão sobre as potencialidades de supervisão e permitindo o uso de diferentes práticas para diferentes objectivos.

## **1.2. Práticas e cenários de supervisão pedagógica**

Rogers (1985), Piaget e Bruner (1998) contribuíram para a prática de supervisão pedagógica com os seus estudos, dando um sentido humanista à investigação da “pessoa” e do seu desenvolvimento, tornando-a construtora de si e das suas aprendizagens numa perspectiva de um processo contínuo de “ser” e “tornar-se”.

Muitos são os autores que têm realizado estudos sobre os modelos ou estilos de supervisão. Alarcão e Tavares (2007, p. 16-17), numa tentativa de responder à questão de como fazer supervisão, apontam para possíveis formas ou cenários de práticas de supervisão:

- cenário de imitação artesanal;
- cenário de aprendizagem pela descoberta guiada;
- cenário behaviorista;
- cenário clínico;
- cenário psicopedagógico;
- cenário pessoalista;
- cenário reflexivo;
- cenário ecológico;
- cenário dialógico.

Não se pretende, fazer nesta revisão de literatura um levantamento exaustivo dos objectivos de todos os cenários de supervisão, no entanto e no âmbito da temática deste estudo, será pertinente mencionar algumas ideias-chave desses cenários.

No cenário de imitação artesanal fala-se do professor como modelo, todos aprendiam a ser professor com um mestre, no pressuposto que haveria um modelo de professor ideal que podia ser seguido em todas as situações. Algumas investigações, no entanto, mostraram que era difícil definir o que é ser um bom professor pelo qual a imitação do professor modelo caiu em desuso. No entanto, temos que reconhecer que todos aprendemos através de modelos que têm é que ser reflectidos.

Dewey (citado por Alarcão e Tavares, 2007, p. 19), educador americano, escreveu sobre a relação da teoria com a prática na educação. Alarcão e Tavares (2007, p. 19) fazem uma analogia entre o cenário de supervisão intitulado pelos próprios de “aprendizagem pela descoberta guiada” e as ideias de Dewey (1974) sobre educação. A prática pedagógica deveria seguir-se à aprendizagem teórica de forma gradual, desde a observação de actividades docentes, à participação de tarefas de ensino até à responsabilidade das práticas por si desenvolvidas.

Dewey distinguia objectivos diferentes para a componente prática e teórica. Esta devia tornar-se mais viva e real e permitir aos professores desenvolver os seus conhecimentos e as suas capacidades necessárias adaptadas à execução da sua prática.

Para Dewey (citado por Alarcão e Tavares, 2007, p. 20) o professor teria que ser capaz de observar, intuir e reflectir, aspectos que demonstram a actualidade e relevância das suas ideias.

O cenário behaviorista aparece na literatura ligado ao micro - ensino nos EUA durante os anos setenta. O professor era visto como um técnico de ensino e a sua prática pedagógica era acompanhada com base em observações.

Relativamente ao modelo de supervisão clínica, este teve origem no modelo desenvolvido por Cogan, Goldhammer e Andersen nos EUA (citado por Alarcão e Tavares, 2007, p.24) no final dos anos cinquenta. A denominação de “clínica” deveu-se ao facto de o professor, de acordo com as ideias dos autores, realizar a sua prática na própria “clínica” ou seja na sala de aula, situação de observação e análise colaborativa entre o supervisor e o professor. Este tipo de análise, de acordo com os autores adquire uma dimensão reflexiva e experimental.

Neste modelo o professor é considerado um agente dinâmico e o supervisor um colaborador, que o ajuda a analisar e a reflectir sobre a sua prática. Surge com este modelo a ideia de colaboração como elemento chave, onde o supervisor é considerado um colega que ajuda o professor a ultrapassar as suas dificuldades, originando este processo um espírito de colaboração entre o supervisor e o professor e entre este e os colegas. Na medida em que a mera observação e discussão de aulas eram estratégias insuficientes, este modelo devia implicar um processo continuado que englobasse a planificação e avaliação conjuntas para além da observação e análise.

Este modelo de supervisão clínica caracteriza-se, na perspectiva de Alarcão e Tavares (2007, p. 24), pela colaboração entre o professor e o supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente e decorrente da análise das suas características, deduzindo os autores que a sua utilização é mais apropriada no contexto da formação contínua dos professores do que na sua formação inicial. Goldhammer et. al (1980) desenvolvem o ciclo de supervisão em cinco fases, no capítulo da metodologia fazer-se-á referência a este ciclo de supervisão descrito por Alarcão e Tavares (2007, p. 26-27).

O cenário psicopedagógico proposto por Stones (1979), defende a ideia de que fazer supervisão é ensinar, ou seja ensinar os professores a ensinar era o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica.

Para Stones (1979), o saber-fazer é a versão funcional do saber, é um seu desenvolvimento e uma aplicação. O autor refere que o professor deve aprofundar os conceitos antes de os pôr em prática, baseando-se na identificação e resolução dos problemas da prática pedagógica tal como a supervisão clínica numa lógica de conhecimento, observação e aplicação. Deste modo o professor baseia a sua teoria num corpo de conhecimentos derivados da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, sendo esta teoria comum a dois mundos, a relação de ensino e aprendizagem entre supervisor e professor e a relação de ensino e aprendizagem entre o professor e o aluno.

Alarcão e Tavares (2007, p. 33) caracterizam também o cenário “pessoalista”. Este poderá ter um cariz de formação denominada humanista, que se enquadra em diferentes correntes na área da filosofia, psicanálise e da psicologia. A ideia central é a importância do “desenvolvimento da pessoa do professor”, estando associados a este modelo, segundo Alarcão e Tavares (2007, p. 32-34), autores como Combs e al. (1974) e Sprinthall (1980). Combs e tal. (1974) falam-nos no auto-conhecimento e auto-desenvolvimento numa perspectiva humanista, Fuller (1974) baseia-se nas necessidades de formação e preocupações sentidas pelo professor; enquanto Sprinthall (1980) parte das teorias de desenvolvimento do ser humano.

Estudos já realizados mostram confirmar efectivamente a relação entre o grau de desenvolvimento dos professores e a sua actuação pedagógica. Poder-se-á exemplificar com os estudos realizados por Hunt e Joyce (1967), citados por Alarcão e Tavares (2007,



p. 33), onde se verificou que “os professores com um nível conceptual mais elevado utilizaram modelos de ensino mais variados e tinham mais facilidade em adaptar a sua planificação às necessidades dos alunos.” Outros como Murphy e Brown (1970) concluíram que “os professores com maior grau de desenvolvimento favoreciam nos seus alunos a aprendizagem pela descoberta e encorajavam a divergência de opiniões e a expressão das ideias próprias.”

Uma outra investigação realizada em Portugal por Ralha-Simões (citado em Alarcão e Tavares, 2007, p. 34) teve como intenção estudar a relação entre o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional de futuros educadores de infância, apontando que “é possível um indivíduo com um menor grau de desenvolvimento pessoal revelar um nível mais elevado de competência profissional.” A autora da referida investigação é de opinião que importa criar condições de desenvolvimento pessoal, mas também profissional dado que estas determinam o que as pessoas poderão vir a ser como profissionais.

O cenário reflexivo aparece inspirado também nas ideias de Dewey (1968) nomeadamente, a observação reflexiva no que respeita ao modo de acção dos profissionais. Lembra-se Schon (1983, 1987) com a sua abordagem reflexiva que se baseia na importância da reflexão na e sobre a acção numa perspectiva de natureza construtivista, tendo sido atribuída à reflexão uma enorme importância no sentido de ser uma estratégia fundamental para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Este cenário assenta no desenvolvimento da capacidade reflexiva, levando o professor à construção de novos conhecimentos questionando a sua própria prática pedagógica, devendo o supervisor encorajar a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção, expressões utilizadas por Schon (1983).

Zeichner (1993) realça o contributo que a abordagem reflexiva pode trazer para o desenvolvimento do professor em situação de prática de auto-supervisão e na supervisão em grupo de colegas, no caso de professores graduados, ou seja enquanto profissionais, aspectos que serão abordados no ponto 4 deste capítulo.

São ainda referidos por Alarcão e Tavares (2007, p. 37- 41) dois cenários, o cenário ecológico que se prende com uma nova concepção do desenvolvimento da pessoa com ênfase na interacção que estabelece entre a pessoa e o meio e o cenário dialógico que contribui para a criação de contextos em que a supervisão baseada em relações simétricas de colaboração e de base clínica, funciona como instrumento de emancipação individual e colectiva dos professores.

### **1.3. Breve abordagem aos modelos de supervisão como referenciais**

Os modelos são apenas estruturas que nos ajudam a organizar o nosso mundo (Tracy, 2002), pois, segundo Benavente (1992, p. 31) “mesmo quando se procura aplicar modelos, estes são sempre transpostos e interpretados por sistemas de pensamento e de acção dos actores, significando isto que cada sujeito procede à interpretação dos modelos.

Deste modo, não se pretende que os educadores, supervisores ou investigadores copiem um modelo, ou adoptem comportamentos sem analisar os seus efeitos, é necessário, sim, que se questionem sobre qual o tipo de educação para o qual desejam dar o seu contributo (Cortesão, 1991, p. 617-625). Deste modo recordamos novamente a metáfora de Sergiovanni e Starratt (citado por Tracy, 2002 em Formosinho, 2002, p. 27-

28) que, sendo assim, deverão os modelos apresentar-se como janelas que iluminam a nossa investigação e prática de supervisão em vez de nos limitarem a padrões restritos.

Para alguns modelos, o principal objectivo é o desenvolvimento profissional do professor, com base nas suas necessidades e interesses, sendo o objectivo da supervisão responder aos seus interesses – o crescimento e desenvolvimento individual. É este crescimento individual que, segundo Formosinho (2002, p. 102-103) conduzirá ao crescimento organizacional, daqui depreende-se que os beneficiários da supervisão são o próprio professor e a instituição.

No âmbito da supervisão clínica Garman (1982) refere que a “origem do significado de ensino eficaz é devida a interações colaborativas do professor e do supervisor, nenhum dos quais pode, sozinho, desenvolver ou interpretar completamente o significado dos acontecimentos”.

Garman (1982) atribui ao supervisor e ao professor dois critérios, que devem aplicar: a confiança e a utilidade. A origem colaborativa do significado é do ponto de vista deste autor explicitada na descrição do conceito de colegialidade. Este refere-se à estrutura de pensamento que transportamos para a relação de supervisão. Garman (citado por Formosinho, 2002, p. 42) diz-nos que “o tipo ideal de colaboração é caracterizado por um entendimento recíproco no trabalho, onde os esforços de cada membro se direccionam para o atingir dos seus próprios objectivos, assim como os dos outros ou dos grupos”.

Glatthorn (1984) definiu a supervisão como um conjunto de várias acções para os supervisores, podendo ser misturadas e combinadas, designando-a como “supervisão diferenciada”, com enfoque:

- na supervisão clínica;
- no desenvolvimento profissional cooperativo;
- no desenvolvimento auto-direccionado;
- e na monitorização administrativa.

Este autor destaca-se da supervisão clínica, criando a sua própria versão de uma supervisão centrada na aprendizagem, transmitindo que o objectivo da supervisão clínica, centrado na aprendizagem tinha como enfoque “assistir”, e não avaliar o professor, no entanto o supervisor mantinha o centro de todo o processo de supervisão. Aspectos que são ilustrados pelo grupo de professores inexperientes, professores experientes que estão a fazer uma mudança de fundo na sua instrução, professores experientes que se defrontam com problemas importantes e professores competentes e experientes que sentem que podem beneficiar da supervisão intensiva (Glatthorn citado por Formosinho, 2002, p. 44).

O desenvolvimento profissional cooperativo, que surge como sendo opção de Glatthorn (1984), é muitas vezes designado por “supervisão colegial ou de pares”, definindo o autor esta opção como um “processo moderadamente formalizado onde dois ou mais professores trabalham conjuntamente para o seu próprio desenvolvimento profissional (citado por Formosinho, 2002, p.45). O objectivo da opção de Glatthorn, à semelhança da primeira opção de supervisão clínica, não é avaliativa, baseando-se o desenvolvimento profissional cooperativo “num corpo de investigação pequeno, mas encorajador”. Segundo o autor esta opção poderá aumentar o nível de intercâmbio profissional na escola e ajudar os professores a encararem os seus pares e a supervisão em geral através de um novo prisma. A última opção mencionada por Glatthorn, propõe um

modelo auto-direccionado, controlado pelo próprio professor, em vez de o ser pelo supervisor e segundo o autor seria não avaliativo.

O trabalho de Pajak (1993) incide em modelos de supervisão clínica como os modelos originais de Cogan (1973) e Goldhammer (1969). Estes dois autores afirmam que a “supervisão clínica deveria ser utilizada apenas para melhoria do desempenho e não para avaliação dos professores” (citado por Formosinho, 2002 b).

Embora Pajak (1993) tenha discutido outros modelos de supervisão, para além dos modelos originais de supervisão clínica, focaremos um último modelo que foi por si referenciado como desenvolvimental/reflexivo. Neste modelo está incluída a supervisão desenvolvimental de Glickman (citado por Formosinho, 2002, p. 55) e também estão incluídos vários modelos emergentes que Pajak (1993) classifica como “prática reflexiva” demonstrando serem modelos ainda actuais.

Poder-se-á resumir as abordagens de supervisão de Glickman (1980, 1981, 1990), que baseadas no controlo do processo se definem do seguinte modo:

- abordagem não – directiva, em que o professor se encontra num nível de abstracção elevado e é capaz de dirigir o seu próprio crescimento;
- abordagem colaborativa, sendo esta mais adequada quando o supervisor e o professor possuem níveis idênticos de experiência e compromisso para com o processo de aperfeiçoamento;
- abordagem directiva, como oposta às anteriores, utilizada com o professor que se encontra num nível baixo de abstracção, a quem falta experiência de base para delinear estratégias.

No ponto 4.1 deste capítulo abordaremos de forma sucinta alguns aspectos referentes ao desenvolvimento moral/ético, cognitivo e pessoal do professor à luz dos modelos de Kolhberg, Hunt e Loevinger abordados por Reiman e Thies-Sprinthall (1998).

Glickman (1993), citado por Formosinho (2002, p. 55-56) defende que se poderá ir além da assistência directa ao professor podendo incluir outras formas de desenvolvimento do professor, como são exemplo “a supervisão de pares, o desenvolvimento do currículo, a formação contínua e a investigação - acção”, formas que apelidou como métodos de supervisão.

Esta abordagem de Glickman (citado por Formosinho, 2002, p. 55) concebe desta forma a supervisão como conexão entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento profissional no seu todo.

Sergiovanni e Starratt (1993, p. 34) defendem que o planeamento da supervisão seja organizado com os professores a desempenharem papéis - chave na decisão de quais as opções que mais se apropriam às suas necessidades. Estes autores definem “autoridade profissional como conhecimento informado da profissão e conhecimento pessoal”. De acordo com os autores o conhecimento profissional através da prática é o melhor meio para efectuar a supervisão, uma vez que esse conhecimento profissional (citado por Formosinho, 2002) através da prática promove um diálogo entre professores. Estes deverão ser responsáveis ao longo da prática, disponibilizando o apoio necessário entre si, sendo que a supervisão estará nesta perspectiva desligada dos papéis hierárquicos da organização.

As funções do supervisor assumem uma importância fundamental nesta perspectiva de supervisão escrita anteriormente.

#### **1.4. As funções do supervisor das práticas pedagógicas dos educadores de infância**

Entenda-se neste estudo que as funções do supervisor serão análogas ao papel da coordenadora pedagógica, que, nesta investigação, detém o duplo papel de investigadora, numa perspectiva de supervisão colaborativa uma vez que não deixa de ser uma colega das educadoras de infância participantes no estudo, tendo como função o acompanhamento das práticas pedagógicas das educadoras, a sua supervisão e avaliação.

Acreditamos que algumas atitudes e acções da coordenadora/supervisora serão capazes de desencadear mudanças nas práticas dos educadores de infância, podendo ter um papel facilitador visto como agente promotor de mudanças nas práticas dos educadores. Essas atitudes levam-nos a pensar que as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola desenham as relações e as interacções que as pessoas estabelecem dentro da própria escola, passando por uma aprendizagem partilhada que possibilitará naturalmente a reflexão sobre as práticas, no sentido de as transformar, iremos por isso abordar, no ponto 4 deste estudo, o conceito de reflexão, o modelo reflexivo e as práticas reflexivas do professor à luz das teorias dos autores mais influentes nessa área e que ainda hoje têm influência nas práticas educativas do professor.

Relembrando que Goldhammer e Cogan (citado por Alarcão e Tavares, 2007, p. 24-28) mencionam:

Enquanto a supervisão em geral actua de fora para dentro, impondo aos professores soluções técnicas (...) a supervisão clínica, pelo contrário, actua de dentro para fora pondo o acento na observação e

reflexão do próprio ensino e na colaboração e entajuda dos colegas que, na clínica da sala de aula, procuram a interacção do processo de ensino e aprendizagem como um processo de reflexão e fonte de hipóteses de solução e mudança.

Desta forma, a função do supervisor deve ser, antes de mais, a de ajudar o professor a fazer a observação da sua própria prática pedagógica, a analisar, interpretar e reflectir sobre os dados recolhidos na tentativa de procurar melhores soluções para as dificuldades e problemas que vão surgindo.

Na concepção de Ausubel (1978) o supervisor deverá também ter o papel de facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento do professor, através da criação de uma atmosfera envolvente e empática e de um clima facilitador de aprendizagens significativas.

Com a alteração do perfil do supervisor o modelo de supervisão clínica é frequentemente desenvolvido, até na formação contínua formal conducente a uma classificação. No caso dos jardins de infância a avaliação das práticas não deverá condicionar o processo. Deverá promover uma relação espontânea, de entajuda, não criando entraves ao desenvolvimento humano e profissional do professor. Sobretudo como afirma Alarcão (2002) porque “a promoção gradual da descoberta, o comprometimento, a colaboração e a reflexão sobre a acção e sobre o processo de ensino e aprendizagem” eventualmente transportarão para a escola aquilo de que esta também necessita - a inovação.

Através da reflexão, o professor fará a avaliação de todo o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a avaliação não fará sentido se não se reflectir positivamente



no desenvolvimento profissional do docente, na sua participação mais activa na vida da escola e, sobretudo, nas aprendizagens dos alunos (Antunes, 2002). O supervisor tem como meta principal facilitar o desenvolvimento do professor mas, ao pratica-lo, também ele se desenvolve porque tal como o professor aprende ensinando, por outro lado, o desenvolvimento do professor tem por objectivo como mencionado anteriormente a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Como tal, supervisionar deverá ser um processo de interacção consigo (supervisor) e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e acção do e com o professor. Neste sentido o supervisor deverá desenvolver em si mesmo atitudes de reflexão. Como tal, o supervisor reflexivo irá certamente envolver os professores na sua própria formação. É pertinente referir que no que respeita à qualidade da supervisão, esta surge associada ao critério “promover a capacidade de reflectir, criticamente, sobre a acção profissional” (Schon, 1987). Realizar um trabalho colaborativo articulado com os educadores, provocará certamente mudança na escola, o coordenador pedagógico poderá ter também a função de articular esse trabalho no sentido de introduzir inovações. Propor ao educador, uma prática inovadora é sem dúvida uma tarefa desafiadora para a coordenadora, porque conduz a um momento de criação conjunta.

Acompanhar este tipo de trabalho possibilita desencadear um processo de reflexão na acção durante o qual o educador experiencia novos modos de realizar as suas práticas pedagógicas, onde revê a sua maneira de ser e de fazer, uma vez que a inovação incide na sua pessoa e na sua prática profissional.

Ao propor práticas inovadoras, é necessário que o coordenador vá ao encontro das convicções, anseios e modos de agir e pensar do educador, para que essas práticas tenham sentido para a equipa (Orsolon, 2000, p. 23).

Nos modelos desenvolvimentistas subjacentes à supervisão, o supervisor/coordenador configura-se, como atrás mencionado, como um orientador e facilitador que compreende e aceita o professor tal como ele é, com os seus direitos profissionais.

As funções do supervisor, tal como estão definidas, circunscrevem-se numa orientação reflexiva de formação, que rejeita a figura supervisor como avaliador em favor de uma perspectiva colaborativa. Enfatizando-se a relação entre as pessoas – supervisor e professores – entende-se que ela é mediadora na interacção dessas pessoas, num processo colaborativo de desenvolvimento e de aprendizagem orientado para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor.

As competências e funções do supervisor reportam-se a três áreas de reflexão e experimentação – supervisão, observação e didáctica - que de acordo com Vieira (1993), se poderão resumir através do Quadro I.

Quadro I – Competências e funções do supervisor

Áreas de Reflexão/	Competências	Funções
Experimentação		
Supervisão	Atitudes	
	- abertura - disponibilidade - flexibilidade - sentido crítico	Informar   Questionar
Observação	Saberes	
	- do processo de supervisão - do processo de observação - da didáctica	Sugerir
Didáctica	Capacidades	
	- descrição - interpretação - comunicação - negociação	Encorajar   Avaliar

## 2. Contextos colaborativos

A colaboração e a colegialidade são consideradas pontes fulcrais entre, o desenvolvimento das escolas e o crescimento profissional do professor. Ambas assentam no trabalho colectivo, nas relações e benefícios que se podem obter e requerem também uma interdependência entre colegas.

Segundo Hargreaves (1998) a colaboração e a colegialidade ocupam um lugar central nas ortodoxias da mudança, uma vez que permitem aos professores aprender uns com os outros numa partilha de saberes e ampliar o conjunto das suas competências, fomentando o desenvolvimento profissional dos mesmos e das escolas. As culturas de colaboração distinguem-se por serem, de acordo com Hargreaves (1998), espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, independentes da determinação espacial e temporal e por terem resultados dificilmente previsíveis. Passar portanto, segundo o autor, de uma cultura individualista para uma cultura de colaboração ou de “profissionalismo colectivo” não é um processo fácil, este tipo de cultura dá enfoque à vontade de aprender e fazer melhor.

A cultura de colaboração, referida por Hargreaves (1998), é designada por partir da iniciativa dos próprios professores enquanto grupo social. A sua tendência é ser voluntária, uma vez que as relações de trabalho não são de constrangimento nem de coação, mas sim susceptíveis de se desenvolverem de uma forma agradável e produtiva. No entanto, são orientadas para o desenvolvimento tendo em consideração que são os professores que estabelecem as tarefas e finalidades do seu trabalho em conjunto. No que diz respeito à colegialidade artificial, mencionada por Hargreaves (1998), esta caracteriza-se por ser

regulada através de normas administrativas, uma vez que não evolui a partir da iniciativa dos professores, aos quais se solicita que trabalhem em conjunto.

## **2.1. Conceito de colaboração**

Partindo da origem das palavras em latim de *laborare* e *operare*, que significam respectivamente trabalhar e operar, e se juntarmos o prefixo *co* que significa acção conjunta, vamos obter as palavras co-laboração e co-operação que, segundo Boavida (2002, p. 43-55), a primeira dá-nos a ideia de realização de um trabalho em conjunto, o qual requer maior partilha e interacção e a segunda que nos indica uma simples realização de operações. A autora considera que colaborar pode ser um estado em que todos os participantes têm o mesmo objectivo final, ou um processo emergente que se apresenta como dinâmico, criativo e mutável onde a tomada de decisão é conjunta pressupondo uma reflexão contínua.

O trabalho colaborativo é definido como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto que permite obter uma maior eficácia do desempenho docente, contribuindo para o sucesso escolar (Roldão, 2007, p. 22-37).

Uma colaboração confiante entre os membros da equipa supõe que cada um tome consciência do seu papel e das suas responsabilidades em relação às dos outros, não procurando substituir-se e um espírito de equipa que permita aos vários membros contar com os outros e trabalhar num clima de confiança mútua, essencial para um trabalho eficaz a favor das crianças.

Segundo Vygotsky (1987), a colaboração entre pares ajuda a desenvolver estratégias e habilidades gerais de soluções de problemas pelo processo cognitivo implícito na interacção e na comunicação. Para este autor, a linguagem é fundamental na estruturação do pensamento, sendo necessária para comunicar o conhecimento, as ideias do indivíduo e para entender o pensamento do outro envolvido na discussão e na conversação.

A colaboração emerge, na educação, como uma nova estratégia de trabalho, tendo vindo a assumir-se como um novo paradigma. Deste modo, surge a colaboração no desenvolvimento de projectos de várias índoles como na realização de projectos de intervenção educativa centrados em problemas específicos, no desenvolvimento de projectos de investigação, sendo emergente nas áreas das ciências.

Na área da educação, a colaboração permite aos professores aprender uns com os outros numa partilha de saberes e ampliar o conjunto das suas competências, fomentando o desenvolvimento profissional dos mesmos e das escolas, levando-os muitas vezes a alterar as suas práticas educativas.

Rosenholtz, (citado por Hargreaves e Fullan, 2001), diz-nos que a colaboração está ligada ao aperfeiçoamento e à aprendizagem contínua. Numa cultura colaborativa os professores trabalham em conjunto considerando que o dar e receber não implica incompetência devido ao facto de os mesmos sentirem mais confiança quando dão apoio aos colegas e quando comunicam mais com eles sobre o que estão a realizar. No entanto, Little, (citado por Hargreaves e Fullan, 2001), refere que a colaboração não se limita apenas a contar histórias, ajudar, fornecer e apoio e partilhar pois, nestes casos somente teremos a confirmação do estado actual das situações. A mesma autora distingue duas formas de colaboração: forte e fraca. A forma de colaboração mais forte é o trabalho de

conjunto, como são exemplo “o ensino, a planificação e a observação em equipa, a investigação - acção, o trabalho conjunto pelos pares, a memória” (Hargreaves e Fullan, 2001). Este é o tipo de trabalho e de cultura que conduz a progressos significativos, uma vez que “implica e cria uma responsabilidade partilhada, o empenhamento e aperfeiçoamento colectivo e uma maior disponibilidade para participar” (Little, 1990).

## **2.2. Colaboração como factor de mudança das práticas pedagógicas**

Como referido anteriormente toda a colaboração é um processo emergente. Durante este processo é fundamental que os professores manifestem interesse no modo como se relacionam, no sentido de dar e receber, assumindo uma responsabilidade conjunta respeitando, no entanto, os interesses e necessidades individuais. Um trabalho colaborativo não depende apenas de um objectivo comum, as formas de trabalho e de relacionamento entre os professores têm, igualmente, que ser propiciadoras do trabalho conjunto (citado por Boavida e Ponte, 2002, p. 43-55) seja se os intervenientes não se entendem, tendo no entanto os mesmos objectivos, o trabalho não poderá ter grandes avanços. Existe desta forma uma certa mutualidade onde todos têm algo a dar e a receber do trabalho realizado em conjunto.

Vários autores referem a necessidade de haver um equilíbrio entre os objectivos individuais e os objectivos comuns, para que se possa falar verdadeiramente em colaboração. No entanto outros autores admitem que um trabalho pode ser considerado como trabalho colaborativo quando, os participantes têm objectivos comuns embora tenham papéis com características muito diferentes (Ponte, Segurado, Oliveira, 2002).

Poder-se-á resumir que interacção, confiança, diálogo e negociação sustentam os pilares do processo de colaboração, onde esta envolve de acordo com Day (citado por Boavida e Ponte, 2002, p. 4), “negociação cuidada, tomada conjunta de decisões, comunicação efectiva e aprendizagem mútua”. O clima de confiança manifesta-se pelo respeito pessoal e profissional de todos os participantes no trabalho conjunto, valorizando cada um deles e fazendo-os sentir efectivamente como elementos do grupo. É através desta articulação que se poderá proporcionar de forma positiva a todos os colaboradores, experiências enriquecedoras e frutuosas que contribuam para potenciar as especificidades individuais, o desenvolvimento profissional e pessoal, e o desenvolvimento de competências de outras naturezas, uma vez que a colaboração pode potenciar uma reflexão efectiva ao longo de todo o processo.

### **3. A importância das interacções nas práticas pedagógicas dos educadores de infância**

Hoje em dia reconhece-se o papel fundamental que as interacções sociais desempenham na promoção da aprendizagem dos alunos e na melhoria das relações sociais (Vygotsky, 1978). Para Formosinho (2002, p. 124), a interacção assume um papel de elevada importância na aprendizagem das crianças e dos adultos.

No âmbito da pedagogia construtivista e de acordo com Formosinho, a interacção educativa é concebida como processo mediador central para a construção do conhecimento, para a construção da autonomia intelectual e moral e, ainda, como forma de



modelação de atitudes de real participação nas experiências (e reflexão sobre elas) que o quotidiano possibilita.

O profissional da educação será deste modo, caracterizado pelas relações e interacções que promove, dentro e fora da sala. Formosinho (2002) refere que vários investigadores realizaram estudos através dos quais os resultados obtidos apontam para uma relação entre a quantidade de tempo de interacção e o estilo de interacção e o comportamento da criança, isto é, quanto mais continuadas e positivas forem as interacções adulto/criança mais adequadas serão as respostas comportamentais das crianças às situações.

Entende-se por interacções entre pares, a interacção efectuada entre dois alunos ou, no caso deste estudo, entre docentes, de forma explícita e deliberada, através da explicitação de regras e do apelo a capacidades de pensamento crítico, nomeadamente as capacidades subjacentes no interagir com os outros.

A interacção entre pares permite um estímulo de trabalho do outro e com o outro, o suporte afectivo de partilha de ideias e a complementaridade de saberes os quais resultam no enriquecimento para todos os intervenientes do processo educativo. O trabalho de equipa é, sem dúvida, um processo de aprendizagem activa que exige um clima de respeito e apoio mútuo.

Numa supervisão dialógica, como referido no ponto 1 deste capítulo, o eu e o outro estabelecem entre si relações de partilha num processo de auto-conhecimento, descoberta e de desenvolvimento pessoal e profissional, sendo fundamentais atitudes de interdependência e de colaboração.

#### **4. Prática reflexiva, formação e desenvolvimento profissional dos educadores de infância**

Ponte, (citado em Moreira, J., 2010), menciona que a noção de desenvolvimento profissional andarรก próxima da noção de formação. No entanto, refere que não são sinónimas, uma vez que a formação, segundo o mesmo autor, encontra-se ligada à ideia da frequência de cursos curriculares e o desenvolvimento profissional se efectua através de várias formas e processos, para além da frequência desses cursos, sendo disso exemplo, a realização de projectos, a troca de experiências e a prática de reflexão, entre outros. São apontadas pelo autor algumas diferenças. No que respeita ao termo formação, este está associado a uma situação de “fora para dentro” em que são transmitidos ao professor conhecimentos e informações e relativamente ao termo “desenvolvimento profissional”, este está associado ao professor enquanto o sujeito em desenvolvimento, o qual toma as suas decisões e por isso o termo desenvolvimento profissional está associado a um movimento de “dentro para fora”. Desse modo, “o professor passa de objecto, na formação, a sujeito, no desenvolvimento profissional” (Moreira, 2010, p. 20).

O desenvolvimento profissional exige a interligação da teoria com a prática, sendo que implica sempre a pessoa do professor como um todo, ao invés da formação que parte da teoria, não chegando a sair dela. Salema (2002) diz-nos que, o sucesso da implementação de um programa de intervenção pedagógica para ensinar e aprender a pensar, dirigido à promoção do desempenho cognitivo junto de alunos com baixo rendimento escolar, deve-se ao “modo como os professores concretizam os seus procedimentos de instrução, como apresentam os materiais, como estabelecem relações de comunicação e de mediação, para o conjunto dos alunos e para cada aluno isoladamente”.

Os professores passam a ser encarados como profissionais “autónomos e responsáveis, com muitas facetas e potencialidades próprias”, lançando o conceito desenvolvimento profissional como “um novo olhar sobre os professores” (Moreira, 2010, p. 20).

Segundo Day (2001, p. 21), o desenvolvimento profissional do professor ou do educador, como é o caso dos participantes neste estudo é descrito como um processo que engloba todas as experiências de aprendizagens do educador, no que respeita às aprendizagens naturais, planeadas e conscientes, as quais lhe trazem benefícios, contribuindo para a qualidade do seu desempenho. Esta definição de desenvolvimento profissional parece ser a mais completa, segundo este autor.

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individualmente ou colectivamente, o seu compromisso como os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (Day, 2001, p.21).

O desenvolvimento profissional do educador é visto como um processo complexo em que o educador intervém como um todo, pois o educador individualmente ou em grupo revê, renova e amplia os seus conhecimentos relativos ao ensino e, adquire e desenvolve

criticamente o conhecimento, as técnicas e a inteligência essenciais a uma prática profissional de qualidade com as crianças, no contexto escolar ou pré-escolar.

O educador deve ser encarado como um agente educativo activo no seu local de trabalho e como um interveniente disposto a colaborar com os colegas, seja quanto à prática lectiva, seja em relação a problemas educacionais mais amplos ou mesmo ao desenvolvimento de projectos em comum. O desenvolvimento profissional estará, desta forma, ligado aos aspectos pessoais e relacionais e de interacção com os outros e com a comunidade.

O desenvolvimento profissional implica, portanto, uma aprendizagem, levando o educador a reflectir sobre as suas práticas de modo diferente ao que anteriormente fazia.

Segundo Ponte e Serrazina (1998), os professores são capazes de aprender através da reflexão sobre a sua própria experiência. Esta autora vê a reflexão como um questionamento sistemático dentro da prática de cada professor para melhorar e aprofundar a compreensão que cada um tem da mesma.

A aprendizagem realizada pelo educador poderá, caso o educador esteja predisposto a isso, implicar algumas mudanças nas suas práticas educativas. Daí se entender que a profissão docente exija o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira, sendo esse desenvolvimento favorecido por contextos colaborativos.

De acordo com Ponte (1998), “o desenvolvimento profissional de cada professor é, no essencial, da sua responsabilidade”. Em questões relativas à prática profissional, o trabalho colaborativo é considerado por este autor, como um pilar fundamental para o desenvolvimento profissional do educador. O desenvolvimento profissional porque provém

de transformações ao nível das aprendizagens e da experimentação de novas práticas, vem provocar nos educadores uma nova atitude profissional face às suas iniciativas, ao desenvolvimento dos seus projectos, à avaliação do seu trabalho e à ligação da teoria com a prática. É considerado por muitos um desenvolvimento para a mudança.

Day (2001, p. 18) sustenta como factores chave no desenvolvimento profissional contínuo, o tempo e as oportunidades, bem como as disposições e capacidades dos professores para aprenderem com os outros na escola e também com outros colegas. O autor defende por isso que o conceito de desenvolvimento profissional não exclui a formação contínua de professores, na forma de cursos, no entanto, situa-a num contexto de aprendizagem mais vasto no sentido de promover o crescimento das pessoas e das instituições. O autor salienta ainda que o conceito de desenvolvimento profissional inclui “quer a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (...), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem “acelerada””.

Todo o desenvolvimento profissional envolve alguma aprendizagem e, necessariamente, alguma mudança. Neste sentido, desenvolvimento e mudança apresentam-se indissociáveis. No entanto, a mudança só ocorre se o professor quiser mudar. Como refere Day (2001, p. 17), “os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (activamente)”. Assim, os vários estudos têm mostrado que a mudança requer vontade e saber cooperar activamente. Embora a construção de redes de aprendizagem colaborativas leve bastante tempo, a literatura sugere que estas oferecem benefícios significativos, quer para os docentes quer para os alunos. De acordo com Day

(2004, p. 207), a colaboração tende a reduzir o sentimento de impotência dos professores e a aumentar a sua auto-eficácia colectiva e individual.

Na tentativa de sistematizar as perspectivas teóricas de desenvolvimento profissional abordadas anteriormente elaborámos, à luz dos conceitos da supervisão, o seguinte quadro.

Quadro II – *Perspectivas de desenvolvimento profissional docente*

Desenvolvimento profissional	
Perspectivas teóricas	Conceitos
<p>“(…) a reflexão (…) assenta numa perspectiva prática”. Shon (2000)</p> <p>“(…) estimulam o aparecimento de novos saberes e a formação de teorias práticas do ensino (…)”. Zeichner e Liston (1996)</p>	<p>Reflexão e Prática Reflexiva</p>
<p>“(…) fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando em conjunto as suas competências(…)”. Hargreaves (1998)</p> <p>“(…) vai ter impacto na qualidade das aprendizagens dos alunos(…)”. Day (2001)</p>	<p>Colaboração</p>
<p>“(…) um dispositivo de trabalho regular (…) que valoriza a reflexão (…) a capacidade de gerar, gerir e partilhar conhecimento (…)”. Alarcão e Roldão (2008)</p>	<p>Supervisão</p>

(continua)

## Quadro II (continuação)

(...) é um domínio científico e uma prática social (...) para concretizar, compreender, divulgar e melhorar (...) a vida das pessoas tendo como ponto de partida a aceitação (...). Fernandes (2008)	Avaliação
“(...) os conhecimentos que adquiriu são insuficientes (...) reconhecendo a necessidade de crescimento (...) ao longo da carreira (...)”. Ponte (1994)	Formação Contínua

De acordo com estas perspectivas parece-nos que todo o processo de supervisão, acompanhamento e avaliação possa contribuir para o desenvolvimento profissional do professor tendo em consideração o contexto educativo onde o professor desenvolve a sua prática pedagógica.

### 4.1. As dimensões de desenvolvimento do professor

Tornar-se ou ser professor consiste, segundo vários teóricos, num processo no qual o desenvolvimento progride de forma sistemática através de estádios, área de investigação que se relaciona com a psicologia do desenvolvimento. Os principais teóricos como Sprinthall e Theis-Sprinthall (1983, citado por Arends, 1995, p.19-20) sintetizam esta perspectiva e descrevem os seguintes aspectos relacionados com a teoria do desenvolvimento:

- todos as pessoas processam a experiência através de estruturas cognitivas designadas por estádios – conceito piagetiano de esquema;

- estas estruturas organizam-se em estádios de grau crescente de complexidade;
- o crescimento verifica-se inicialmente dentro do domínio de um estágio particular, progredindo depois para o estágio seguinte;
- o crescimento não é automático nem unilateral, só se verificando dada a existência de interacções apropriadas entre o indivíduo e o meio;
- o comportamento pode ser determinado e previsto em função do estágio de desenvolvimento específico em que um indivíduo se encontra.

As dimensões do desenvolvimento cognitivo do professor são focadas pelos teóricos em três domínios:

- desenvolvimento cognitivo;
- desenvolvimento pessoal – ego;
- desenvolvimento moral.

Parece-nos óbvio por que razão estas três dimensões são importantes no ensino. O desenvolvimento cognitivo refere a habilidade para compreender conceitos abstractos como a reactividade, a reciprocidade e a reflexão. A complexidade pessoal refere-se a níveis de auto-conhecimento e o raciocínio moral é a habilidade que o professor tem para fazer julgamentos éticos (Reiman e Sprinthall, 1998, p. 42 - 43).

Um número vasto de teóricos tem explorado a área do desenvolvimento cognitivo do professor, entre eles destacam-se Hunt (1971), Loevinger (1976), Kohlberg (1969) e Piaget (1970), com enfoque em domínios específicos do desenvolvimento humano.

Hunt (1971, citado por Reiman e Sprinthall, 1998), identificou no desenvolvimento cognitivo em três estádios: o concreto, o concreto/abstracto e o abstracto. Estes resultados



são provenientes de uma meta-análise de estudos de investigação que aplicaram “Conceptual Systems Test de Hunt” que mede a complexidade cognitiva. Os professores que funcionam em níveis superiores, isto é, com uma maior complexidade cognitiva, segundo este teste, têm, segundo os autores, comportamentos assinalados como:

- redução de preconceitos;
- maior comunicação empática;
- mais focados no controlo interno;
- decisões mais longas;
- mais flexíveis nos métodos de ensino;
- maior autonomia e maior interdependência;
- comunicação e processamento de informação superior.

Os resultados dos seus estudos mostram que os professores têm maior capacidade para modificar o ambiente de aprendizagem na aula e também os supervisores com maior complexidade cognitiva são mais precisos na avaliação e apreciação que fazem dos formandos, o autor refere que quando há discrepância entre os estádios do supervisor e do formando há vários efeitos, negativos vs positivos, consoante a direcção da relação (Reiman e Sprinthall, 1998, p. 42-45).

No domínio do desenvolvimento pessoal do professor, Loevinger (1976) mostra-nos a compreensão do desenvolvimento através do crescimento intra-pessoal, ou seja através do conhecimento de si mesmo, baseando a sua investigação na aplicação de entrevistas.

O modelo de Loevinger (1976, citado por Reiman e Sprinthall, 1998, p. 46), menciona que pessoas num estágio superior aceitam ou coordenam uma dada situação,

toleram mais a ambiguidade nas decisões complexas, empenham-se em acções após a revisão de uma variedade alargada de possíveis alternativas. Este modelo apresenta de acordo com o autor, os seguintes níveis de graduação:

- níveis impulsivos, dependente dos outros nas decisões;
- níveis de conformismo, raciocínio enformado pelo que é socialmente aceite e sem consciência das escolhas pessoais;
- níveis de autonomia, vida interior rica, reconciliação de ideias antagónicas e alta tolerância pela ambiguidade;
- níveis de integração, aceitação de conflito interior.

Estes níveis revelam-se em vários campos como:

- a impulsividade/controlo;
- o estilo interpessoal;
- a tomada de consciência das preocupações/pensamentos;
- o estilo cognitivo.

No que concerne ao desenvolvimento moral/ético, Kohlberg (1969) mostra-nos como o desenvolvimento moral da pessoa se desenrola desde um nível pré-convencional, noção de poder e de troca de favores, passando por um nível convencional, onde as decisões são baseadas naquilo em que a maioria das pessoas pretende ou pelo que as leis prescrevem, até um nível pós-convencional, onde as decisões são baseadas em princípios (Reiman e Sprinthall, 1998, p. 47).

Poderemos desta forma sintetizar, que o desenvolvimento cognitivo (Hunt, 1971; Kohlberg, 1969; Loevinger, 1976) nos mostra que:

- nos níveis mais baixos, os professores tendem a perceber a realidade pedagógica em termos concretos;
- as escolhas são simplistas, havendo pouca tolerância com a ambiguidade;
- nos níveis moderados, os professores tendem a ser vulneráveis às expectativas dos colegas, onde as regras são explícitas, havendo tentativas para alargar o repertório das competências de ensino;
- nos níveis mais elevados, os professores são auto-dirigidos, interessados em colaborar com os colegas, utilizando uma variedade de estratégias consoante as necessidades dos alunos, havendo um encorajando de um funcionamento cognitivo mais elevado e complexo nos alunos, sendo os professores mais competentes, eficientes e eficazes.

#### **4.2. O modelo reflexivo, o conceito de reflexão e o professor reflexivo**

A influência do pensamento pedagógico de John Dewey ainda hoje se faz sentir de forma premente nas práticas educativas (Alarcão, 1996, p. 58). O conceito de reflexão é definido pelo filósofo John Dewey na sua obra aplicada à pedagogia como uma construção do pensamento reflexivo (Dewey, 1933).

Para este autor a lógica tem para ele “valor instrumental e operativo, visto que a função do pensamento reflexivo é (...) a de transformar uma situação na qual se tenham

experiências caracterizadas pela obscuridade, pela dúvida, pelo conflito, isto é, de qualquer modo perturbadas, numa situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa” (Alarcão, 1996, p. 44). Na óptica deste teórico o pensamento reflexivo é denominado pela melhor maneira de pensar e define-o como sendo “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (Dewey, 1933 citado por Alarcão e Tavares, 1996, p. 45).

A alteração das práticas educativas conduz, na perspectiva de Nóvoa (1993), à melhoria da qualidade do ensino, passando pela formação reflexiva do professor. Este considerado como prático reflexivo, assume-se no processo educativo como um actor dinâmico inserido no contexto em que desenvolve a sua acção, a escola. Como tal, ser reflexivo constitui uma forma de estar em educação.

A definição de acção reflexiva é retomada por Zeichner (1993, citado por Alarcão, 1996, p. 58) como “uma acção que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz, não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores”, pelo que a reflexão deverá ocorrer antes, durante e depois da acção educativa.

Schon (1987) inspira-se na obra de Dewey (1933), tendo sobre o pensamento reflexivo da prática uma perspectiva cognitiva/construtivista, distinguindo três tipos de reflexão:

- a reflexão na acção, o professor reflecte no decurso da acção;

- a reflexão sobre a acção passada, o professor realiza uma retrospectiva da acção.
- a reflexão sobre a reflexão na acção, a meta-cognição.

O contributo desta abordagem reflexiva para o desenvolvimento do professor foi referido, neste estudo, no ponto 1.2 enquanto um dos cenários possíveis da supervisão pedagógica, sintetizemos algumas noções apresentadas por Schon (1987).

O modelo reflexivo vem permitir que o professor realize uma observação mais cuidada sobre a sua prática educativa, permitindo-lhe estabelecer interações entre a teoria e a prática. Referimos novamente Schon (1987) que considerado o autor da corrente que perspectiva a prática profissional do professor como uma prática reflexiva, apresentando as seguintes noções:

- reflexão na acção, o professor reflecte no decurso da acção, reformulando-a e ajustando-a a novas situações;
- reflexão sobre a acção, o professor analisa e faz uma retrospectiva da acção realizada, tomando consciência do que aconteceu;
- reflexão sobre reflexão na acção ou meta - reflexão uma vez que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer.

A prática reflexiva apresentada pelo autor vem ao encontro da metodologia deste estudo, uma vez que optamos por delinear uma investigação acção que abordamos no ponto 3.1 do capítulo III e a caracterizamos por investigação acção colaborativa.

Segundo Alarcão (1995, p. 15), “ser educador reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento crítico como via de atribuição de sentido às teorias, às práticas e às circunstâncias educativas” (p. 15). Brookfield (1995, p. 15) distingue a reflexão da reflexão crítica. Esta caracteriza-se pela desocultação dos preconceitos implícitos que o educador tem inconscientemente sobre a pedagogia e as suas práticas. O autor enumera em seis as razões para a importância da reflexão crítica:

- ajuda o professor a ter ações informadas;
- ajuda o professor a desenvolver uma justificação para a prática;
- ajuda o professor a evitar a auto – dilaceração;
- agarra o professor emotivamente;
- melhora as aulas do professor;
- aumenta a confiança crítica.

Os professores reflexivos críticos estão despertos em relação a ideias do senso comum sobre o bom ensino (Brookfield, 1995, p. 15).

### III - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresentamos e fundamentamos a metodologia do estudo realizado. Indicamos os objectivos do estudo e as fases da sua execução. Justificamos a opção metodológica do desenho de investigação-acção e da recolha de dados de natureza qualitativa. Caracterizamos os participantes assim como o contexto – O Jardim de Infância – envolvidos no estudo. Descrevemos o plano de intervenção e os procedimentos de recolha de dados.

#### 1. Objectivos do estudo

O nosso estudo pretendeu conhecer, compreender e reflectir sobre a importância das práticas colaborativas no seio da equipa docente de educadores de infância, promover a mudança de práticas dos educadores, através do trabalho colaborativo com a finalidade de inovar e melhorar o desenvolvimento profissional e avaliar esses mesmos acontecimentos.

Para responder às questões anteriormente delineadas e mencionadas no capítulo da *Introdução*, definiram-se os seguintes objectivos que se apresentam do seguinte modo:

- conceber sessões orientadas;
- fomentar e monitorizar práticas de observação colaborativa no âmbito da supervisão de projectos dos educadores;
- acompanhar projectos de acção colaborativa executados autonomamente pelos educadores de infância;

- promover a reflexão sobre os saberes e as interacções da equipa;
- provocar algumas mudanças nas práticas dos educadores e no seu desenvolvimento profissional;
- promover a auto avaliação de cada membro da equipa;
- analisar e avaliar o processo das acções realizadas e dos efeitos obtidos.

## **2. Fases do estudo**

Organizamos este estudo em cinco fases. O objectivo na primeira fase foi de conhecer e supervisionar as práticas colaborativas dos educadores de infância do Jardim de Infância O Palhaço, através de reuniões de grupo.

Na segunda fase recolhemos dados através da observação naturalista, da recolha de opinião de cada educadora, da realização de sessões de trabalho colaborativo, das entrevistas e das sessões de *focus group*.

Na terceira fase procedeu-se á análise de conteúdos das entrevistas, da análise documental e das sessões de *focus group*. Após esta fase e numa quarta fase fizemos uma reflexão e avaliação qualitativa. Durante todas as fases do estudo fizemos a revisão da literatura.

Na quinta fase delineamos a redacção final das componentes teórica e empírica desta investigação, o seguinte quadro sintetiza todas as fases do estudo.



Quadro III – *Fases do estudo*

FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4	FASE 5
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisão das práticas colaborativas</li> <li>• Reuniões de grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observações naturalistas</li> <li>• Recolha de opinião das educadoras</li> <li>• Realização de sessões de trabalho colaborativo</li> <li>• Realização de entrevistas</li> <li>• Sessão de Focus group</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise de conteúdos das entrevistas</li> <li>• Análise de conteúdos dos focus group</li> <li>• Análise documental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexão</li> <li>• Avaliação qualitativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redação final da dissertação</li> </ul>

### **3. Justificação da opção metodológica**

Pretendeu-se, com o problema em estudo, supervisionar, acompanhar e avaliar algumas práticas educativas num grupo de educadoras de infância com enfoque no trabalho colaborativo entre docentes, desenvolvendo-se para isso uma metodologia de orientação qualitativa.

Os procedimentos do tipo qualitativo permitiram a recolha de informação, através de vários suportes. Neste estudo, a recolha de informação realizou-se através da observação directa e participante da investigadora, através de entrevistas semi-estruturadas, de documentos reflexivos, da técnica de focus group e do seu diário de campo com o intuito de proporcionar um conhecimento mais profundo da realidade. Para Bogdan (1994) a investigação qualitativa interessa-se mais por conhecer os processos do que pelos resultados, sendo o significado igualmente importante neste tipo de abordagem. Este processo de investigação dará importância ao diálogo entre o investigador e os sujeitos no sentido de, para além de estes não serem abordados de modo neutro, o investigador apreender diferentes perspectivas com o objectivo de perceber o que os sujeitos experimentam e o modo como interpretam as suas experiências.

A ideia subjacente ao trabalho de campo implicou uma articulação entre investigação e a acção, ou seja, uma simbiose entre a prática e as ideias colaborativas. De acordo com Bogdan (1994) na abordagem qualitativa “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador, o instrumento principal”, o qual neste estudo é observador participante.

### 3.1. Estratégia de investigação – acção

A adopção de um desenho de investigação - acção, prendeu-se com o pressuposto de que a investigadora é a promotora de algumas acções de acompanhamento do trabalho colaborativo, realizando a supervisão e avaliação dessas acções no sentido de as compreender.

A investigação - acção encara na acção uma intenção de mudança e na investigação um processo de compreensão. Segundo Bogdan (1994) essa mesma investigação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais, em que o investigador se envolve activamente na causa da investigação, no caso deste estudo, o investigador apresenta-se como agente de mudança.

Entende-se por investigar “(...) seguir os vestígios de; indagar, pesquisar, inquirir (...)” (Dicionário de Língua Portuguesa, p. 950) e por acção “(...) maneira de actuar, tudo o que se faz (...)” (Dicionário de Língua Portuguesa, p. 18).

Segundo Serrano (1998) a investigação – acção, tem contribuído para a criação de um clima de revisão e transformação de determinadas questões da realidade educativa.

Através da investigação - acção o professor indaga através do seu próprio trabalho, o que lhe permite focalizar problemas, actuar, reflectir e avaliar.

A investigação - acção, na opinião de Ebbutt (1985), tem como objectivo compreender, melhorar e reformar práticas, implica por isso: planear, actuar, observar e reflectir cuidadosamente, como refere Zuber-Skerrit (1996) “trazer melhoramentos

práticos, inovação, mudança ou desenvolvimento de práticas sociais e um melhor conhecimento dos *práticos* acerca das suas práticas”

Cohen e Manion (2002) definem a investigação - acção como sendo uma intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades reais e análise detalhada dos efeitos dessa intervenção, concebem-na como um processo interactivo e dinâmico, que exige uma reflexão sistemática das atitudes, uma grande criatividade, uma capacidade constante para criar novas expectativas e, ainda, uma avaliação contínua do processo.

A investigação - acção, para Kemmis e MacTaggart (1988, citado por Matos 2004), constitui “uma forma de questionamento reflexivo e colectivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas são desenvolvidas; trata-se de investigação - acção quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que a investigação - acção é desenvolvida através da acção (analisada criticamente) dos membros do grupo”.

A prática da investigação - acção exige uma forte implicação, entrega e motivação dos professores/educadores, o que foi demonstrado neste estudo, pelos educadores de infância, bem como uma grande capacidade para mudarem as suas atitudes, comportamentos e práticas. Este estilo de investigação torna-se apelativo e motivador na medida em que coloca a tónica na componente prática e na melhoria de estratégias de trabalho utilizadas, o que conduz a um aumento significativo na qualidade e eficácia da prática desenvolvida, seguindo uma metodologia espiralada de planificação, acção, observação, reflexão e avaliação sobre a acção, levando o educador a progredir no seu desenvolvimento profissional. Alguns autores referem que a investigação - acção é

situacional na medida em que se preocupa pelo diagnóstico de um problema num contexto específico tentando resolver o problema nesse contexto (Cohen e Manion, 2002).

Estes autores consideram que, a investigação - acção, é usualmente colaborativa uma vez que investigadores e participantes trabalham num único projecto, é participativa no sentido em que todos os membros da equipa tomam parte directa ou indirectamente na execução da investigação. Como a investigação - acção tem, segundo os mesmos autores, o objectivo de melhorar as práticas e se avalia continuamente as modificações da situação em questão, ela é também auto-avaliadora.

Inspirando-nos nas ideias destes autores, optámos por implementar um ciclo de investigação - acção das práticas pedagógicas das educadoras de infância participantes no estudo seguindo a sequência de acções – planejar, actuar, observar, reflectir, avaliar – como pretendemos esquematizar através da Figura 2.

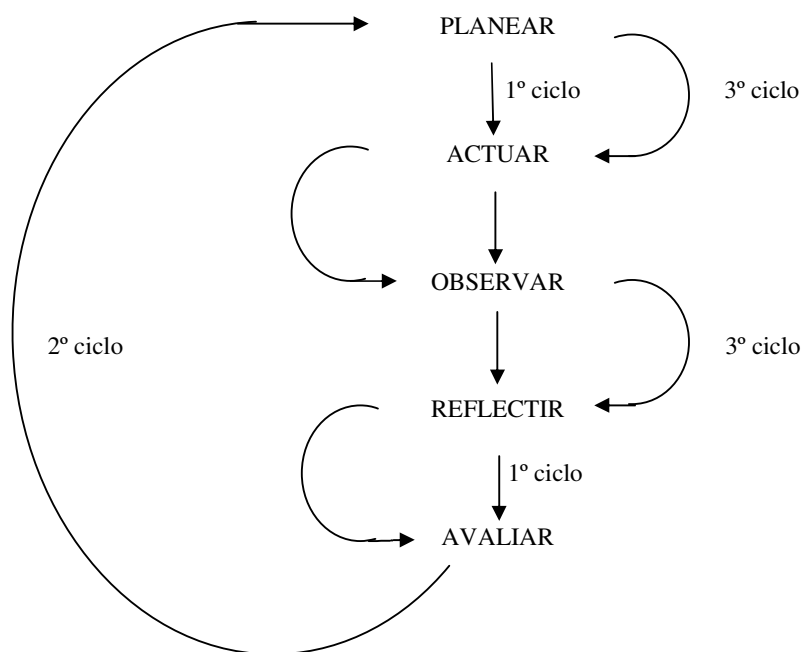


Figura 2 – Ciclo de investigação – acção

Implementámos o ciclo de investigação acção ao nosso estudo, tendo na primeira fase – planear – o objectivo de identificar as ideias e perceber a motivação dos participantes através do planeamento colaborativo de um plano de acção a implementar.

Na segunda fase – actuar – pretendemos aprofundar o tema em questão e realizamos reuniões, entrevistas e uma sessão de *focus group*, para isso recorreremos à utilização de gravação áudio.

Na terceira fase – observar – procedemos à observação naturalista das práticas pedagógicas dos educadores, utilizando o diário de campo para recolha de informação.

Após estas fases realizámos a reflexão e interpretação conjunta das acções realizadas pelos participantes no estudo e numa última fase – avaliação – através do confronto de ideias com os participantes neste estudo avaliámos o processo no sentido de verificar se ocorreram mudanças nas práticas pedagógicas dos educadores, finalizando desta forma o 1º ciclo denominado pela investigadora, após o qual iniciáramos um segundo ciclo para o caso de haver necessidade de realizar novas observações.

#### **4. Participantes no estudo: breve caracterização**

O presente estudo contou com o envolvimento e participação de nove educadoras de infância do Jardim-de-Infância “O Palhaço” dos Serviços Sociais da Câmara Municipal de Lisboa.

A escolha daquele grupo docente, deveu-se ao facto de a investigadora conhecer bem a instituição onde os docentes desempenham as suas práticas, estar no papel de supervisora – coordenadora da referida instituição e ser um observador participante tentando, no entanto, ser imparcial ao longo de todo o estudo.

Enquadrando-se esta investigação no paradigma qualitativo e assumindo a tipologia de uma investigação - acção, o grupo de sujeitos participantes não constitui em si próprio qualquer amostra estatisticamente representativa de um universo para o qual se possam fazer generalizações.

Da caracterização do grupo de participantes no estudo pode-se referir que todas as educadoras possuem como habilitações literárias a licenciatura. Sete educadoras obtiveram esse grau através de cursos superiores com a aquisição de complemento de formação em várias áreas, são exemplo a área da Inclusão e da Animação Sócio - Cultural. Duas educadoras obtiveram o grau de licenciadas através da frequência e aproveitamento de Cursos Superiores Especializados nas áreas de Gestão Escolar e da Educação Especial. Neste momento encontram-se quatro educadoras de infância a frequentar Cursos de Mestrado nas áreas da Inclusão e da Supervisão Pedagógica. No que respeita ao tempo de serviço, as educadoras participantes no estudo têm entre 17 e 28 anos de serviço, na maioria do tempo a desempenhar funções na Câmara Municipal de Lisboa.

## 5. Caracterização do Jardim de Infância O Palhaço

O Jardim de Infância O Palhaço pertence à Direcção Municipal de Recursos Humanos – Departamento de Formação, Saúde Higiene e Segurança – Divisão de Apoio à Acção Social Interna – Unidades de Educação, da Câmara Municipal de Lisboa. – a esta data, a gestão financeira é da responsabilidade dos Serviços Sociais da Câmara Municipal de Lisboa.

São elementos constituintes da identidade do Jardim de Infância O Palhaço, os seguintes aspectos:

- educar com (as educadoras/pessoal auxiliar, crianças e a família) em vez de educar as crianças;
- integrar o projecto educativo num processo que se iniciou em casa e que continuará na escola;
- educar para a curiosidade e para a descoberta, favorecendo a autonomia e a cooperação;
- respeitar as singularidades individuais e do grupo intra-escolares e inter-sistémicas (família, escola e comunidade);
- fomentar a diversidade (etária, sócio-económica e cultural) pois é na diferença que se constrói o conhecimento;
- favorecer as interacções positivas;
- ser coerente e flexível;
- observar e avaliar as crianças na sua acção.



A missão do Jardim de Infância O Palhaço, decorre da assunção destes valores “a escola é um espaço para todos crescermos com a ajuda de todos e que tem por finalidade básica o desenvolvimento integral da criança” (Projecto Educativo do J.I. O Palhaço, 2007).

O Jardim de Infância O Palhaço tem como princípio básico geral a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar que estabelece como princípio geral que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

Actualmente as Unidades de Educação da Câmara Municipal de Lisboa, são constituídas por três creches Canguru, Poupas, Alcofinha, e o Jardim de Infância O Palhaço. As duas primeiras creches e o jardim de infância, situam-se na Praça de Espanha, na Rua Prof. Lima Basto nº 69. A creche Alcofinha, situa-se geograficamente na freguesia de Carnide em Lisboa.

A sua génese remonta a 1975/76, altura em que um grupo de trabalhadores ocupou uma parte do edifício que ainda hoje é o Jardim de Infância na Praça de Espanha.

Face à actividade dessa primeira Comissão de Trabalhadores, um vereador da altura contratou duas educadoras de infância e quatro auxiliares, que divididas entre dois espaços iniciaram a actividade de jardim de infância junto de 40 crianças.

O processo não foi linear. Em 1978 foi deliberado o encerramento fundamentado na inviabilidade económica e técnica, todavia isso não se efectivou. Com a demissão da

primeira Comissão de Trabalhadores e o reequacionamento metodológico efectuado por uma Comissão de Gestão, foi desde 1980 que as Unidades de Educação tomaram corpo.

Surgiu assim o Jardim de Infância na Praça de Espanha e uma Creche em Entrecampos. Em 1985, na sequência do número crescente de inscrições foi inaugurada a Creche Alcofinha em Carnide.

A Creche Poupas foi construída no mesmo espaço físico do Jardim de Infância, iniciando a sua actividade pedagógica em 1991, cuja construção foi feita de raiz em pré-fabricado.

Em 1993 a Creche Canguru foi transferida de Entrecampos para a Praça de Espanha, construção igualmente feita de raiz em pré-fabricado.

Enquanto serviço ligado organicamente à Direcção Municipal de Administração Geral dos Recursos Humanos, e por inerência ao Departamento de Gestão de Recursos Humanos, as Unidades de Educação estão definidas, no Plano de Actividades da C.M.L., como Acção Autónoma naquilo que se designou de Acção Social Interna.

As Unidades de Educação na sua globalidade enquadram 91 funcionários, distribuídos pelas diferentes categorias do Quadro de Pessoal da Câmara.

O enquadramento legal da instituição baseia-se através do Regime de Funcionamento das Unidades de Educação, despacho nº457/p/94 da Presidência da Câmara de 13 de Novembro de 1994, e na Actualização da Tabela de Participações, Despacho nº 478/p/94 de 27 de Dezembro, obtêm-se como indicadores de análise - O Âmbito e Objectivos, O Processo de Admissão das Crianças, Critérios de Selecção e

Comparticipações e Rotinas Institucionais (Projecto Educativo do Jardim de Infância O Palhaço, 2007).

## **6. Plano de intervenção/formação colaborativa**

Estando este estudo integrado num mestrado de Supervisão Pedagógica, optamos por delinear o plano de intervenção à luz das fases do ciclo de observação e da relação que existe entre a supervisão, a observação e a didáctica, de tipo construtivo uma vez que mostra ser um processo formativo integrado e contínuo de desenvolvimento profissional.

Embora haja uma tendência geral dos educadores de infância encararem a observação como um processo de avaliação das suas capacidades, é certo que a observação faz parte do contexto mais alargado da supervisão.

A supervisão pedagógica independente do modelo que segue deve ter, de acordo com Alarcão e Tavares (2007), apresenta quatro fases distintas que se abordam no ponto seguinte.

### **6.1. Fases do ciclo de supervisão**

“A observação constitui o instrumento ideal de acesso à sala de aula, o elo de ligação entre o mais vasto contexto da supervisão e a prática pedagógica.”

(Vieira, 1993, p. 47)

A observação vem desta forma possibilitar a recolha de informação sobre as capacidades e comportamentos do observado, que no caso da supervisão pedagógica de professores é a sua prática pedagógica, observar é muito mais que ver, é ver com uma finalidade através de um suporte teórico. De acordo com Alarcão e Tavares (2007, p. 80) a supervisão “é uma acção multifacetada, faseada, continuada e cíclica”.

Alarcão e Tavares (2007, p. 80) sistematizaram as fases da supervisão da seguinte forma:

- encontro pré-observação, em que a investigadora no caso deste estudo informa as educadoras do objectivo da futura observação, incentivando-as a analisarem as suas práticas pedagógicas, criando um clima de colaboração e inter-ajuda;
- observação propriamente dita, momento de recolha de informação de acordo com os objectivos delineados e comunicados aos educadores, tendo em vista a descrição do que acontece, servindo os dados como base da reflexão final;
- análise dos dados, após o registo dos dados, estes são agrupados para se poderem analisar. Este tratamento dos dados está relacionado com a natureza da observação, o seu objectivo e o tipo de observação utilizada.
- encontro pós-observação, entre o supervisor e o professor para reflexão, sendo este ajudado pelo outro a reflectir e interpretar, considerado por Alarcão e Tavares (2007, p. 98) de momento de “supervisão do tipo colaborativa”.

Neste momento são também traçados objectivos e estratégias de ensino e de observação, colidindo por vezes com o início do ciclo, a fase de pré-observação, a Figura 3 representa, deste modo, as fases principais do ciclo de observação.

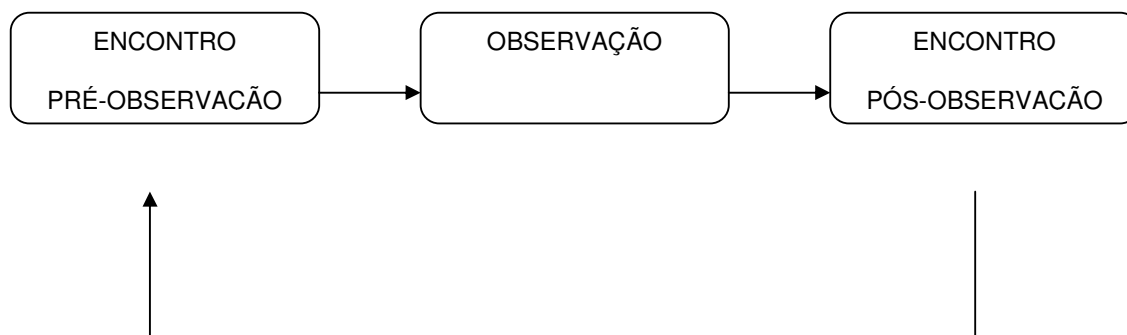


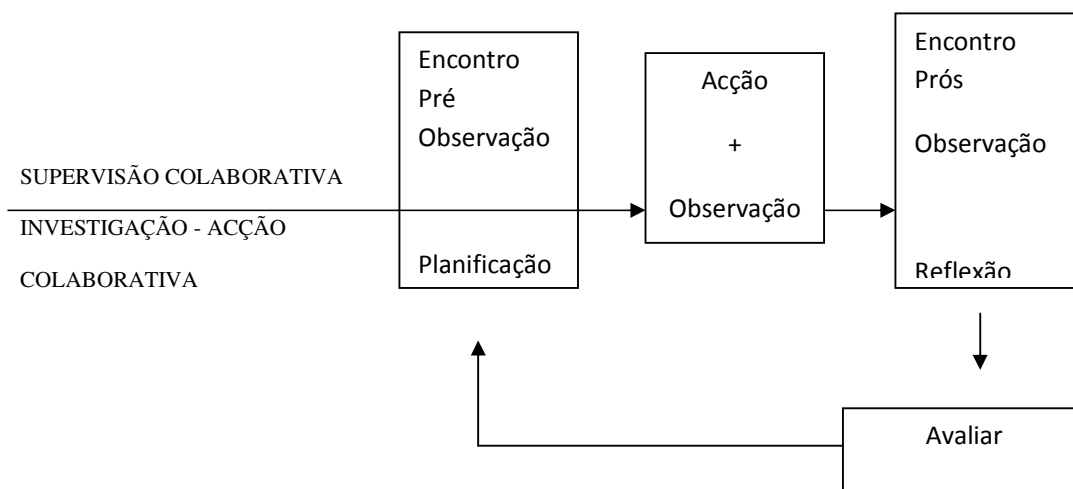
Figura 3 – O ciclo de observação

Fonte: Vieira (1993, p. 43)

No caso deste estudo de índole qualitativa é de referir que o observador, investigadora do estudo, ao realizar a observação das práticas colaborativas dos educadores participantes não teve qualquer categoria previamente definida, foram emergindo categorias através da própria observação, tendo apenas iniciado a observação com uma ideia geral do que pretendia observar.

Nesta estratégia a observadora, no papel de investigadora do estudo, mobilizando atitudes de disponibilidade, flexibilidade e análise crítica, questiona, ajuda e avalia, no sentido de dar *feedback* às educadoras participantes, na perspectiva de induzir mudanças nas práticas pedagógicas.

Inspiramo-nos nas ideias de Vieira (1993, p. 42) que através da frase introdutória deste ponto nos fala de observação e supervisão, pelo que elaboramos um esquema de modo a centralizar as etapas da supervisão e da investigação – acção que pensamos poder mencionar como supervisão colaborativa e de investigação – acção colaborativa, transmitidas através da elaboração da figura seguinte.



*Figura 4 – Fases da supervisão colaborativa e da investigação – acção colaborativa*

Alarcão e Tavares (2007, p. 80) julgam ser conveniente proceder-se, de tempos a tempos, à análise e avaliação do processo realizado e dos resultados obtidos, na sua perspectiva poder-se-á elencar uma quinta fase denominada pelos próprios de “balanço ou avaliação” do próprio processo. Day (1992) diz-nos que a avaliação e o desenvolvimento profissional devem contribuir para um menor isolamento do professor e libertar mais tempo para reflectir sobre a acção, dentro e fora da sala de aula. No entanto lembre-se que em todo este processo deverá estar presente uma “atitude pedagógico - relacional que visa a construção profissional e que, subjacente a todas estas fases, tem de estar um diálogo

interpretativo e construtivo, na lógica de uma supervisão clínica, reflexiva e dialógica” (Alarcão e Tavares, 2007, p. 81).

## **6.2. Sessões de trabalho colaborativo**

Implementamos dois momentos de trabalho em equipa docente através da realização de quatro sessões principais realizadas dentro da instituição e num outro momento participamos em sessões de trabalho promovidas pelo projecto Crescer a Brincar fora da instituição que passamos a expor nos pontos seguintes.

Na instituição, após a observação das práticas pedagógicas dos educadores de infância, fomentámos a realização de quatro sessões de trabalho em equipa pelo o facto de a equipa docente ter transmitido a necessidade de reflexão sobre o assunto em questão, pelo que formámos pequenos grupos de trabalho colaborativo, com o principal objectivo de concretizar a elaboração de uma ficha de observação e avaliação das aprendizagens da criança dos 3 aos 6 anos de idade, que se remete para o anexo 10.

A referida ficha englobaria 3 pequenas fichas de acordo com cada faixa etária, respectivamente 3, 4 e 5 anos referindo as competências que se pretende que as crianças adquiram nestas idades.

Cada sessão realizada dentro da instituição teve aproximadamente uma hora e quinze minutos de duração.

Propusemos um segundo momento de trabalho em equipa, fora da instituição, desenvolvido também em quatro sessões, em parceria com a equipa interdisciplinar do projecto Crescer a Brincar.

### **6.2.1. Quatro sessões principais**

#### **1ª Sessão**

Na primeira sessão propusemos que cada educadora registasse a sua opinião sobre o que entendia por *colaboração* como se poderá consultar no anexo 2.

Para introduzir a temática sobre colaboração, solicitámos a leitura de um texto intitulado “A Regata” (anexo 3), o qual refere uma situação prática sobre o conceito de colaboração entre membros da mesma equipa e provocámos a discussão no seio do grupo docente dos educadores sobre o conceito principal do texto.

#### **2ª Sessão**

A segunda sessão, realizada a 17 de Março de 2009 em grande grupo – nove educadoras – teve como objectivo a análise de vários instrumentos de observação e avaliação da criança e a decisão da escolha daquele que serviria de base de referência à elaboração da nova ficha pretendida.

Cada educadora fez a sua recolha de instrumentos e levou para a mesa de trabalho a análise e discussão das grelhas do Ministério da Educação, fichas de outras escolas, fichas



de programas específicos como o Portage, escalas de avaliação de Mary Sheridan, CORS ou a Likerts.

Nesta sessão ficou decidida e fundamentada pela equipa a escolha relativa à opção do instrumento base para a nova ficha, adaptando ao contexto pretendido, que recai sobre a opção das grelhas do Ministério da Educação para a faixa etária dos 3 anos e na ficha do Programa Portage, para as faixas etárias dos 4 e 5 anos.

### **3ª Sessão**

Para a terceira sessão destacamos uma semana de trabalho, de 18 a 26 Março de 2009, cuja duração foi uma hora de trabalho para cada grupo, por dia, uma vez que a equipa alargada (de nove educadoras) seria agora dividida em três pequenos grupos. Sendo que cada grupo correspondia a uma faixa etária constituído por três educadoras cada um.

Durante esta sessão foram seleccionados por cada grupo os parâmetros que melhor se adequavam à faixa etária em estudo. No final da semana cada grupo compilou um protótipo da ficha, fazendo referências às bases utilizadas e/ou adaptadas.

### **4ª Sessão**

A quarta sessão, foi planeada de modo a que cada grupo transmitisse à restante equipa todo o processo de elaboração da sua ficha, focando:

- que fontes utilizou;
- qual a que adoptou;
- o que adaptou;

- quais os aspectos seleccionados e a razão da sua escolha;
- tipo de estrutura gráfica adoptada;
- qual a coerência entre as áreas de desenvolvimento.

Para tal, cada grupo de 3 educadoras da mesma faixa etária apresentou, durante 1 hora e em dias diferentes, o instrumento final como resultado do seu trabalho colaborativo em pequeno grupo. Os grupos fizeram as suas apresentações no dia 27 e 31 de Março 2009 e no dia 1 de Abril de 2009, respectivamente: as educadoras da faixa etária dos 3 anos, dos 4 anos e dos 5 anos.

Após se ter ouvido todos os grupos, reflectiu-se em grande equipa, analisando a coerência de cada ficha apresentada, procedendo-se às reformulações necessárias, uma vez que a ficha teria que ser coerente e progressiva ao longo das três faixas etárias.

Das sessões realizadas resultou uma ficha elaborada em contexto de trabalho colaborativo, primeiramente em pequenos grupos e para as reformulações finais em grande grupo, esta ficha pretende mostrar os registos do desenvolvimento global da criança ao longo dos três anos percorridos no pré-escolar, ou seja dos 3 aos 6 anos, que se remete para o Anexo 10.

### **6.2.2. Sessões do projecto Crescer a Brincar**

De acordo com os objectivos do estudo concebeu-se outro tipo de proposta de trabalho colaborativo em parceria com as técnicas do Projecto Crescer a Brincar da Câmara Municipal de Lisboa, com o objectivo de promover junto do grupo docente maior

interacção entre as educadoras e, conseqüentemente melhor coesão do grupo durante a realização das suas práticas educativas tendo como base teórica os Direitos das Crianças.

Esta proposta desenvolveu-se durante quatro sessões com a duração de duas horas cada, nos dias 16, 18, 22 e 23 de Junho de 2009.

Na primeira sessão estiveram presentes seis educadoras, na segunda sete, na terceira seis e na quarta e última sete educadoras, não tendo o grupo sido constante ao longo das quatro sessões, o que prejudicou a continuidade do trabalho e intervenção junto do mesmo.

Passamos a descrever sucintamente as actividades realizadas em cada sessão:

### **1ª Sessão, dia 16**

Acolhimento e recepção de grupo e aplicação do pré-este referente aos Direitos das Crianças; Jogo de apresentação “O nome do Jogo”; Expectativas dos participantes “A mão”; Apresentação do projecto Movie Maker das categorias dos Direitos; Visita ao “Despertar”; Retrato da sala, exercício de terapia pela arte “Silhueta”; Dentro da “Silhueta: projectar como cada educador se sentiu dentro da sala do Despertar; Fora do círculo escrevem ao redor da silhueta sete características de cada um “Espaço debate/reflexão” para sugestão de questões que gostariam de trabalhar.

### **2ª Sessão, dia 18**

Acolhimento e recepção do grupo; Jogo de apresentação “O Novelo”, com registo em folha de papel cenário; Realização de dois Rolle Play – grupo 1 Reunião de Pais e grupo 2 tema à escolha.

### **3ª Sessão, dia 22**

Recepção e acolhimento do grupo; Jogo de Cooperação “Eu e @ outr@”; Jogo da batata; Viagem sensorial: “*Vamos fazer uma “viagem” à “Ilha das Sensações”. Deixe-se guiar pela fantasia e conquiste o seu espaço interior. Liberte-se e sinta-se confiante*”; Expressão plástica – o que senti e vivi nesta Viagem; Debate e reflexão final.

### **4ª Sessão, dia 23**

Jogo de Cooperação “O coração”; Direitos de Desenvolvimento – Azul; “Construir com uma diferença” – O elefante; “Vamos junt@s conversar...”; Direitos de Participação – Amarela – “ODM”; Brainstorming “Esta formação foi...” – A Mão – Expectativas – passagem do pós-teste – questionário sobre os Direitos das Crianças e respectiva convenção.

## **7. Procedimentos de recolha dos dados**

Procuramos neste ponto explicitar os procedimentos de recolha dos dados da investigação através de uma metodologia de índole qualitativa, fazendo referência ao tipo de instrumentos e técnicas utilizadas:

- observação naturalista;
- diário de campo da investigadora;
- inquérito através de entrevistas semi-estruturadas;
- documentos reflexivos das educadoras;

- técnica de *focus group*.

Procedemos à análise documental de documentos reflexivos das educadoras de infância, à análise de conteúdo dos dados recolhidos através da observação naturalista e do diário de campo e à análise dos dados recolhidos através da realização das entrevistas e do *focus group*, pelo que esquematizámos estes dados através do quadro seguinte.

Quadro IV - *Procedimentos de recolha e análise dos dados*

	<b>VERTENTE QUALITATIVA</b>			
	<b>Ano lectivo 2008-2009 e início de 2009-2010</b>			
<b>Técnicas e Instrumentos de recolha de dados</b>	Inquérito		Observação	Documentos
	Entrevista Individual do Tipo semi Estruturada	Focus Groups	Naturalista Diário de campo	Reflexivos
<b>Participantes</b>	6 Educadoras de Infância	1 grupo com 3 educadoras	9 Educadoras de Infância	Das Educadoras de Infância
<b>Objectivos</b>	Conhecer o impacte do trabalho colaborativo	Promover a participação de todas as educadoras no	Observar e acompanhar as práticas colaborativas	Conhecer a reflexão de cada educadora e promover a

(continua)

Quadro IV (continuação)

<b>Objectivos</b>	nas práticas educativas de cada educadora	diálogo sobre as práticas colaborativas	entre as educadoras	discussão e avaliação
<b>Tipo de Análise</b>	Análise de conteúdo	Análise de conteúdo	Análise de conteúdo	Análise de conteúdo

### 7.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Considerando as opções metodológicas enunciadas, e no quadro de uma investigação qualitativa, procedemos à selecção de recolha e análise dos dados, de modo a desenvolvermos uma análise mais profunda da realidade a investigar, privilegiando como instrumentos de recolha: a observação, a entrevista, a sessão de *focus group* e o diário de campo da investigadora deste estudo (Bogdan, 1994).

#### 7.1.1. A observação naturalista

“Observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo final ou organizador e dirigido a um objecto para recolher informações sobre ele.”

(De Ketele, 1993, p.22-23)

A observação “é um processo orientado por um objectivo final ou organizador do próprio processo de observação (...) familiarizar-se com uma situação, observar um fenómeno (...) é um processo cuja primeira função imediata é recolher informação sobre o objecto tido em consideração em função do objectivo organizador.” (De Ketele, 1993, p. 23-24).

Foi em contexto pré – escolar e na observação das práticas educativas dos educadores de infância participantes no estudo, que decorreu a observação naturalista, no sentido de, para além de observar, acompanhar as práticas colaborativas entre eles, considerando a “observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” citado por Estrela (1979).

Com o objectivo de conhecer as práticas colaborativas da equipa docente, procedeu-se à observação naturalista das actividades colaborativas da iniciativa de cada educadora da instituição no período entre Outubro de 2008 a Maio de 2009.

Como base de recolha de dados, elaborámos uma grelha de registos das práticas colaborativas onde se foram anotando aspectos relativos à observação das mesmas (Anexo 8). Pretendeu-se observar e compreender:

- qual a razão para aderirem à colaboração;
- qual a atitude individual demonstrada pela educadora;
- qual ou quais as mudanças observadas na postura das próprias educadoras.

### **7.1.2. Diário de campo**

Ao longo de toda a investigação, elaborou-se um diário de campo que pretendeu ser, neste estudo, uma técnica pessoal auxiliadora de registos de dados escritos daquilo que a investigadora ouviu, viu, experienciou e pensou no decurso da recolha de dados (Bogdan, 1994) a partir do contacto com os participantes no estudo, no que respeita às suas práticas colaborativas.

O diário de campo serviu para captar os acontecimentos e situações ocasionais e que não tinham sido previstas apriori como nas entrevistas.

No final do estudo analisaram-se os registos, identificaram-se categorias e estruturaram-se grelhas de resultados (Anexo 7 e 8) que posteriormente serão discutidos no próximo capítulo.

De acordo com os princípios éticos e para que não se criassem susceptibilidades entre os participantes optou-se por não divulgar em anexo o tratamento das notas de campo.

Tendo sido o diário de campo, um instrumento complementar de registo da investigadora, permitiu que as observações e reflexões surgidas no decorrer da investigação, fossem detalhadas, tornando-se descritivo e reflexivo (Bogdan, 1994), uma vez que permitiu à investigadora descrever as actividades observadas e registar alguns pontos de clarificação.



### 7.1.3. Entrevista semi-estruturada

Foi nossa intenção proceder ao inquérito por entrevista, mais precisamente entrevistas semi-estruturadas devido ao facto de este tipo de técnica possibilitar uma vasta oportunidade de personalização, de indagar situações e problemas e ter um bom retorno, permitindo à investigadora a introdução de categorias no decorrer desse processo. Neste sentido, planearam-se as entrevistas em cinco blocos, apresentando-se de seguida, o tema e os objectivos específicos de cada bloco e remete-se, para o Anexo 4, o guião da entrevista.

- **Bloco A** – Legitimação da entrevista: pretende-se legitimar a entrevista e motivar as entrevistadas para as respostas.
- **Bloco B** – Opinião das entrevistadas: conhecer a opinião das entrevistadas sobre o conceito de colaboração.
- **Bloco C** – Práticas colaborativas: conhecer como pensam as entrevistadas sobre as suas práticas colaborativas ao longo do processo, caracterizar e avaliar o trabalho colaborativo proposto.
- **Bloco D** – Avaliação das sessões de formação colaborativas: conhecer a avaliação das educadoras em relação às sessões propostas.
- **Bloco E** – Mudança de práticas educativas das entrevistadas: perceber o que após o trabalho prático de cada educadora vai ou foi ao encontro das expectativas iniciais das entrevistadas.

O guião das entrevistas, foi previamente preparado pela investigadora e submetido a um painel de especialistas da área da educação para apreciação, alteração e validação. Após a qual, se realizaram as entrevistas junto dos participantes no estudo de acordo com

os tempos previstos, tendo-se recorrido ao registo áudio, o que se mostrou de grande utilidade. As entrevistas decorreram entre o mês de Junho e Outubro de 2009.

Realizamos as entrevistas dentro da instituição no gabinete da coordenadora, investigadora deste estudo, e num ambiente agradável e registadas em áudio. Foi nossa preocupação, ao longo das entrevistas, explicar o que pretendíamos, saber escutar, contornar situações de silêncio, controlar o fluxo de informações e evitar perguntas indutoras terminando as entrevistas num ambiente de cordialidade e de abertura para o diálogo.

Antecedendo o início das entrevistas, informámos as participantes sobre o objectivo deste estudo, comprometendo-nos ao sigilo e ética profissional em relação ao mesmo.

Toda a análise das entrevistas implicou um tratamento de dados muito próprio, designado pela técnica específica de análise de conteúdo.

Tendo em consideração que o estudo se trata de uma investigação - acção, e para além das entrevistas individuais, outras foram realizadas em pequenos grupos, sendo para isso, aplicada a técnica de discussão em grupo, onde os participantes foram entrevistados em simultâneo.

#### 7.1.4. Focus group ou grupo focal

A opção por esta técnica de discussão em grupo deveu-se ao facto de se tratar de um tipo de entrevista cujo objectivo foi promover a participação de pessoas, no caso deste estudo dos educadores de infância, que individualmente poderiam sentir alguns constrangimentos.

É uma técnica que convida à discussão, ao aparecimento de ideias novas, à espontaneidade de críticas e comentários. No entanto, poderão estes comentários e novas ideias levar a investigadora por vias não previsíveis e ter dificuldades em conseguir o equilíbrio na interacção do grupo. A sua finalidade foi promover a interacção entre os participantes no grupo, facilitando as suas percepções, os seus motivos e as suas razões e fomentando a narração de episódios e situações vividas pelo grupo, dando origem a uma fonte abundante de informação que resulta dessa interacção.

O *focus group* é referido como uma técnica utilizada por profissionais de marketing e tem sido desenvolvida por investigadores de várias áreas como psicólogos, sociólogos, antropólogos, educadores, enfermeiros entre outros. Embora a literatura consultada não tenha sido esclarecedora em relação ao número de pessoas participantes no *focus group*, Gomes (2003) refere que um moderador guia aproximadamente um grupo de dez pessoas, numa discussão que tem como objectivo revelar experiências, sentimentos, percepções, preferências, no entanto os grupos de discussão poderão ser inferiores a dez. Ainda segundo o mesmo autor, os grupos focais são formados por participantes que têm características comuns, como é o caso dos participantes deste estudo e que são incentivados pela investigadora, no papel de moderadora do grupo, a conversarem entre si.

Algumas das vantagens do *focus group* prendem-se com os seus rápidos resultados, o seu baixo custo, a flexibilidade do formato que permite ao moderador explorar perguntas não previstas.

A alta qualidade das informações obtidas, a participação activa e a obtenção de informações que não ficam limitadas a prévias concepções dos investigadores, e o próprio clima das discussões assim como a confiança dos participantes em expressar as suas opiniões são igualmente uma grande vantagem do *focus group*. O ambiente do grupo minimiza falsas opiniões e proporciona o equilíbrio e a fiabilidade dos dados.

Alguns autores definem grupo focal ou *focus group* como “uma forma rápida, fácil e prática de pôr-se em contacto com a população que se deseja investigar” (Rodrigues, 1998). Outros acrescentam ainda que “o grupo focal é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de carácter qualitativo em profundidade” (Gomes e Barbosa, 1999). Segundo um outro autor, Krueger (1996) o grupo focal é descrito como “pessoas reunidas numa série de grupos que possuem determinadas características e que produzem dados qualitativos sobre uma discussão focalizada”. Embora estas definições têm sido trabalhadas nas áreas do marketing, são adequadas às várias perspectivas de outras vertentes de investigação, como foi referido anteriormente.

À semelhança das entrevistas comprometemo-nos ao maior sigilo e ética profissional em relação ao desenvolvimento desta sessão, que decorreu no dia 30 de Outubro de 2009, data em que conseguimos conciliar a disponibilidade de todas as educadoras, utilizando como material de suporte um gravador áudio.

Primeiramente, pretendeu-se realizar um grupo de reflexão com as educadoras que, por razões de indisponibilidade, não puderam realizar as entrevistas individualmente com a investigadora, devido ao facto de ter que se conciliar várias pessoas da mesma faixa etária para a realização do *focus group*.

Por razões de calendário de actividades a decorrerem na escola no momento pretendido para a realização da sessão do *focus group*, não foi possível a sua concretização com as educadoras escolhidas, pelo que se realizou com um grupo mais alargado de educadoras. Manteve-se, no entanto, o objectivo de promover a participação de todas as educadoras no diálogo sobre as práticas, tendo-se reflectido numa sessão mais rica e partilhada, levando a investigadora do estudo a orientar de modo mais estruturado a sessão, remete-se o guião para o Anexo 6.

### **7.1.5. Os documentos reflexivos das educadoras**

Os documentos reflexivos das educadoras participantes no estudo serviram de instrumentos de recolha de dados. Foram realizados os seguintes documentos:

- avaliações periódicas realizadas pelas educadoras;
- portefólios;
- registos de opinião.

Estes documentos tiveram como objectivos:

- promover a reflexão;

- suscitar a discussão;
- permitir uma avaliação qualitativa.

## **8. Procedimentos de análise dos dados**

Depois de recolhidos os dados com os diferentes instrumentos, procedemos ao seu estudo no sentido de responder às questões de investigação (Tuckman, 2002), através da análise de conteúdo que expomos no ponto seguinte.

### **8.1. Análise de conteúdo**

A análise de conteúdo incidiu sobre os dados por todos os instrumentos enunciados anteriormente.

A análise dos documentos reflexivos, proporcionou à investigadora a possibilidade de acesso rápido às avaliações e reflexões escritas – portefólios - das educadoras referentes ao trabalho colaborativo proposto e também ao trabalho colaborativo desenvolvido por iniciativa de cada educadora de infância, assim como aos registos individuais da recolha de opinião.

Estes documentos serviram igualmente para avaliar o interesse demonstrado por cada educadora no que respeita ao trabalho desenvolvido em equipa e ao tipo de interações praticadas entre todas as educadoras, que se mostraram importantes para a compreensão da realidade e para a continuação do trabalho empírico.

No que respeita às notas do diário de campo da investigadora, tratou-se de um registo ocasional, não estruturado. Os dados do diário de campo foram objecto de uma análise de conteúdo informal, o que permitiu orientar a estratégia da investigação e através do *corpus* da análise, emergindo categorias, que nos possibilitaram a interpretação de algumas formas de interacção que se estabeleceram entre as educadoras do Jardim de Infância.

Emergiram, assim, desta análise as seguintes categorias:

**Categoria 1:** Relações interpessoais

**Categoria 2:** Momentos de interacção entre as educadoras

**Categoria 3:** Discussão de estratégias de acção

**Categoria 4:** Posições de protagonismo

Para a análise dos dados recolhidos através das entrevistas e do *focus group* recorreremos também à técnica de análise de conteúdo como anteriormente mencionado.

A maioria dos autores refere-se à análise de conteúdo como uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objectiva produzir inferências do conteúdo da comunicação verbal dos participantes neste estudo. Na análise de conteúdo o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto, palavras ou frases, que se repetem, inferindo uma expressão que as representem. Normalmente a análise de conteúdo é apresentada como a “técnica fundamental de tratamento e exploração dos dados qualitativos” (Neto, 1998, p. 326).

Na definição de Bardin (2004, p.37), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

Segundo Milles e Huberman (1984) a análise dos dados em pesquisas qualitativas consiste em três actividades interactivas e contínuas:

- redução dos dados, caracterizado por um processo contínuo de selecção, simplificação, abstracção e transformação dos dados originais provenientes das observações de campo;
- apresentação dos dados que se mostra através da organização dos mesmos de tal forma que a investigadora consiga tomar decisões e tirar conclusões utilizando textos narrativos, matrizes, gráficos, esquemas;
- delineamento e verificação da conclusão através da identificação de padrões, possíveis explicações, configurações e fluxos de causa e efeito, seguida de verificação, retomando às anotações de campo e à literatura.

Bardin (2004, p. 95) organiza as fases da análise de conteúdo em três fases cronológicas:

1. A pré-análise – leitura flutuante, escolha dos documentos, preparação do material, referenciação dos índices e a elaboração de indicadores;
2. A exploração do material – definição de unidades de registo e das unidades de contexto, definição dos sistemas de categorias e dos sistemas de codificação;
3. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.



Após uma leitura flutuante (Bardin, 2004) dos discursos das entrevistadas, procedemos a uma análise categorial cujas categorias não foram definidas à partida, mas sim a partir dos discursos das entrevistadas. Deste modo, procedemos a uma categorização emergente (Bardin, 2004), tendo também sido importante os objectivos do nosso guião (Anexo 4) que, de certo modo, ajudaram a delinear algumas categorias mais gerais.

A definição de categorias foi crucial, no sentido de nos ter permitido simplificar o material recolhido, e através disso fazer inferências sobre as informações dos participantes no estudo, para que, no final, se pudesse fazer uma interpretação dos dados obtidos. E como salienta Bardin (2004), é a inferência que permite a passagem da descrição para a interpretação, dando sentido às tipologias do material recolhido.

Para o tratamento e análise das entrevistas, fizemos uma leitura aprofundada de cada entrevista, seleccionámos unidades de significado a codificar, identificámos categorias, construímos grelhas com as dimensões das categorias para análise do *corpus* das entrevistas, por fim fez-se uma construção de um discurso interpretativo através da inferência. Essa interpretação foi a base da investigação qualitativa, que pretendemos aceder através da análise de conteúdo, procurando ora “revelar, desvendar ou contextualizar as afirmações feitas no texto, o que produz normalmente à ampliação do material” ora “reduzir o material textual, parafraseando-o, resumindo-o ou categorizando-o” (Flick, 2005, p. 179-180).

## IV – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados de recolha de dados obtidos através dos vários instrumentos. Optámos por apresentar e interpretar os resultados agrupando-os em dois grupos. O primeiro grupo de dados responde às quatro perguntas de investigação. Um segundo grupo de dados permite identificar diferenças entre as educadoras.

No primeiro grupo, apresentamos e analisamos os dados das entrevistas e do *focus group* que, após a primeira leitura dos dados, verificámos que respondiam de uma forma mais exhaustiva às quatro questões de investigação já enunciadas.

No segundo grupo, apresentamos e analisamos os dados decorridos da observação, dos registos dos diários e dos documentos reflexivos, nomeadamente:

- observação das actividades (Anexos 7 e 8);
- observação do desenvolvimento das quatro sessões principais de formação (Anexos 1, 2, 4 e 10);
- observação das sessões do projecto Crescer a Brincar (Anexo 9);
- documentos reflexivos (Anexos 2 e 3).

Estes dados permitiram aprofundar os resultados, recolhendo as diferenças entre as nove educadoras, nomeadamente o tipo de interacções entre elas, a natureza do trabalho colaborativo, a mudança das suas práticas e reforçar os dados obtidos nas entrevistas e no *focus group*.

## **1. As questões da investigação: resultados**

### **1.1. Entrevistas e focus group**

Na base das questões da investigação está o conceito de colaboração entendido como uma cultura essencial para o desenvolvimento das escolas e dos educadores, crença partilhada por muitos autores (Rosenholtz, 1989; Nias e tal., 1989; Little, 1990; Hargreaves, A., 1992, 1998; Fullan & Hargreaves, 2000; Boavida, 2002; Roldão 2007). Como tal, começámos por analisar a percepção das educadoras sobre o conceito de colaboração.

Na prática, a colaboração, pode assumir várias formas como reduzir as incertezas dos educadores e aumentar a sua eficiência como assinalado pela educadora **E1**:

“O confronto com pontos de vista e experiências diferentes leva os educadores a assumirem novas formas de pensar (...) partilha de dúvidas (...) apoio mútuo”.

A mesma educadora refere ainda que, para si, colaboração é “trabalharmos todos para o mesmo fim, dando o nosso contributo, termos o mesmo objectivo.”

Das nove educadoras participantes no estudo, uma educadora omitiu a sua opinião no que respeita ao conceito de colaboração, o que leva a investigadora a reflectir sobre o facto, dado que irá ser referido no capítulo da interpretação dos dados. Foram então devolvidas à investigadora do estudo e analisadas apenas oito opiniões referentes ao conceito de colaboração.

Na análise de conteúdo realizada, foi referido pela maioria das entrevistadas que o conceito de colaboração seria:

- trabalhar para um fim comum;
- realizar trabalho em conjunto;
- partilhar opiniões;
- decidir em conjunto.

Dessa análise, destacamos o que as seguintes educadoras referem como *colaboração*:

**E1** – “Trabalhamos todas para o mesmo fim, todas nós, damos o nosso contributo (...) temos o mesmo objectivo.”

**E3** – “Considero que colaborar é partilhar as minhas ideias com as outras educadoras (...) há empenho mútuo (...) onde as decisões são tomadas em conjunto.”

**E6** – “(...) participação individual para concretizar algo em que há o mesmo objectivo.”

No que respeita à partilha, esta concepção passa, segundo Little (1990) pela “partilha rotineira de materiais e de métodos ou a troca aberta de ideias e de opiniões.” Na opinião desta autora, a forma mais “forte” de colaboração é o trabalho conjunto, a qual “implica e cria uma interdependência forte, uma responsabilidade partilhada, o empenhamento e o aperfeiçoamento colectivos e de uma maior disponibilidade para participar na difícil actividade de revisão crítica do trabalho efectuado”, o que nos foi transmitido pela educadora **E5** do seguinte modo:

“(…) há cumplicidade entre as pessoas (…) dar e ouvir os outros (…)  
é uma procura de consensos e também um mecanismo de avaliação  
sistémica (…) é uma reflexão sobre a prática”.

Para Boavida (2002) colaboração pode ser um estado em que os participantes têm o mesmo objectivo final sendo ele mesmo um processo emergente, reforçado também por Little (1990) no capítulo II deste estudo.

Decorrentes da análise dos discursos das entrevistadas operacionalizamos de seguida as quatro questões do estudo em função de dados que emergiram da análise das entrevistas e que foram categorizados da seguinte forma (quadro V).

Quadro V – *Categorização resultante da análise de conteúdo das entrevistas e da sessão de focus group*

CATEGORIAS	
QUESTÃO 1	O Trabalho Colaborativo muda o desempenho profissional dos educadores de infância do Jardim de Infância O Palhaço
QUESTÃO 2	O trabalho colaborativo provoca a cooperação, coesão e criatividade do grupo profissional do Jardim de Infância O Palhaço
QUESTÃO 3	Qual a importância dada pelos educadores do Jardim de Infância O Palhaço ao trabalho colaborativo
QUESTÃO 4	Que dificuldades sentem os educadores do Jardim de Infância O Palhaço em situação de trabalho colaborativo

Foram objectivos desta técnica de recolha e análise de dados respectivamente:

- Conhecer o impacte do trabalho colaborativo nas práticas educativas de cada educadora;
- Promover a participação de todas as educadoras no diálogo sobre as práticas colaborativas.

Procedemos à análise de conteúdo das questões deste estudo, pela seguinte ordem:

**Questão 3:** Qual a importância dada pelos educadores de infância do Jardim de Infância O Palhaço ao trabalho colaborativo?

**Questão 2:** O trabalho colaborativo provoca a cooperação, a coesão e a criatividade do grupo profissional do J.I. O Palhaço?

**Questão 4:** Que dificuldades sentem os educadores do J.I.O Palhaço em situação de trabalho colaborativo?

**Questão 1:** Em que medida o trabalho colaborativo muda o desempenho profissional dos educadores de infância do J.I. O Palhaço?

Primeiramente analisaremos o conteúdo da **Questão 3:**

Qual a importância dada pelos educadores de infância do Jardim de Infância O Palhaço ao trabalho colaborativo?
--

Pelo facto de fazer referência aos seguintes indicadores:

- valorização deste tipo de metodologia;

- atributos dados ao trabalho colaborativo.

O trabalho colaborativo, tendo a partir de agora a referência de TC, entendido pela grande maioria das educadoras como “muito salutar”, mostra ser de vital importância para o desenvolvimento da escola e de cada educadora, como valorizado pelas próprias do seguinte modo:

**E1** – “Sou adepta do TC se, nós educadoras, não conseguirmos pôr em prática, nunca poderemos ensinar as crianças a fazer-lo. Dar a conhecer aos outros o que faço (...) torna mais enriquecedor o trabalho. Confrontamo-nos com o trabalho que os outros fazem (...) leva-nos à reflexão e temos o *feed-back* dos outros. (...) é essencial (...) cada uma dá uma parte de si, acaba por haver mais diálogo, enriquece-nos (...) gosto de trabalhar em equipa. Fomenta a confiança e implica método de trabalho em equipa”.

**E2** - “É um tipo de trabalho que nos ajuda muito (...). É importante a continuidade deste tipo de trabalho (...) permite uma melhoria no ambiente educativo”.

**E3** – “É uma mais-valia para a escola e para cada educadora, dá-nos segurança. As crianças também se aproximam mais umas das outras. O TC provocou outro tipo de trabalho, é mais positivo. Acho muito positivo, senti que lia mais, tentar perceber o assunto melhor, aprofundar para realizar algo em condições. Fazemos alguma pesquisa, que nos ajuda a aprofundar o assunto e a estar mais



actualizada. Se a coordenadora propor mais TC penso que a escola cresce muito com isso, independentemente de haver iniciativa de cada educadora (...) É uma mais-valia para toda a instituição”.

**E4** - “Valorizo o TC em todos os aspectos, em grande grupo e em pequeno grupo, mas em pequeno grupo sinto-me mais segura e confiante”.

**E5** – “Todo o TC nos obriga a interagir, por isso com boas interações teremos boa colaboração (...) tive consciência de o quanto que se cresce, mesmo em termos de projecto educativo.”

As opiniões das educadoras 3 e 5 remetem-nos para questões de liderança que iremos abordar na análise da questão 4, quando nos referirmos às condições facilitadoras para a realização do trabalho colaborativo.

Para além de o trabalho colaborativo ser “salutar”, são mencionados pelas educadoras, como atributos a esse tipo de trabalho o facto de o mesmo fomentar a confiança, o respeito e as relações entre pares (de educadores no caso deste estudo), contribuir para a mudança, o que nos foi demonstrado através das seguintes afirmações dadas pelas entrevistadas:

**E6** – “É uma das possibilidades de as pessoas se conhecerem melhor quer a nível profissional ou pessoal.”

**E4** – “O TC implica método de trabalho.”

**E2** – “Visa uma melhoria do processo de ensino e aprendizagem.”

**E5** – “Há uma aprendizagem recíproca, damos um pouco de nós, mas temos que ouvir os outros. O TC é uma coisa que é trabalhada por repetição, a maioria das situações de TC existem na nossa escola há pouco tempo, estou aqui há trinta anos e só há uma década para cá é que fazemos TC.”

**E3** – “Confronta-nos com a prática dos outros.”

Da análise da **Questão 2**, que relembramos:

O trabalho colaborativo provoca a cooperação, a coesão e a criatividade do grupo profissional do J.I. O Palhaço?
--

Emergiram dados que organizámos em sub - categorias segundo a nossa análise de conteúdo:

- Tipo de colaboração;
- Interações entre docentes;
- Expectativas associadas ao trabalho colaborativo.

Foram diversos os tipos de colaboração normalmente realizados pelas educadoras na sua prática pedagógica:

- as educadoras **E1** e **E2** referem a “elaboração da ficha de observação da criança” como prática colaborativa;

- a “elaboração do projecto educativo” é também ele referido como uma actividade de colaboração mencionado igualmente pela educadora **E2**;
- as “reuniões de reflexão e de avaliação” são referidas pela educadora **E5** como sendo uma actividade de colaboração;
- a educadora **E6** menciona as “sessões em grupo de docentes” realizadas no âmbito do Projecto Crescer a Brincar.

Para além destas actividades realizadas pelas educadoras e referidas como trabalho colaborativo, todas as outras educadoras mencionaram também como práticas de TC:

- As “Festas de Natal”;
- “Dias Festivos – da Criança, da Mãe, do Pai, o Natal”;
- “Os Teatros”;
- Os “Ateliers de plástica”;
- As “Manhãs de culinária”.

Hargreaves (1998:211-212) apresenta-nos o ensino em equipa, a planificação, o diálogo profissional, o treino com pares e a investigação-acção em colaboração, entre outras, como diferentes formas que a colaboração pode assumir, como mencionado em alguns depoimentos das educadoras do seguinte modo:

**E2** – “Tentamos colaborar umas com as outras, através de pequenas reuniões, pouco estruturadas (...) a preparação é importante, a definição de tarefas entre nós é importante. Quando não é planeado há

sempre alguém que fica com menos trabalho. Quando fizemos a planificação do teatro pensamos em continuar uma vez que o projecto educativo é o mesmo (...) mexe um pouco com o esforço de cada um”.

**E3** – “Fizemos duas semanas seguidas trabalho colaborativo, cada educadora fez uma sugestão de actividades diferentes depois planeamos e realizamos actividades no exterior. Tive o apoio de uma colega que me deu muita segurança, mais ninguém me apoiou, neste momento há uma outra educadora que com a qual começo a entender-me bem a nível da troca de experiências e da prática pedagógica. O TC provocou outro tipo de trabalho, é mais positivo”.

**E4** – “Pode haver choque entre as pessoas, mas como temos ideias diferentes, chegamos a estar em sintonia umas com as outras”.

Da análise da **Questão 4**:

Que dificuldades sentem os educadores do J.I.O Palhaço em situação de trabalho colaborativo?
--

Desta questão, são destacados os indicadores referentes:

- às dificuldades e crenças existentes relativas ao TC;
- aos constrangimentos na realização do TC;
- às condições facilitadoras para a realização do TC;

Foi unânime entre as entrevistadas a situação constrangedora de se exporem perante toda a equipa, o saber ouvir e aceitar as críticas realizadas pelos outros, foram aspectos mencionados e que se demonstra através dos discursos das educadoras da seguinte forma:

**E1** - “É muito difícil fazer trabalho colaborativo (...) às vezes não caminhamos todas na mesma direcção (...) quando nos é dada uma directriz é mais fácil trabalhar para o mesmo fim.”

**E3** – “É difícil levar os outros a compreenderem as minhas ideias (...) a outra (outra educadora da mesma faixa etária) não está tão aberta às inovações devido ao seu feitio (...) Porque é mais fechada. (...) (as outras educadoras) foram muito críticas pela negativa, focando que os aspectos que focámos eram muito elaborados (em relação à elaboração da ficha) (...) A nossa ficha acabou por ser aceite. Acho que o mal desta equipa é pensar que podem ser ultrapassadas (...) isto não é competição (...) há educadoras aqui que levam o trabalho colaborativo como uma maneira de mostrarem que são as melhores”.

**E5** – “A colaboração não tem só coisas boas, nem sempre ouvimos elogios. Essa capacidade de saber ouvir o *feed-back* do outro não é fácil. As pessoas tinham dificuldade em expor as suas ideias.”

**E7** – “O saber ouvir os outros, aceitar ideias diferentes é sempre difícil perante uma grande equipa (...) O tempo e o espaço nem sempre foram os mais adequados para a discussão e realização do trabalho colaborativo, ora porque a sala das educadoras não estava

totalmente preparada, ora porque não estávamos todas e por vezes uma hora não lectiva não foi o suficiente, levando-nos a continuar no dia seguinte.”

**E2** – “Senti dificuldades na adaptação aos diferentes ritmos de trabalho das outras educadoras, diferentes do meu.”

A educadora **E5** refere algumas crenças existentes:

“As pessoas não entendem que essas críticas também as ajudam, são pouco abertas a críticas dos outros e teimam em manter esta postura, porque não conseguem perceber que também podem evoluir (...) algumas ainda pensam desta forma como há trinta anos atrás (...) penso que o tipo de personalidade também pode ser um factor constrangedor no sentido de o educador ser mais fechado ou estar inseguro e que será mais difícil alterar essa personalidade, de se tornar mais aberta e mais segura.”

Estas questões levam-nos a referir o tipo de condições facilitadoras para a realização do trabalho colaborativo, mencionadas por três das educadoras entrevistadas do seguinte modo:

**E5** – “A realização do trabalho colaborativo, essencialmente a nível de toda a escola tem muito a ver com o tipo de coordenação, digo isto porque já tive três coordenadoras e tinham modos de trabalho muito diferentes, contigo (coordenadora actual) realizamos esse tipo de prática na escola (...) acho que a coordenação é fundamental (...), isso

não existia, até a cumplicidade que existe agora, a mobilidade, com isso as pessoas esforçam-se mais, empenham-se de outra forma mais saudável (...) por isso acho que a coordenação influencia esse tipo de trabalho, porque une as pessoas no mesmo projecto (...) é preciso haver um estímulo exterior à equipa de educadoras no que respeita ao nível da unidade da escola.”

**E3** – “Na escola vejo que todos se apercebem da importância deste tipo de trabalho e há um crescimento geral. Esse trabalho é essencialmente teu (da coordenadora actual), o tipo de liderança ajuda o crescimento da equipa. É também um trabalho de avaliação, não só da sala, mas de um trabalho em conjunto. Essa consciência, da avaliação tem que vir de cima (da coordenadora). As pessoas têm vindo a ser confrontadas para reflectir em grande grupo.”

**E4** – “Nesta escola, sinto que existe um crescimento bom a nível da equipa devido ao tipo de coordenação nesta questão concreta do trabalho colaborativo (...), é como as grandes empresas são questões de liderança, uma boa direcção faz a empresa progredir, é como aqui, unem-se esforços para isso, com estímulo da coordenadora que é uma pessoa muito dinâmica.”

As questões abordadas por estas educadoras referentes à liderança ou tipo de coordenação, vem ao encontro das competências do coordenador no que diz respeito à sua atitude, ou seja do saber fazer acontecer, onde o seu comportamento deverá ser activo e

proactivo, dando ênfase a acção e ao fazer acontecer, tendo por isso um espírito empreendedor e de equipa.

No que concerne à **Questão 1** deste estudo, que relembramos:

Em que medida o trabalho colaborativo muda o desempenho profissional dos educadores de infância do J.I. O Palhaço?

Destacam-se os seguintes indicadores:

- o trabalho colaborativo é entendido como factor de estímulo;
- o trabalho colaborativo é imprescindível para o desenvolvimento da escola e dos educadores;
- o trabalho colaborativo cria segurança nos profissionais;
- o trabalho colaborativo promove mais envolvimento e interacção entre os docentes;
- o trabalho colaborativo leva à realização de novos projectos.

Todas as educadoras entrevistadas e que nos transmitiram as suas opiniões relativas a esta temática indicam que o trabalho colaborativo é “uma mais-valia” para o desenvolvimento da escola como instituição educativa, para elas próprias como profissionais, e também a nível do crescimento pessoal como é referido pelas seguintes educadoras:



**E3** - “Basicamente trabalho como trabalhava, mas aqui trabalho mais em equipa! O trabalho colaborativo alterou a minha prática, no sentido de estar mais segura em relação ao mesmo trabalho (...) começo a entender-me bem a nível da troca de experiências da prática pedagógica. A nível da escola o TC é mais sadio mais descontraído, as crianças também se aproximam mais uma das outras (piso inferior piso superior). Havendo ausência de TC não há produção nem desenvolvimento, havendo TC ajuda a pessoa a desenvolver-se profissionalmente, porque acabei por procurar coisas diferentes (várias técnicas de expressão plástica) fizemos um mapa para duas semanas (relativamente ao TC realizado com outras educadoras da mesma faixa etária). (...) cada educadora, vale o que vale e cada uma de nós aprende com o outro valorizando-se a si e à equipa”.

**E4** – “Trouxe-me um enriquecimento bom, li bastante, passei da teoria à prática (...) Senti que me ajudou na ligação da teoria com a prática e esta tornou-se mais adequada (...) Como educadora, sinto-me mais realizada aqui no JI, porque trabalhamos mais em conjunto e pela equipa ser maior. Em termos da minha prática com as crianças, melhorei através da observação do trabalho das outras, da partilha de outras experiências, tinha medos que foram ultrapassados em conjunto com as colegas. Sinto-me mais segura e por isso sinto-me melhor como profissional a trabalhar com as crianças, sem receios (...) sinto que as minhas ideias são aceites e valorizadas. O trabalho colaborativo trouxe-me: Confiança; Respeito pelo outro; Realização profissional”.

**E1** – “Mesmo trabalhando com pessoas que não tenham o mesmo perfil ou as mesmas ideias, podemos tirar partido disso em conjunto!”

Todas as educadoras participantes no estudo referem que ao longo deste processo realizaram diversas aprendizagens, aprofundaram capacidades e competências, e sentiram-se desenvolver profissionalmente em vários aspectos.

Os reflexos do trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional das educadoras participantes, foi tido como uma valorização profissional conforme atestam diversos testemunhos:

**E1** – “As colegas aproximam-se mais (...) valorizam-nos (...) aprendemos mais, há um diálogo entre nós mais rico e aprofundado (...) havendo mais interacção e envolvimento”.

**E3** – “Desenvolvi mais trabalho em equipa com as outras educadoras da minha faixa etária. Levou-me a ler mais (...) aprofundei os assuntos, pesquisei e actualizei-me (...) foi muito positivo, o trabalho colaborativo provocou outro tipo de trabalho mais elaborado com as outras colegas”.

**E4** – “Melhorei as minhas práticas através da observação da prática dos outros. Senti que as minhas ideias foram aceites e valorizadas. O trabalho colaborativo trouxe-me mais confiança e promove mais respeito entre todos”.

**E5** – “O trabalho colaborativo trás a necessidade de discutirmos os assuntos em grupo e de delinear novas estratégias de trabalho. Trás também uma melhoria nas relações interpessoais”.

Para a maioria das educadoras, trabalhar de forma colaborativa quer autonomamente quer por sugestão de outrem, revelou-se uma forma eficaz de promover os seus desempenhos pedagógicos.

Segundo Day (1999), na colaboração, os diversos participantes trabalham em conjunto, numa relação de ajuda mútua, procurando atingir os mesmos objectivos. Ela pressupõe negociação cuidadosa, tomada colectiva de decisões, comunicação, diálogo e aprendizagem por parte de todos os intervenientes. Ao colaborar cada educador tem igualmente os seus objectivos individuais, decorrentes da sua personalidade e da sua função profissional, isto vem reforçar o seu envolvimento no trabalho.

Alguns teóricos da literatura nesta questão (Little, 1990; Hargreaves, 1998) mostram-nos que as práticas colaborativas entre docentes se restringem, muitas vezes, a tarefas específicas e delineadas a curto prazo, como a partilha de materiais, de recursos ou ideias, a planificação conjunta e rotineira raramente se estende aos contextos de sala de aula em que os docentes poderiam envolver-se de uma forma conjunta no ensino, na observação das actividades/aulas dos outros ou na investigação - acção.

Estes autores, referem que as práticas relacionadas com a revisão crítica e reflexiva da acção sobre a prática, de modo a proporcionar um feed-back colectivo sobre o ensino e contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes, são as menos comuns, como mencionou a educadora **E5**:

“(…) estou aqui há trinta anos e só na última década é que fazemos trabalho colaborativo, no sentido de trabalharmos e reflectirmos em conjunto sobre o mesmo assunto ou problema”.

Da análise de conteúdo emergiram novos dados que operacionalizámos em subcategorias e que sintetizámos num quadro de categorização resultante dessa análise e que passamos a expor através do Quadro V:

Quadro VI – *Sub-categorização resultante da análise de conteúdo das entrevistas e do focus group*

SUB-CATEGORIAS	
QUESTÃO 1	Influência do trabalho colaborativo nas práticas das educadoras
	Reflexos e mudanças provocadas pela realização de trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional
QUESTÃO 2	Práticas colaborativas realizadas
	Formas de interacção entre os educadores
	Expectativas associadas ao trabalho colaborativo
QUESTÃO 3	Atributos dados ao trabalho colaborativo
	Valorização deste tipo de metodologia de trabalho e de interacção

(continua)

Quadro VI (continuação)

QUESTÃO 4	Dificuldades e crenças existentes relativamente ao trabalho colaborativo
	Constrangimentos e condições facilitadoras para a realização do trabalho colaborativo

Para uma leitura sintetizada das categorias de análise sugerimos a leitura do Quadro VII.

Quadro VII - Categorização final resultante da análise de conteúdo das entrevistas e da sessão do *focus group*

	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
QUESTÃO 1	O Trabalho Colaborativo muda o desempenho profissional dos educadores de infância do Jardim de Infância O Palhaço	Influência do trabalho colaborativo nas práticas das educadoras
		Reflexos e mudanças provocadas pela realização de trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional
QUESTÃO 2	O trabalho colaborativo provoca a cooperação, coesão e criatividade do grupo profissional do Jardim de Infância O Palhaço	Práticas colaborativas realizadas
		Formas de interação entre os educadores
		Expectativas associadas ao trabalho colaborativo

Quadro VII (continuação)

QUESTÃO 3	Qual a importância dada pelos educadores do Jardim de Infância O Palhaço ao trabalho colaborativo	Atributos dados ao trabalho colaborativo
		Valorização deste tipo de metodologia de trabalho e de interacção
QUESTÃO 4	Que dificuldades sentem os educadores do Jardim de Infância O Palhaço em situação de trabalho colaborativo	Dificuldades e crenças existentes relativamente ao trabalho colaborativo
		Constrangimentos e condições facilitadoras para a realização do trabalho colaborativo

## 2. Aprofundando outros resultados

Através dos quadros de registos de observação das práticas colaborativas, pretendeu-se assinalar as mudanças ocorridas de acordo com as quatro categorias de análise que emergem das perguntas de investigação:

- trabalho colaborativo desenvolvido;
- o que provocou a colaboração;
- atitude individual;
- mudança observada.

O quadro de registos de observação das práticas colaborativas (Anexo 8 e 9) realizadas pelas educadoras, teve como objectivo o registo da frequência das educadoras nas várias actividades durante o processo de colaboração, consoante estas tivessem sido

sugeridas pela supervisora ou tivessem sido realizadas autonomamente sob iniciativa das educadoras:

- trabalho colaborativo:
  - elaboração Ficha de Observação e Avaliação das Aprendizagens da Criança
  
- trabalho autónomo:
  - projecto alimentação saudável;
  
  - actividades plásticas no exterior;
  
  - elaboração e realização teatro D. Gastão;
  
  - actividade de culinária;
  
  - Festa de Natal;
  
  - elaboração e realização teatro O Circo.

## **2.1. Observação das actividades**

A observação decorreu no período de Outubro de 2008 a Maio de 2009, registada em grelhas e, de um modo mais informal no diário de campo. Com as observações realizadas em contexto de práticas colaborativas desenvolvidas pelas educadoras participantes neste estudo, pretendeu-se registar diversos momentos de acção no que respeita ao tipo de trabalho colaborativo desenvolvido e ao tipo de interacções entre pares.

A observação possibilitou a recolha de informação sobre as capacidades e comportamentos observados.

Constatou-se que as práticas colaborativas mais regulares foram aquelas que são consideradas por Little (1990) como mais “fracas” uma vez que englobaram a “partilha rotineira de materiais e de métodos ou troca aberta de ideias e opiniões.”

No entanto, e pelo facto de a equipa docente do Jardim de Infância O Palhaço ser constituída por três grupos de três educadoras de faixas etárias correspondentes aos 3, 4 e 5 anos, o trabalho colaborativo tomou a sua forma mais “forte” de colaboração, que segundo Little (1990) é o trabalho conjunto que para além de criar uma interdependência forte, implica responsabilidades partilhadas, tendo os participantes neste estudo mostrado um maior empenhamento e disponibilidade para participarem nas actividades tidas por sua iniciativa.

No diário de campo elaborado pela investigadora ao longo do estudo, foram utilizados como instrumentos de observação grelhas de registo das práticas colaborativas realizadas pelas educadoras participantes no estudo, que se remetem para os Anexos 7 e 8.

Da análise dos dados recolhidos através do diário de campo, verificou-se que as práticas colaborativas propostas pela coordenadora da instituição tiveram a adesão de todas as educadoras.

Em relação às práticas colaborativas da iniciativa das educadoras participantes, estas demonstraram-se mais fáceis de realizar em grupo mais restrito de profissionais, levando-nos a pensar que o trabalho colaborativo poderá ser mais envolvente e produtivo quando o



grupo de educadoras é pequeno, nesta investigação em grupos de três educadoras, como apresentado no Anexo 8.

Registámos igualmente o facto de as actividades incentivadas pela coordenadora pedagógica da instituição, terem sido igualmente consideradas como pontos fortes de trabalho colaborativo, cujo empenhamento e interesse foi demonstrado pelas educadoras participantes na realização das actividades. São disso exemplo a concretização da elaboração da ficha de observação e avaliação da criança em idade pré-escolar, que remetemos para o Anexo 10.

## **2.2. Observação do desenvolvimento das quatro sessões principais de formação**

Na primeira sessão de trabalho colaborativo, realizada a 10 de Março de 2009 reflectiu-se, em equipa alargada, sobre a importância do trabalho em pequenos grupos, ou seja de três educadores. Foi unânime a opinião das nove educadoras referindo que “determinados trabalhos resultam melhor quando o grupo é mais pequeno”, porque segundo as nove educadoras “conseguimos ouvirmo-nos e reflectir melhor sobre os assuntos”. Foi igualmente mencionado que “à semelhança do ano lectivo passado o resultado foi bastante positivo, uma vez que nos levou a expor o trabalho individual e a planear trabalhos em conjunto com as outras educadoras com mais regularidade”.

No que respeita à recolha de opinião das educadoras e no que respeita às ideias relacionadas com o conceito de colaboração, este foi referido como:

- “empenho mútuo”;
- “as decisões são tomadas em conjunto”;
- “acordo entre pessoas para definir e atingir determinado objectivo”;
- “partilha de opiniões para produzir algo em comum”;
- “trabalho em conjunto”;
- “apoio mútuo”;
- “fazer algo em comum”;
- “ter o mesmo objectivo”;
- “o mesmo empenho”;
- “novas formas de pensar...novos desafios e novas possibilidades de aperfeiçoamento”.

Todas as educadoras se mostraram motivadas e empenhadas, tendo apenas uma educadora referido que não possuía qualquer tipo de instrumentos de observação actuais possuindo somente aqueles utilizados por si em anos anteriores, que de certo modo poderiam estar “desactualizados”.

Poder-se-á referir que mesmo em pequenos grupos notou-se a existência de alguns elementos persuasores sobre outros e outros que se libertaram no modo de expressar a sua opinião e na valorização de outras opiniões. Embora se tenha “verificado” este tipo de situações, os grupos mostraram entendimento no seu interior, resultando daí a elaboração de um instrumento de observação e avaliação das aprendizagens da criança dos 3 aos 6 anos.

Um dos grupos (educadoras da faixa etária 4 anos) optou, desde o início, pelo programa Portage, adaptando e reajustando de acordo com as Orientações Curriculares do Ministério da Educação, mencionadas a partir deste momento por O.C., as educadoras deste grupo mostraram estar sempre em sintonia umas com as outras.

Um segundo grupo, optou igualmente pelo referido instrumento, adaptando-o à faixa etária dos 5 anos, fazendo igualmente referências às grandes áreas das O.C.

O terceiro grupo (educadoras da faixa etária dos 3 anos) demonstrou-se mais coeso na selecção, na escolha de material e na sua discussão para a realização final, que optando pelas grelhas adoptadas pelo Ministério da Educação, focando igualmente as O.C., delimitou aspectos de acordo com a sua prática e com os seus planos de acção pedagógica. O documento final realizado por este pequeno grupo, parece transmitir uma coerência entre as grandes áreas focadas pelas O.C., tendo cada uma delas espaço para a educadora fazer as suas observações descritivas. Este grupo mostrou empenho contínuo na realização do trabalho colaborativo, levando muitas vezes as dúvidas para discussão em grande grupo.

### **2.3. Documentos reflexivos**

A análise documental de alguns documentos reflexivos (Anexos 2 e 3) das educadoras participantes no estudo teve como principal objectivo:

- Conhecer a reflexão de cada educadora e promover a discussão e avaliação.

Esta análise não estruturada baseou-se nas avaliações periódicas realizadas pelas educadoras, nos portefólios e nos registos de opinião.

As avaliações das educadoras participantes neste estudo, referentes ao trabalho colaborativo, foram entregues à investigadora para leitura e reflexão no final de cada período, tendo-se constatado que todas as educadoras referem a prática de trabalho colaborativo, como uma acção que deverá ser continuada como prática pedagógica na escola entre os educadores, não desvalorizando o trabalho individual desenvolvido igualmente importante para o desenvolvimento profissional do educador.

Com os registos de opinião (Anexo 2), verificámos que a maioria das educadoras entende a colaboração e o trabalho colaborativo como uma ferramenta de prática pedagógica em situação de trabalho em equipa e para um fim comum.

Através dos *portefólios* das educadoras tivemos acesso às reflexões de trabalhos registados que serviram de avaliação da acção educativa de cada educadora. Os conteúdos dos portefólios contemplaram as observações e os registos realizados ao longo das actividades de colaboração das educadoras, com recurso a diversos formatos de observação. A análise e interpretação destes conteúdos não podem ser entendidas como um fim em si mesmo mas como um meio para atingir um fim, sendo o fim pretendido a avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem.

Os resultados obtidos foram importantes para triangulação da informação obtida através dos outros instrumentos de recolha de dados.

À semelhança do que se referiu em relação ao diário de campo da investigadora, e de acordo com os princípios éticos, optou-se igualmente por não divulgar em anexo as reflexões das educadoras participantes no estudo.

#### **IV - CONCLUSÕES**

Os resultados deste estudo poderão ser resumidos da seguinte forma de acordo com as questões iniciais da investigação e dos resultados que aprofundámos:

- i) Referente à importância do trabalho colaborativo, este proporcionou a possibilidade de os docentes do Jardim de Infância O Palhaço trabalharem em conjunto problematizando situações da prática pedagógica, onde puderam rever as fragilidades da sua própria prática tentando superá-las e em vista disso melhorar o trabalho docente. O trabalho colaborativo foi também importante para a reflexão das educadoras sobre a sua prática pedagógica.
- ii) As práticas colaborativas desenvolvidas pelos participantes neste estudo envolveram uma maior homogeneidade da equipa, onde se estabeleceram relações próximas e partilha entre os docentes, motivando as educadoras para a realização deste tipo de práticas pedagógicas.
- iii) Foram algumas as dificuldades sentidas pelas educadoras participantes, uma vez que nem sempre as relações interpessoais são de boa aceitação na crítica à prática pedagógica do outro. Muitas vezes, o excesso de confiança entre as educadoras e o seu conhecimento relacional de longa data impossibilitou as próprias de conseguirem o distanciamento suficiente para poderem ser educadores críticos e reflexivos da sua

prática. No entanto, existiu sempre um ambiente de confiança entre as educadoras que possibilitou ultrapassar esses obstáculos, condição fundamental para a realização do trabalho colaborativo.

- iv) Um dos aspectos mais valorizados foi a possibilidade das educadoras poderem partilhar ideias, valores e saberes.

Parece-nos poder inferir que o desenvolvimento profissional ocorre do fruto da reflexão sobre concepções, conhecimento e práticas num processo continuado e faz-se em estreita ligação com as práticas das educadoras. Processo que se realiza ao longo de períodos alargados de tempo como é referido por Ponte e Serrazina (1997, 1998). É um processo dinâmico, contínuo e reflexivo estritamente ligado às práticas profissionais, como apoiado por Schon (1983).

A evolução de discussões reflexivas leva ao aumento de confiança dos profissionais em si mesmo, reflectindo que o desenvolvimento profissional é progressivo e deve ser perspectivado num contínuo ao longo da carreira (Ponte, 1994).

Consideramos que uma metodologia de investigação – acção colaborativa permitiu a participação empenhada num processo sobre a própria prática, a qual contribuiu para o desenvolvimento profissional das educadoras do Jardim de Infância O Palhaço, conduzindo-as a uma participação mais efectiva e a uma relação de interacção entre educadores e investigadora saudável e eficiente, tendo-se para isso igualmente praticado uma supervisão do tipo colaborativo.

É, no nosso ponto de vista, uma temática relevante e actual, no sentido de fazer transparecer o interesse das educadoras em inovar e fazer melhor.

Das práticas observadas pela investigadora, e pelo que a sua pouca experiência lhe transmite, é sabido que devido a factores e agentes externos, existem alguns obstáculos difíceis de ultrapassar, contudo, parece-nos que, o reconhecimento do trabalho desenvolvido por parte desses agentes vem facilitar as práticas educativas, valorizando-as aos olhos dos outros.

Poderá não estar ainda totalmente enraizada uma cultura de colaboração entre todos os participantes neste estudo, pelo que um dos factores que dificultou a implementação desta estratégia de trabalho deveu-se à falta de familiaridade demonstrada por alguns participantes neste tipo de trabalho conjunto. No entanto, perspectivar as práticas dos educadores de infância, participantes neste estudo, em contexto de trabalho colaborativo, foi também um passo importante para a melhoria das práticas docentes, o que poderá também provocar melhorias na organização da instituição.

## **V - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **Balanço do trabalho**

Não tendo sido uma tarefa fácil, este trabalho procurou de certa forma ser um incentivo ao trabalho colaborativo com a equipa docente do Jardim de Infância O Palhaço, no sentido de provocar mudanças no desempenho das práticas pedagógicas das educadoras participantes, de facilitar e promover a reflexão e avaliando essas práticas. Tornando-se para isso numa nova forma de pensar na e sobre a prática pedagógica, desde que reflectida e partilhada por todos na tomada de decisões e resolução de problemas conjuntos.

Como educadora, coordenadora e investigadora deste estudo considero que este tipo de estratégia de trabalho traz grandes benefícios para o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais dos educadores de infância participantes nesta investigação e consequentemente será positivo para o desenvolvimento das competências das crianças, uma vez que a aprendizagem, através da colaboração entre pares, favorece o desenvolvimento de competências de carácter relacional, social, processual e cognitivo.

Este tipo de estratégia de trabalho, traz igualmente benefícios para a melhoria das práticas de supervisão pedagógica realizadas e a realizar pela coordenadora, investigadora do estudo no contexto educativo onde desenvolve as suas práticas de acção.

### **Limitações ao estudo**

A exigência e a complexidade do duplo papel de investigadora e coordenadora da instituição levou a que, por vezes, se pensasse ter sido conveniente realizar o estudo numa outra escola, em que a investigadora não tivesse um conhecimento tão profundo da realidade.

No que respeita às observações das actividades colaborativas foi demonstrado, durante as primeiras observações, por algumas educadoras o sentimento de estarem a ser “avaliadas”, pelo facto de a investigadora ser a coordenadora da instituição e quem realiza as avaliações dos docentes.

Ao reflectirmos sobre este estudo, deparamo-nos inevitavelmente com algumas das suas limitações, que passamos a expor:



- os factores espaço e tempo;
- investigação participante;
- número elevado de educadores;
- gestão das diferenças de métodos de trabalho e das expectativas;
- dificuldades de produzir em conjunto;
- conformismo de alguns elementos.

### **Implicações para futuras investigações**

No contexto deste estudo entendeu-se supervisão como a orientação da prática pedagógica como um processo lento que, iniciado na formação contínua, como referido pela maioria dos autores, não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada e tão pouco considerada formação contínua. Ou seja, a dinâmica da supervisão deve continuar através da auto-supervisão ou da supervisão realizada no seio do grupo dos colegas, práticas ainda pouco comuns e que devem ser incentivadas pelos coordenadores de equipas educativas, como é o caso da investigadora deste estudo.

Fundamentalmente entendemos que a prática de supervisão, nos leva a:

- interagir;
- informar;
- questionar;
- sugerir;

- encorajar;
- avaliar.

Aspectos que podemos considerar como funções do coordenador pedagógico, como promotor de práticas reflexivas e colaborativas no seio da equipa do jardim de infância, no sentido de provocar mudanças viáveis dentro da escola.

Nesta perspectiva, seria interessante estudar a influência da coordenação pedagógica, o tipo ou tipos de liderança por ela exercidos e a sua importância para a acção e reflexão docente, remetendo-se a possibilidade de aprofundar esta temática para futuras investigações.

Reflectir sobre o papel do coordenador/supervisor das práticas pedagógicas de hoje e o seu percurso numa aprendizagem, que se mostra contínua, poderá servir para uma melhoria da organização do jardim de infância.

Considerando os resultados do presente estudo, e, tendo igualmente em vista aprofundar o conhecimento no âmbito da colaboração, teria interesse desenvolver-se um estudo semelhante a este, integrando educadores de infância pertencentes também à Câmara Municipal de Lisboa, a exercerem funções na resposta social de creche e com isso proceder-se a análise comparativa a nível global, ou seja a nível das quatro unidades de educação.

**“Cada um virá com os seus próprios objectivos, necessidades, compreensões e através do processo de partilha, cada um partirá tendo aprendido a partir do outro. Cada um aprenderá mais acerca de si próprio, mais acerca do outro, e mais acerca do tópico em questão.”**

**Olson, 1997**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (1995). Princípios de formação dos educadores reflexivos. *Cadernos de educação de infância* 35, pp. 12-15.
- Alarcão, I. (1995). *Supervisão de professores e interacção educacional*. Aveiro: Cidine.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções reflexivas? In O. Formosinho. *A supervisão na formação de professores*. (vol I, pp. 219-223) Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1992). Continuar a formar-se, renovar e inovar. A formação contínua de professores. *Revista da escola Superior de educação de Santarém* (p. 24-35).
- Alarcão, I. e Roldão, M.C. (2010). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo
- Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2008). *Supervisão, um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (1996). *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

- Alarcão, I. e Tavares, J. (2007). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Almeida, P. e Ferreira, N. (2003). *A colaboração em educação*. Recuperado Abril 2008, 29 de [www.educ.fc.ul/docentes/jponte/fp/textos](http://www.educ.fc.ul/docentes/jponte/fp/textos).
- Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Portugal: Editora Macgraw-Hill de Portugal, ltd.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. e Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: a cognitive view* (2ª ed.). New York: Hott, Rinehart and Winston.
- Azevedo, M. (2008). *Teses, relatórios e trabalhos escolares: sugestões para estruturação da escrita*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benavente, A. (1992). As ciências da educação e a inovação das práticas educativas. In T. Ambrósio, A. Benavente, M. Lima, J. Azevedo e L. Cortesão, *Decisões nas políticas e práticas educativas*. Porto: sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (pp. 21-43).
- Boavida, A. M. e Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, pp. 43-55. Lisboa: APM.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bolívar, A. (1997). *A escola como organização que aprende*. In: Canário, R. (org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Bruner, J. S. (1998). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70. (Trabalho original em inglês).
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision*. Boston; MA: Houghton Mifflin.
- Cohen, L. e Manion, L.(2002). *Métodos de investigacion educativa*. Madrid: La Muralla.
- Combs, A. et al. (1974). *The professional education of teachers: a humanistic approach to teacher preparation*. Boston: Allyn and Bancen.
- Conducting focus groups*. Recuperado em 2008, Abril 9, de <http://www.agmrc.org/agmrc/business/startingbusiness/conductingfocusgroups>.
- Cortesão, A. (1991). Supervisão, numa perspectiva crítica . In *Ciências da educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (pp. 617-625).
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional dos professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- De Ketele, J. e Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevista e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Dewey, J. (1968). *Expérience et educacion*. Paris: A. Colin.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: D.C. Heath.
- Ennis, R. H. (1987). *A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities*. In J. B. Baron & R. J. Sterberg (eds.). *Teaching thinking skills: theory and practice*. New York: W. H. Freeman and Company. Recuperado em 2008, Abril 30, de [http://www.ed.uiuc.edu/EPs/PES-yearbook/92\\_docs/ENNIS.htm](http://www.ed.uiuc.edu/EPs/PES-yearbook/92_docs/ENNIS.htm)
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J. O. (2002 b). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O. (2002). *A supervisão na formação de professores II, da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente*. 2ª Edição Porto Alegre: Artemed.
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. London: SAGE.

- Fuller, F. (1974). *A conceptual framework for a personalized teacher education*. In *Theory into practice*, 13, pp. 112-122.
- Garcia, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote (pp. 51-76).
- Goldhammer, R. (1969, 1980). *Clinical supervision: special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gomes, A. A. (2003). *Usos e possibilidade do grupo focal e outras alternativas metodológicas*. Recuperado em Maio 2008, de <http://www.enfoques.ifcs.ufri.br/artigos/v2nr1/ObituárioMerton2.htm>.
- Gonzalez, A. (1990). *Contexto, significações, contracto: algumas propostas conceptuais e metodológicas a partir da obra de Vygostky*. *Análise Psicológica*, XV (4), 581-598.
- Glatthorn, A. A. (1984). *Differentiated supervision*. Alexandria, VA: ASCD.
- Glickman, C. (1990). *Developmental supervision*. Boston, MA: Allyn and Bacon, Inc.
- Grudens-Schuck, N., Allen, B.L. e Larson, K. (2004a). *Can you call it a focus group?* Recuperado em Abril 2008, 20 de <http://www.extension.iastate.edu/publications/PM1969.pdf>.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw Hill.



- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. (3ªed.) Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Miles, M. e Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. (2ª Ed). Thousan Oaks: SAGE Publications.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Moreira, M. A. (2000). *Para a inovação das práticas supervisivas: um programa de formação de supervisores pela investigação-acção*. In M.C. Roldão e R. Marques (orgs.). *Inovação, currículo e formação*. (pp. 137-149). Porto: Porto Editora.
- Neto, A. J. (s.d.). *Diversidade e cooperação metodológica: um imperativo na investigação educacional*. Lisboa: Projecto Dianóia – Departamento de Educação
- Neto, O. C., Moreira, M. R. e Sucena, L. F. (2002). *Grupos focais e perspectiva social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação*. Trabalho apresentado no XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais. Brasil: Minas Gerais.
- Nóvoa, A. (coord.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a sua acção reflexiva*. Porto: Edições ASA.

- Oliveira – Formosinho, J. (2001). *Associação criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria do Minho.
- Oliveira, L. (1992). *O clima e o diálogo na supervisão de professores*. Cadernos CIDINE (5), 13-22.
- Olson, M. (1997). *Collaboration: an epistemological shift*. In H. Christiansen, L. Goulet, e M. Macers (Orgs.), *Recreating relationships: collaboration and educational reform* (pp. 13-25). New York, NY: State University of New York Press.
- Orsolon, L. A. (2000). O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In Almeida, L. e Placco, V. (Org.), *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Edições Loyola (pp.17-26).
- Pajak, E. (1993). *Approaches to clinical supervision*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Ponte, J. P. (1994). *Formação contínua: políticas, concepções e práticas*. Aprender, 16 (11-16).
- Ponte, J. P. (1998). *Da formação ao desenvolvimento profissional*. Actas do ProfMat 98 (pp. 27-44). Lisboa: APM.
- Projecto Educativo do Jardim de Infância O Palhaço da Câmara Municipal de Lisboa (2007).
- Reiman, A. e Thies-Sprinthall (1998). *Mentoring and supervision for teacher development*. New York: Longman.

- Reis, P., Sousa, A. e Germano, A. (2007). Questionar para desenvolver competências: um percurso de investigação-acção. In P. Pequito e A. Pinheiro (Org.). *Quem aprende mais? Reflexões sobre a educação de infância*. (pp. 83-94). Porto: Gailivro e Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se pessoa*. (7ªed.). Lisboa: Editores Morais.
- Roldão, M. C. (2007, Outubro/Dezembro). Dossier Trabalho colaborativo de professores. *Revista Noesis do Ministério da Educação*, pp. 22-37.
- Sá-Chaves, I. (2009). *Portefólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Salema, M.H. (2002). Experiences of relations between theory and practice in teacher training. In Itinerários - Investigar em Educação (2002), pp.501- 506. ISBN 972-98689-6-4.
- Salema, M.H. (1995). *Ensinar e aprender a pensar: Um programa para apoio a alunos com baixo rendimento escolar*. Tese de Doutoramento, Departamento de Educação, Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.
- Saraiva, M., e Ponte, J. P. (2003). O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de matemática. *Quadrante*, 12 (2), 25-52.
- Sergiovanni, T. J. e Starratt, R. J. (1993). *Supervision: a redefinition*. (5h ed.). New York: Mc Graw-Hill.
- Serrano, G. (1998). *Investigación qualitativa. Retos e Interrogantes*. Vol I Métodos. Madrid: Editorial La Muralla.

- Serrazina, L. e Oliveira, I. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Quadrante
- Severino, M. A. (2007). *Supervisão em educação de infância, supervisores e estilos de supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Schon, D. (1983). *The reflective practioner: how professionals think in action*. Aldershot Hants: Avebury.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practioner*. New York: Jossey-Bass.
- Schon, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp.77-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Schon, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Spodek, B. (Org.) (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N. Reiman, A. e Thies-Sprinthall, L. (1996). Teacher professional development. In. J. Sikuala (Ed.), *Second handbook of research na teacher education* (pp. 666-703).
- Stones, E. (1984). *Supervison teacher education. A counseling and pedagogical approach*. London: Methuen.
- Sullivan, S. e Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(3), 21 -235.

Tracy, S. (2002). Modelos e abordagens. In J. Formosinho (org), *A supervisão na formação de professores I. da sala à escola*. Porto: Porto Editora (pp. 19-92).

Trindade, V. M. (2007). *Práticas de formação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: F.C. Gulbenkian.

Modelos e abordagens. In J. Formosinho (Org), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora (pp. 19-92).

Vieira, F. (1993). *Supervisão, uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

*Nota:* Seguiram-se as normas de referência utilizadas pela APA e apresentadas por Azevedo (2008), tanto no que diz respeito às normas bibliográficas inseridas no texto, como em relação à organização da presente lista.

## ANEXOS

## ANEXO 1

Proposta de trabalho prático em pequenos grupos

## ANEXO 2

Registos de opinião: conceito de colaboração



## ANEXO 3

Recolha de opinião após realização das práticas pedagógicas

ANEXO 4

Texto “A Regata”

## ANEXO 5

### Guião da entrevista

## ANEXO 6

Guião da sessão de *focus group*

## ANEXO 7

Grelha de registos de observação das práticas colaborativas das educadoras

## ANEXO 8

Grelha de registos de observação das práticas colaborativas propostas e realizadas autonomamente

## ANEXO 9

Relatório final das sessões do Projecto Crescer a Brincar

## ANEXO 10

Ficha de observação e avaliação das aprendizagens da criança resultante do  
processo de formação colaborativa