



Andreia Sofia Duarte

Antunes

130139026

Trabalho em equipa

A importância dos momentos de reflexão na creche e no jardim-de-infância

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação pré-escolar

Versão definitiva

Janeiro de 2016

Orientadora: Professora Doutora Ângela Lemos

Agradecimentos

À professora orientadora, Ângela Lemos, pela sua constante disponibilidade, frontalidade e empenho. O seu contributo foi precioso para a conclusão deste relatório, sem ela nunca teria sido possível. Será sempre uma boa referência para mim.

Às educadoras cooperantes pela disponibilidade prestada e todos os momentos partilhados dentro e fora da sala.

A todas as crianças, foram um enfoque muito importante no decorrer dos dois períodos de estágio, sem elas não teria feito o menor sentido. Aprendi imenso com elas!

Às minhas amigas Isaura e Mafalda, pela partilha, pela força e dedicação. Todos os momentos partilhados, todas as barreiras ultrapassadas muito a elas devo agradecer. São um pilar na minha vida, partilharei todos os momentos futuros com elas.

À minha família, em especial à minha mãe que sempre me deu a força que precisava para nunca desistir, sempre acreditou que era capaz e lutou para que tudo fosse possível, contra todas as adversidades que a vida nos colocou pelo caminho e à minha irmã, que igualmente se orgulhou de todo o meu percurso.

Por fim, quero agradecer ao meu namorado por tudo. Pela força, pelos momentos vividos em todo o percurso da minha vida académica, pelo apoio incondicional, pela persistência nos momentos de maior incerteza e desânimo, em que nunca me deixou desistir.

Resumo

O presente relatório de estágio tem como tema principal o trabalho em equipa. Aborda com mais pormenor o subtema dos momentos de reflexão na equipa pedagógica.

Ao longo do estudo são vários os conceitos abordados e a interligação entre os mesmos. Pretendo dar a conhecer a temática em questão e conceções que lhe estão naturalmente associadas.

Sendo um estudo investigativo são abordados os métodos utilizados ao longo de toda a investigação.

Com este relatório pretende-se alcançar qual o papel da reflexão numa equipa educativa e, principalmente, pedagógica, compreendendo a importância que tem na prática desenvolvida em contextos de educação de infância.

Por fim, faz-se um balanço global sobre as várias vertentes deste relatório investigativo.

Palavras-Chave: Trabalho em Equipa, Equipa Educativa, Equipa Pedagógica, Reflexão.

Abstract

This report has team work as its main subject. It explores meticulously the reflection moments within the pedagogical team.

Along this study multiple concepts and their connections are addressed. My goal is to explore this subject and its natural perceptions.

Being a research, this work comprehends the methods used along this investigation.

My main goal with this report is to understand the importance of the reflection in an educational team and, most of all, in a pedagogical team, including its practical significance in childhood education context.

In conclusion, it was done a global balance concerning the multiple approaches of this investigational report.

Key-words: Team Work, Educational Team, Pedagogical Team, Reflection.

Índice

Abstract.....	iv
Introdução	1
Capítulo I - Quadro teórico de referência.....	5
1. Equipa	6
1.1. A equipa educativa	9
1.2. A Equipa Pedagógica	11
2. A Reflexão na prática pedagógica.....	13
Capítulo II - Metodologia.....	18
1. Investigação Qualitativa.....	19
2. Investigação-Ação	21
3. Métodos de Recolha da Informação.....	25
3.1 Observação Participante	26
3.2 Notas de campo	28
3.3 Análise documental.....	28
3.4 Inquérito por questionário.....	29
4. Caracterização dos contextos educativos	30
4.1 O contexto de creche	30
4.2 O contexto de jardim-de-infância	32
Capítulo III - Narrativa interpretativa da observação.....	35
<i>O primeiro contexto - Creche.....</i>	<i>37</i>
O segundo contexto – Jardim-de-Infância	43

Relatório final de estágio – Trabalho em equipa

Considerações finais.....	48
Bibliografia	52
Anexos.....	57

Introdução

Este estudo surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e decorre em dois locais diferentes, uma sala de creche e uma sala de jardim-de-infância, e respetivas instituições.

O principal motivo que me levou a optar pela escolha deste tema foi o meu gosto pessoal, o querer saber mais sobre este assunto, pois não é muito explorado nas instituições ou não é muito visível.

Neste sentido foi minha opção abordar o tema do trabalho em equipa, focando principalmente os momentos de reflexão entre equipas, especialmente da equipa pedagógica. Tanto a equipa pedagógica como as restantes equipas desenvolvem, em conjunto, uma cultura colaborativa.

Muitas vezes se percebe que a reflexão é considerada muito importante tanto pelas educadoras como pela restante equipa pedagógica, mas nem sempre existe no dia-a-dia de uma educadora, ou por não terem um tempo destinado a esse fim, ou por não se criarem oportunidades para a sua realização.

Considerei relevante focar-me neste tema e assim perceber de que forma são abordados os momentos de reflexão em equipa (pedagógica) e como é explorado em cada um dos locais de estudo, sendo que o enfoque fulcral do trabalho seria perceber como podem ser melhorados estes momentos de reflexão em equipa (pedagógica).

Este é um tema essencial na vida de uma educadora. Refletir sobre todos os momentos relevantes do dia-a-dia de uma sala de creche ou jardim-de-infância (JI) deveria ser uma rotina. É ao refletir sobre as nossas ações que podemos melhorá-las futuramente, ao longo de toda a nossa carreira.

Refletir em equipa permite que os seus elementos constituintes possam pensar sobre os acontecimentos e analisá-los, construindo “saberes que cobrem situações comparáveis que podem ocorrer” (Perrenoud, 1999, p. 51).

Ao longo deste relatório tentei ser fiel aos termos utilizados. Assim sendo, utilizo sempre o termo educadora cooperante ao invés de utilizar os nomes das educadoras, uma vez que assim salvaguardo a identidade das mesmas. O

mesmo acontece com os nomes das crianças, usarei sempre um nome fictício a fim de não as identificar.

Confesso que coloquei muitas expectativas ao longo de todo este relatório, uma vez que o tema é um pouco complexo e, a meu ver, rapidamente se tornaria um pouco simplista. Por esta razão, optei por colocar o meu enfoque na importância que os momentos de reflexão apresentam em torno de uma equipa.

Acredito que o papel do diálogo é imprescindível para a concretização de uma prática reflexiva, é essencial para a concretização de um trabalho em equipa e consequente reflexão, por isso, pode conter alguns riscos. Deste modo, é meu objetivo também refletir sobre eles.

Este projeto é essencial para o decorrer do meu futuro, essencialmente na minha futura profissão. Pretendo ser um modelo para a minha equipa e conseguir fazer a diferença, lutando para que exista uma verdadeira comunidade de prática reflexiva.

Importa referir que este projeto investigativo inicia com o objetivo de conseguir responder a uma questão de partida: Como podem ser melhorados os momentos de reflexão em equipa?

O presente relatório organiza-se em três capítulos. O primeiro capítulo - o quadro teórico de referência - está dividido em dois subcapítulos, primeiramente exponho e desenvolvo os principais conceitos que considere mais relevantes para o meu estudo investigativo: equipa; equipa educativa; equipa pedagógica, posteriormente, o conceito de reflexão e a importância que tem na prática pedagógica.

No capítulo II, pretendo apresentar a metodologia utilizada no decorrer da minha investigação, aquela que considere ser mais pertinente para o desenvolvimento da minha intervenção. Este capítulo encontra-se dividido em cinco subcapítulos.

Relatório final de estágio – Trabalho em equipa

No último capítulo irei descrever e interpretar a minha própria intervenção e das restantes equipas dos dois contextos de estágio. Irei, igualmente, descrever e analisar as conceções das educadoras cooperantes relativamente ao tema do meu estudo.

Por fim, no final deste relatório traço algumas considerações globais sobre o desenvolvimento desta investigação. Portanto, reflito não só sobre os aspetos mais relevantes da experiência vivida ao longo dos dois períodos de estágio, mas também sobre algumas expectativas futuras da minha profissão.

Capítulo I - Quadro teórico de referência

Os membros da equipa partilham um mesmo comprometimento à abordagem educacional e trabalham em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças (...). Os membros da equipa esforçam-se para aprofundar a compreensão que têm, quer do currículo, quer de cada criança individual, (...) [refletindo sobre] os seus objetivos e crenças na área da educação

(Hohmann & Weikart, 2007, p. 129).

Neste capítulo irei definir os conceitos que considere mais relevantes e importantes para o meu estudo.

Apesar deste se centrar principalmente no conceito de equipa pedagógica, parece-me necessário explicitar também os conceitos de equipa e de equipa educativa. Tentarei clarificar o que é trabalhar em equipa, que princípios estão subjacentes ao desenvolvimento do trabalho em equipa e qual a importância do trabalho em equipa nos contextos de educação de infância.

Considero igualmente importante abordar o conceito de reflexão, bem como a importância de refletir em equipa.

Deste modo, neste capítulo abordo o referencial teórico que considero ser importante para sustentar o tema em estudo.

1. Equipa

“Quando os adultos trabalham em conjunto para estabelecer e manter contextos de aprendizagem ativa para as crianças, os efeitos são inúmeros. Ao colaborarem, os elementos da equipa obtêm reconhecimento, um sentido de trabalho bem-sucedido e um sentimento de pertença a um grupo de indivíduos que pensam de forma semelhante” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 131).

Neste ponto pretendo explicitar o conceito de equipa e de todos os processos que lhe estão subjacentes. Pretendo assim clarificar a sua importância, evidenciando alguns fatores que contribuem para a eficácia do trabalho em equipa.

Afinal, o que é uma equipa? Hunter et al. (1997) defendem que uma equipa consiste num grupo de pessoas que necessitam umas das outras para atingir determinado fim, em que todas se reúnem para alcançar um determinado objetivo.

“No seu melhor, o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 130)

Equipa não é mais que um grupo de pessoas que luta por um mesmo objetivo, e, por sua vez, para uma só finalidade.

Covey (2000) defende que as equipas são um meio de coordenação tanto das atividades humanas como da criação de respostas rápidas de problemas específicos. Ainda na sua linha de pensamento, este conceito define-se por um conjunto de pessoas que juntas realizam determinadas tarefas, cumprindo uma missão. Essas pessoas necessitam umas das outras para cumprir a tarefa que têm em comum e, para isso, Covey (*ibidem*) determina alguns pontos fulcrais para se trabalhar em equipa:

- “Um objetivo, uma finalidade ou uma meta comum;(…)
- um grupo de pessoas com o propósito de trabalhar de forma assertiva e colaborativa;
- uma convocatória explícita geradora de interesses mobilizadores e de motivações aglutinantes;
- a construção de um espaço definido por um saber fazer coletivo (...);
- uma comunicação fluída entre os membros da equipa e seu ambiente;
- (...) um espaço de trabalho dotado de capacidades para dar conta do que foi feito” (pp. 5-6).

Seguindo a linha de pensamento de Passos (2001), uma equipa acentua a ideia de interação, interdependência e consciência mútua dos seus membros. Este conceito remete-nos para “um conjunto de elementos que nos permitem distinguir [uma equipa](...), de um agregado de pessoas” (p.336).

Uma equipa é formada com o objetivo de atingir uma determinada finalidade, que individualmente não seria possível de alcançar. Por outro lado,

uma equipa é interdependente, ou seja, se um acontecimento afeta um dos indivíduos da equipa, afetará, necessariamente, os outros.

Outra característica de uma equipa é a interação, pois sem ela não seria possível os indivíduos interagirem uns com os outros. As equipas desenvolvem “um sentimento de implicação e partilha e procuram sinergias entre os seus membros” (*ibidem*, p.337).

Quando trabalhamos em equipa não deve existir uma liderança imposta pelos cargos ou funções de quem a integra. Importa promover momentos onde todos os elementos possam participar, e, em conjunto, estabelecer objetivos, refletir sobre as suas ações e práticas e agir em conformidade no que diz respeito à resolução de problemas.

Assim, para as equipas se manterem coesas, segundo Passos (2001), dependem essencialmente de quatro características:

- As equipas surgem de um sistema social, em que a sua existência é reconhecida tanto pelos membros como por todos os outros indivíduos que estão implicados com o sistema;

- As equipas são também elas um sistema social, ou seja, mesmo com objetivos muito bem definidos, onde todos os membros trabalham para uma mesma finalidade, todos eles são simultaneamente interdependentes na concretização desses objetivos;

- Realização de uma ou mais tarefas pelos membros da equipa, para a qual existe uma finalidade coletiva.

- Por fim, a atuação das equipas num mesmo meio com regras comuns, existindo assim direitos e deveres que regulam as atividades.

Vários autores referem que as equipas apresentam um chefe (também chamado de gerente ou dirigente). Na verdade essa ideia é refutada e melhorada por outros autores (Passos, 2011) que referem que para se tratar de uma equipa não há que existir esse chefe, mas sim um líder que trabalhe em função do

mesmo objetivo, que siga os mesmos ideais e desempenhe funções semelhantes, no fundo deve dar o exemplo e orientar toda a equipa para a finalidade que todos se propuseram.

Finalizando este ponto, uma equipa é constituída por um conjunto de pessoas que pretendem alcançar um objetivo que lhes é comum, mediante ações realizadas em conjunto. Todos os membros têm um interesse partilhado e trabalham para que o mesmo seja alcançado.

1.1. A equipa educativa

Segundo Formosinho e Machado (2009) o modelo de “Equipas Educativas” surge no nosso país “como fórmula organizacional alternativa à gestão intermédia das instituições baseadas numa unidade, o grupo” (p.53).

As instituições que se organizam pedagogicamente por “Equipas Educativas” criam espaços de contínua reestruturação, através da criação de “oportunidades para [os elementos da equipa educativa] aprenderem uns com os outros, através da interação, da observação e da colaboração mútuas” (*ibidem*, p. 33).

Numa instituição existe, necessariamente, uma equipa coordenadora que interliga as várias equipas que a integram. No caso dos meus dois locais de estágio existia uma coordenadora que promovia uma liderança partilhada, onde o trabalho de equipa visava o trabalho conjunto e partilhado entre todos os elementos.

Os momentos de trabalho em equipa organizam-se em torno de diferentes tipos de equipas: a equipa educativa da instituição; as equipas das valências de creche e jardim-de-infância; as equipas de salas parceiras (que acolhem crianças da mesma faixa-etária) e as equipas pedagógicas de sala. Cada uma

destas equipas trabalha em grupo, com determinados objetivos para atingir a(s) sua(s) finalidade(s).

Uma equipa educativa é composta por várias equipas mais pequenas que trabalham entre si para o seu grupo alvo, isto porque cada grupo é diferente e, portanto há pontos diferentes a trabalhar com mais foque. Por sua vez, todas estas equipas devem agir em conformidade. Para isso, e porque todos os elementos destas equipas fazem parte da equipa educativa, podem criar-se meios para essa ação em conformidade, por exemplo as reuniões.

Segundo Formosinho e Machado (2009), o modelo de equipa educativa consiste em agrupar os conteúdos em áreas interdisciplinares, agrupar educativamente as crianças em grupos de salas e os educadores em equipas educativas.

É seguindo este modelo que os educadores decidem pôr em comum as suas especializações profissionais, os seus interesses, o conhecimento e habilidades pedagógicas bem como a experiência de cada um (*idem*, p. 13).

Para Formosinho e Machado (2009), este tipo de equipa trouxe-nos um princípio base de “ensinar a todos como se fossem um só” (p. 11). Este princípio terá por base uma pedagogia transmissiva normalizada, que todas as equipas de uma creche acabam por passar ao seu pequeno grupo.

Esta equipa vai atuar sempre em conformidade, contudo, terá sempre que haver um trabalho coletivo e partilhado de forma a passar as mesmas crenças e saberes. Para isso, juntam-se todos os membros de equipa em reuniões periódicas, no sentido de uma melhor agilização dessas mesmas crenças e saberes.

A existência destas equipas assenta, para os mesmos autores, “na constatação de que os (...) [educadores] são capazes de colaborar em torno de projetos (...) e de práticas” (*Ibidem*, p. 12), inserindo-se assim, numa perspetiva de profissionalismo interativo. É esta constatação que tem incentivado a agilização de um ensino em equipa.

A organização pedagógica de uma instituição por “Equipas Educativas” evidencia um desafio de reestruturação das mesmas, criando “oportunidades para [os elementos da equipa educativa] aprenderem uns com os outros, através da interação, da observação e da colaboração mútuas” (*ibidem*, p. 33).

1.2. A Equipa Pedagógica

A equipa pedagógica é constituída pelos membros que desenvolvem a sua atividade profissional com um grupo de crianças afeto a uma das salas de atividades de uma instituição educativa, seja creche ou jardim-de-infância. Normalmente é constituída por uma educadora e uma ou mais auxiliares com funções de apoio.

Os membros desta equipa devem todos trabalhar num só sentido, ou seja, focar-se no mesmo tipo de ensino, no mesmo tipo de prática e em ações coerentes entre si, pois têm a seu cargo o mesmo grupo de crianças.

Neste sentido, uma equipa pedagógica deve trabalhar para uma mesma finalidade, seguindo o mesmo sentido. Dito isto não quer dizer que a equipa educativa não siga as mesmas linhas condutoras.

Portanto, os membros deste tipo de equipa devem ter algumas estratégias para se orientarem e organizarem. Hohmann, Banet, e Weikart (1995) sugerem alguns passos que a equipa deve seguir:

- “Arranjar a sala de atividades e estabelecer um plano de atividades diário em equipa” (p.138) – a equipa deve tentar ao máximo trabalhar em conjunto, definindo os objetivos para o ano letivo e, em conjunto, organizar tanto a sala como a sua rotina e assim trabalhar com os mesmos ideais;

- “Programar a chegada ao jardim de infância de todos os membros da equipa pelo menos 15 minutos antes das crianças” (p.139) – deste modo a equipa pode resolver problemas de falta de tempo para organizar atividades e rever o plano do dia trocando ideias de última hora. As crianças também sentirão um ambiente leve e organizado e diminuirão algum stress que possam ter;
- “Fazer em conjunto uma lista de tarefas a cumprir antes de as crianças chegarem e distribuí-las igualmente pelos membros da equipa” (*ibidem*) – recordando o que vai ser feito num determinado dia, podem começá-lo calmamente distribuindo as várias tarefas pelos membros;
- “Decidir em equipa quem faz o quê durante o dia” (*ibidem*) – esta sugestão diminui as impreviões que acontecem ao longo do dia e ajuda a organizar tanto a sala como as próprias crianças. Assim dominam as coisas sempre que acontecem, pois já têm previamente pensado quem faz determinada tarefa, ainda que por mais simples seja;
- “Decidir sobre as expectativas comuns dos elementos da equipa” (p.140) – esta sugestão poderá ajudar em muito o ambiente vivido no seio de uma equipa, delimitando desde inicio questões básicas que podem parecer simples. “Deve abandonar-se a sala para atender o telefone, ir à secretaria ou fumar? (...), o que deve fazer-se quando um elemento da equipa se zanga efetivamente com uma criança ou com outro elemento da equipa? (...) [e] deve falar-se sobre as crianças na presença delas?” (*ibidem*), estas são questões importantes que toda a equipa pedagógica deve saber responder do mesmo modo, para assim trabalhar com uma certa uniformidade e congruência;
- “Decidir sobre as expectativas das crianças e as necessárias restrições” (*ibidem*) – assim como já referi no ponto anterior é

necessária uma certa coerência entre os membros da equipa, uma vez que ao longo do dia as crianças lidam com os vários adultos. Só assim as crianças vão alcançar o mesmo procedimento e se terá o mínimo de confusão e frustração;

- “Decidir qual o período que, todos os dias, se reserva para a avaliação e planeamento” (p.141) – para que exista sucesso no trabalho de uma equipa pedagógica é imprescindível que a mesma reserve um período para avaliar o dia e planear dias seguintes, em que toda a equipa está presente e participa.

A equipa pedagógica “é responsável pela coordenação das ações didático-pedagógicas, que acontecem na instituição escolar” (Ritzmann, Pinheiro, Martelli, & Frizon, s.d.).

Este tipo de equipa funciona como um elo de ligação entre as partes que estão envolvidas no ensino e aprendizagem das crianças. Estabelece uma ponte de ligação com outros membros, como as crianças, os pais e elementos da equipa educativa. Funciona como um todo, com o fim de uma educação eficaz e pedagógica, promovendo um melhor desenvolvimento e crescimento de cada criança, tanto da sala como da instituição.

2. A Reflexão na prática pedagógica

Nenhum ser humano se pode eximir à actividade de pensar. Pensar é algo que acontece naturalmente e de pouco vale tentar ensinar a outro como fazê-lo exatamente (Alarcão, 1996, p. 45).

Segundo Dewey, citado por Dorigon (2008), a reflexão inicia-se quando “sentimos a interrupção de uma atividade e não sabemos continuar” (p. 11). A reflexão torna-se então essencial para nos fazer pensar sobre as ações e o efeito que têm na nossa prática educativa.

“O pensamento reflexivo contribui, decisivamente, para a promoção do progresso” (Alarcão, 1996, p.54). Quanto mais desenvolvido for o Homem, maior a sua capacidade de pensamento e melhor será a sua capacidade de formular bons juízos. Assim, concordo com o pensamento de Dewey, que o ato de pensar deve constituir um fim educativo.

À Educação interessa fundamentalmente o pensar real, interessa criar atitudes que desenvolvam nos seres humanos um pensamento efetivo, uma postura mental de questionar, problematizar, sugerir e construir a partir daí um conhecimento alicerçado em bases sólidas (Alarcão, 1996, p.55).

Em educação a reflexão é totalmente imprescindível e, portanto, quando os profissionais de educação refletem sobre as suas ações têm sempre em vista melhorar o seu ensino, a sua prática. E, tal como afirma Dorigon (2008), “ensinar é mais do que uma arte, é uma procura constante com o objetivo de dar condições para que aconteça a aprendizagem” (p. 15).

A prática dos educadores deve ter bases reflexivas. Para desenvolver uma boa prática é necessário refletir sobre a mesma, como já referi anteriormente. Assim, refletir torna-se parte integrante do trabalho de um educador, aquele que não reflete sobre a sua prática age com a rotina, molda-se às imposições e condições que outros determinam.

Uma prática reflexiva proporciona aos educadores uma oportunidade de se desenvolverem pessoal e socialmente, fazendo com que não se tornem rotineiros e tenham consciência de si mesmos e do seu trabalho, da sua prática. É o processo de reflexão que permite “compreender os determinantes dessa prática, a partir da sua problematização para explicar e compreender mais além da busca de novas alternativas” (*idem*, p. 17).

Refletir em equipa permite que os seus elementos constituintes possam pensar sobre os acontecimentos e analisá-los, e, portanto, segundo Perrenoud (1999) construir saberes que recolham situações comparáveis que podem ocorrer no dia a dia de uma sala de creche ou JI.

Deste modo, agir por si só, torna-se insuficiente para a aprendizagem e construção de saberes de uma educadora. Seguindo a linha de pensamento de Hohmann e Weikart (2007), ao agir (uma educadora, durante a sua prática diária), e depois ao refletir sobre essas mesmas práticas, a educadora começa a responder às questões e a construir uma compreensão pessoal das suas práticas. Por outras palavras “as acções (...) [da educadora] e as reflexões sobre essa acções resultam no desenvolvimento [e melhoramento] do pensamento e da compreensão” (p.23).

Sendo assim a reflexão é um elemento imprescindível no dia a dia de uma educadora. Pensar sobre ações e refletir sobre as mesmas torna-se então importante para melhorar cada prática. Seguindo a conceção de Dewey, citado por Alarcão (1996), no pensamento reflexivo as “partes sucessivas derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras... ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum” (p. 46).

Seguindo a lógica comum, a reflexão provém do nosso pensamento sobre determinado assunto ou determinada ação. Assim sendo, Dewey, citado por Alarcão (*idem*) defende que o pensamento reflexivo é a melhor maneira de pensar, definindo-a como uma “espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (p. 45).

O ato de pensar reflexivo deve, segundo Alarcão, “ser inspirado na luta contra uma atitude mental excessivamente positiva e dogmática” (*ibidem*, p.5), não descurando o facto de poder também existir um estado de dúvida perante a demora no processo de pesquisa.

Ainda que se defenda a existência de outros tipos de pensamento não existe nenhum que pretenda atingir uma conclusão ou um futuro aperfeiçoamento. O sentido de pensamento reflexivo acaba por ser um motor que constitui práticas e realizações intelectuais que pretendem ser melhoradas, suportando sempre uma determinada crença, que cada educador pode defender, ou seja, o educador pode ter determinada crença que, quando tomada como consolidada e adquirida, pode ser melhorada.

Muitas vezes é necessário que se interliguem ideias entre si, para se construir o pensamento reflexivo, este “parte do princípio de que uma coisa é possível como consequência de outra. Mas a possibilidade não determina que se aceite passivamente a conclusão” (*ibidem*, p.47).

Lopes (2009), defende que a reflexão não se dá no vazio, surge de registos de práticas observadas, de saberes que o educador detém e que precisa de saber para melhorar práticas e poder agir da maneira mais adequada para cada situação. Estas reflexões têm sempre em vista uma melhor aprendizagem das crianças.

A reflexão é um dos elementos fundamentais para melhorar práticas educativas dos educadores. É nesta linha de pensamento que Lopes (*idem*), refere que “documentar experiências, [...] registar e reproduzir histórias é construir saberes com base na prática e desenvolver-se pessoal e profissionalmente” (p.164). É necessário refletir para poder transformar, ou seja, para melhorar e trabalhar no sentido de uma aprendizagem contínua e aperfeiçoada.

Sendo a reflexão elemento indispensável para melhorar práticas educativas, é necessário existir momentos de reflexão não só por parte da educadora mas também da sua equipa, pois uma educadora não trabalha sozinha numa sala, seja ela de que valência for. Deste modo, defende-se a existência de momentos de reflexão em equipa.

Uma educadora deve ser reflexiva, dentro e fora da sala, só assim será crítica, não aceitando de imediato políticas e determinações superiores, conduzindo as suas práticas com mais autonomia.

Portanto, para uma equipa funcionar necessita de se reunir para refletir sobre as suas práticas, sem descurar que estas reuniões se apoiam muito de/nas conversas informais.

Concluindo este tópico sigo o pensamento de Alarcão (1996) e considero importante referir que ser reflexivo implica ter como objeto de reflexão a ação, a

atitude, o fenómeno que queremos compreender. Para os compreendermos é necessário que os analisemos à luz de referenciais que lhe dêem sentido. Estes referentes são aqueles que já temos previamente adquiridos, são provenientes de experiências ou formação antecedente, que nos remetem para a análise e compreensão do nosso estudo. É neste ponto de vista que reside a essência da relação teórico-prática ao nível da reflexão de saberes e práticas educativas.

Capítulo II - Metodologia

Investigar implica tentar perceber melhor uma realidade que nos interessa e que, de algum modo, nos inquieta e nos preocupa. E quem procura dar respostas às suas preocupações e às suas inquietações [...] tem de aprender a escolher qual o melhor caminho a seguir em cada uma das inúmeras encruzilhadas em que o seu trabalho de investigação o irá colocar (Oliveira, Pereira, & Santiago, 2004, p. 133).

Neste capítulo vou definir conceitos que fazem parte da metodologia que se insere no meu estudo. Este será baseado numa das unidades curriculares que fizeram parte do meu mestrado, seminário de investigação e projeto.

1. Investigação Qualitativa

O meu estudo insere-se no tipo de investigação qualitativa, em que, como referem Bogdan e Biklen (1994) “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p.47).

As ações das educadoras são significativamente influenciadas pelo contexto em que desempenham as suas funções. Neste estudo, centrei o meu olhar nas ações que desenvolvem nas instituições de estágio, onde assumem o seu papel reflexivo, relevante para a minha observação e análise.

Assumindo-me como investigadora qualitativa posso assegurar que fui compreendendo e analisando melhor as ações observadas nos dois contextos de estágio, tendo em conta os cinco aspetos característicos deste tipo de investigação descritos por Bogdan e Biklen (1994):

- Um investigador qualitativo atua num ambiente natural, onde ocorrem normal e naturalmente as ações diárias numa rotina. Só observando no terreno é possível compreender melhor essas mesmas ações.

- “A investigação qualitativa é descritiva” (*idem*, p.48). Recolhem-se informações essenciais, que podem passar por longas narrativas do que se observa. Informações essas que podem ser recolhidas através de vários métodos como imagens, vídeos ou notas de campo. Toda a informação possível de recolher será certamente uma mais-valia para o investigador. A informação recolhida permitir-nos-á questionar o que recolhemos e assim, aprofundar a compreensão do nosso estudo.

- “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (*ibidem*, p. 49). Qualquer investigador quer perceber o que pode ser melhorado no seu estudo e para isso

será necessário perceber todo o caminho que os levou a chegar a determinada compreensão, que caminho conseguiu percorrer. O processo de interação diária com as educadoras permitiu-me compreender melhor os passos que levam à melhoria das práticas em equipa.

- “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (*ibidem*, p.50). É no campo que os investigadores qualitativos vão recolhendo a informação e construindo algumas hipóteses e fundamentos do seu estudo. Não têm, necessariamente, uma prévia noção do que podem ser os seus resultados e as suas ideias futuras. É com o passar do tempo que vão percebendo melhor as suas ideias, começando a agrupá-las. “Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (*ibidem* p.50). É um processo que inicia de uma forma muito geral e se vai especificando ao longo do estudo.

- “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (*ibidem* p.50). É importante para os investigadores qualitativos perceber como pensam os outros e que sentido dão às suas vidas.

Seguindo a linha de pensamento de Bogdan e Biklen (*ibidem*), os investigadores qualitativos baseiam-se, também, em dados teóricos sendo ou não uma investigação explícita. Assim, existem várias perspetivas teóricas na investigação qualitativa, a fenomenologia é uma delas.

Greene (1994) defende que fenomenologistas acreditam que a realidade passa muito pelo significado das nossas próprias experiências. Assim, investigadores qualitativos são também fenomenologistas, tentam compreender a importância que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares, como são as do local de estudo dos investigadores

Utilizando esta metodologia qualitativa, fui sempre uma investigadora participativa em que as crianças e adultos da sala foram os meus objetos de estudo. Assim tornou-se, necessariamente um estudo investigativo centrado na ação.

Uma vez que a metodologia que escolhi para este estudo é a investigação-ação, é importante e relevante focar-me unicamente neste tipo de investigação.

2. Investigação-Ação

A investigação-acção visa a mudança de uma situação de educação com a participação de intervenientes e investigadores implicados num mesmo projecto (Oliveira, Pereira, & Santiago, 2004).

Para qualquer estudo investigativo existem motivações pessoais que levam a escolher determinado caminho, determinado tema para investigar ao longo do tempo que detemos.

Apesar do tema ter surgido no desenrolar da ação, após um dia de estágio, já era um assunto pelo qual me interessava e, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.47) os investigadores investigam aspectos pelos quais nutrem interesse.

Sendo eu uma investigadora na ação sem qualquer tipo de experiência deparei-me com várias dificuldades, normais de “quem dá os primeiros passos no mundo da investigação (...), tomar decisões: investigar o quê?, investigar como?, investigar onde?, investigar com quem?, investigar durante quanto tempo?” (Oliveira, Pereira, & Santiago, 2004, p. 133). Estas questões acabam por nos auxiliar em muito no caminho que temos a seguir, e que rumo tomar ao longo de toda a investigação.

Tendo em conta Dewey (2008), a investigação-ação deve ser utilizada como um processo de colocar questões e tentar obter respostas para compreender e melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem.

Ao iniciar a investigação-ação, os investigadores “formulam o objetivo do seu estudo, em forma de hipóteses ou de questões a investigar” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292). Desta forma, formulei uma questão de partida com o intuito de conduzir a minha investigação:

Como melhorar os momentos de reflexão na equipa pedagógica?

Alves (2014, p. 9), refere que a atitude dos docentes quando investigam, não é uma atitude desprovida de interesse para com a qualidade de ensino. O docente que investiga e vai mais além, numa procura de melhorar algo, apresenta um espírito reflexivo não apenas sobre o seu próprio trabalho mas também do trabalho desenvolvido pela instituição.

Para Bogdan e Biklen (1994, p.292) a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais. Por isso, a minha posição de investigadora foi a de questionar os sujeitos da minha investigação (neste caso, as educadoras) e observar bastante, não só o local mas também as ações decorrentes, que estariam subjacentes ao meu tema. Deste modo, recolhi um maior número de informação para otimizar/melhorar o tema em estudo, tendo sempre em vista a promoção dessas “mudanças sociais”.

A investigação-ação pode servir como estratégia organizativa para agregar as pessoas ativamente face a questões particulares. Neste caso, fazer com que os membros da equipa pedagógica pensassem mais sobre a importância da reflexão em equipa, seria um dos meus objetivos. Ajudá-las a pensar mais sobre estes momentos e perceberem, assim, o que poderia, ou não, ser melhorado.

Neste tipo de investigação gera-se, necessariamente, um processo cíclico, que passa por: observar, refletir, planificar e agir. Se com este ciclo não obtemos o resultado que era esperado, no que diz respeito à resolução do problema, acaba por se gerar um novo ciclo no processo. Este novo ciclo acaba por ser uma revisão do anterior para depois agir, observar e refletir.

Seguindo a linha de pensamento de Bogdan e Biklen (1994, p.293), “a investigação-ação é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação”, e, assim sendo, debrucei-me sobre questionários, observações e em vários documentos ligados ao tema da minha investigação.

A investigação-ação pode enfrentar os desafios da educação de hoje, sendo que educadores e educandos atuam em conjunto e partilham as mesmas preocupações, e assim investigam para melhor compreendê-las e atuarem devidamente, em conformidade, refletindo sempre sobre essas ações.

Esta exploração reflexiva é fundamental na investigação educativa, pois segundo Coutinho, et al. (2009), faz com que o docente reflita sobre a sua prática, contribuindo para a resolução de problemas, bem como para a planificação e para a introdução de alterações dessa e nessa mesma prática.

Os investigadores da investigação-ação devem ser exaustivos na procura de materiais e de documentos. Esses materiais podem ser materiais que fundamentem o tema da nossa investigação, pois não será só necessário observar. É importante que consigamos estar dentro do assunto do tema em investigação (*idem*, p. 298).

Assim, posso constatar que este tipo de investigação é prática e interventiva, pois o investigador não se limita à teoria tem de se introduzir no meio para observar, tem de colocar questões e ir tomando notas do que vai observando, acabando por se envolver na questão do seu estudo.

Fernandes (2006) defende que este tipo de investigação acaba por ser considerada um processo de “investigação em espiral” (p.6), tal como mostra a imagem abaixo.

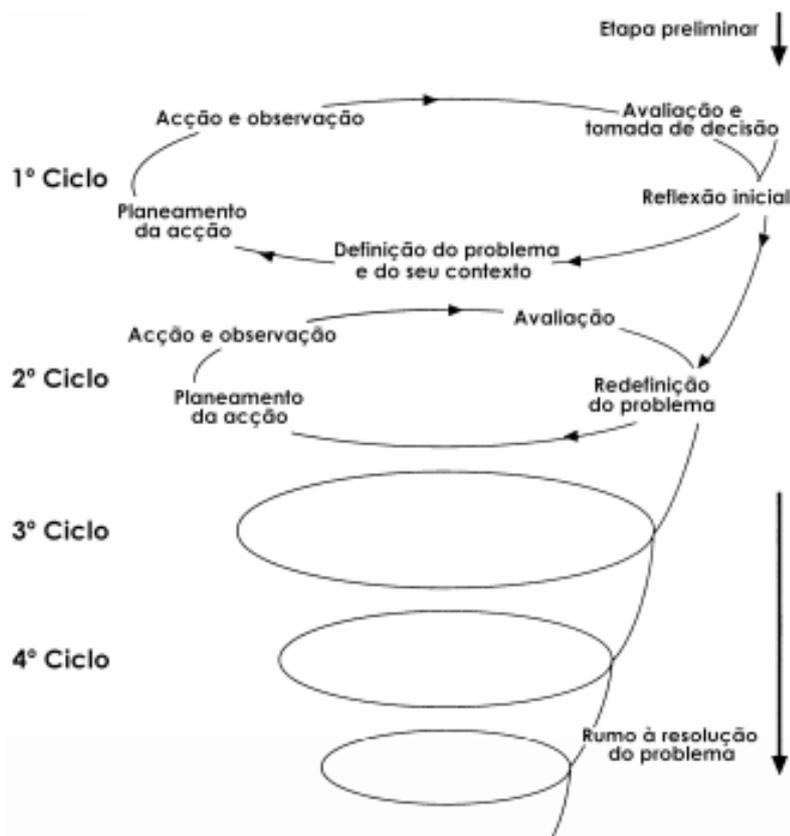


Imagem 1 – Fonte: (Fernandes, 2006, p. 7).

Podemos observar que esta espiral é constituída por vários ciclos que se vão desenvolvendo apenas com uma finalidade, chegar à resolução de um problema. Neste caso em estudo, a finalidade será perceber se existirá realmente algum tipo de reflexão dentro das equipas pedagógicas.

Existe *a priori* um 1º ciclo onde se desenrolam a reflexão inicial, a definição do problema e do seu contexto, o planeamento da ação, a ação e observação e a avaliação e tomada de decisões.

No 2º ciclo Fernandes (*idem*), define como principais pontos a redefinição do problema, o planeamento da ação, a ação e observação e, por fim a avaliação. Assim se vão passando os vários ciclos, para, após definir-se cada um dos pontos, chegar à única finalidade: a resolução do problema em estudo, que é definido na etapa preliminar.

Contudo, este tipo de investigação não se resume a um ciclo, porque o que se pretende é a melhoria de determinado problema. Assim, o investigador

tem de recorrer várias vezes à repetição das várias fases e, por conseguinte, dos vários ciclos para conseguir explorar e analisar convenientemente e com consistência todo o conjunto de interações ocorridas, de modo a que o seu estudo ocorra corretamente.

Concluindo este tópico, os investigadores da investigação-ação podem deparar-se com alguns percalços. Serem encarados como pouco profissionais por não ter um grau académico ou o treino formal necessário à investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

3. Métodos de Recolha da Informação

A recolha de dados é um procedimento lógico da investigação empírica ao qual compete selecionar técnicas de recolha e tratamento da informação adequadas (Francisco, 2010/2011, p. 1).

O principal objetivo no decorrer do meu estudo foi recolher o maior número possível de informação, e assim trabalhá-la e compreendê-la da melhor forma.

Toda a informação recolhida se insere no tipo de investigação por mim utilizada, a investigação qualitativa. Desta forma, todos os dados qualitativos que utilizei ao longo do meu estudo foram:

- A observação participante. Nos dois locais de estágio foi-me permitido ver de perto toda a realidade existente dentro de uma sala e, também, fora dela. Sendo-me sempre possível utilizar vários meios que auxiliaram bastante todos os meus registos (a fotografia, o vídeo e o meu bloco de notas).
- Análise documental. No final de um dia de estágio, foi frequente verificar todas as minhas notas de campo e acrescentar tudo o que me pudesse recordar naquele momento e que, mais tarde, me

conduzisse a uma informação mais organizada, sempre no sentido de me auxiliar no tratamento da informação.

- O questionário. Optei por querer saber mais alguns pensamentos das educadoras cooperantes acerca do meu tema de investigação. Para além das conversas informais mantínhamos ao longo de todo o período de estágio, era importante conseguir saber, de forma mais aprofundada, o que pensavam acerca desta questão.

3.1 Observação Participante

É no contexto real/natural que muitas interrogações nos vão surgindo, a partir da observação de determinadas ações e ocorrências que possuam real interesse para o nosso estudo. Portanto, na linha de pensamento de Bogdan e Biklen (1994, p.50), este torna-se um estudo que funciona como uma espécie de funil, em que a partir da observação vamos minuciando os nossos verdadeiros interesses, e em que a direção exata da investigação só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos.

Tendo em conta o meu papel de estagiária, esta observação tornou-se automaticamente observação participante. Ao início, o investigador deve integrar-se no contexto do estudo e depois, progressivamente, vai desenvolvendo uma participação mais ativa, estabelecendo relações positivas tanto com crianças como com adultos.

Grande parte das observações realizadas durante o estágio foram nos momentos de reuniões de equipas (tanto educativa como pedagógica), nas quais também formulava algumas questões e observações. Portanto, como também participava, tornou-se necessário procurar uma moderação entre observação e participação.

A observação torna-se, assim, o principal método de recolha de informações. É a partir dela que advêm os restantes métodos, utilizados nos dois contextos de estágio: as notas de campo e o questionário.

É através da observação que recolhemos a informação principal, numa tentativa de “descoberta de algumas respostas e soluções para questões e problemas que possamos levantar” (Vieira, 1993, p.95).

Seguindo a linha de pensamento de Correia (2009), a observação participante decorre do contacto direto, frequente e continuado com o meio de estudo e seus intervenientes, em que o investigador é, também, um instrumento de investigação.

Para Esteves (2008) a observação é uma técnica de recolha de dados realizada num determinado contexto, em que o observador tem contacto direto com o desenrolar das situações que se estão a estudar. O objetivo é o observador não manipular os dados quando os recolhe, e assim tem de os descrever tal e qual como acontecem, possibilitando uma análise naturalista e precisa do que se pretende estudar. “(...) Permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p.87).

É importante salientar que a observação faz ainda mais sentido quando nós, investigadores, fazemos parte do contexto observado. Como tal, recolhe-se, para além da própria observação, o nosso próprio ponto de vista.

A observação é muito mais que “olhar em frente”, é um meio de recolha de informação que deve ser educado e que desenvolve muitas outras capacidades, como escutar. Assim, tudo o que recolhemos através deste método deve ser organizado e interpretado, com fim a atingir o nosso principal objetivo em estudo.

A observação/participação remete-nos necessariamente para interações sociais intensas com os sujeitos da nossa investigação, e permite-nos recolher a informação de uma forma mais sistematizada (Correia, 2009).

Finalizando este tópico, a observação participante é uma fonte de recolha de informação bastante fidedigna, pois não é influenciada por outros meios, mas sim apenas pelo meu ponto de vista, para a finalidade que eu pretendo, tendo sempre em vista o meu tema em estudo.

3.2 Notas de campo

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que as notas de campo são “o relato daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre uns dados de um estudo qualitativo” (p.150). Portanto, adotando eu uma postura de observadora participante, será de todo o meu interesse elaborar notas de campo para um melhor tratamento dos dados.

As notas de campo podem ser registadas através de um caderno/bloco de notas, em que o investigador descreve o que está a observar, de acordo com o contexto em que está inserido.

No decorrer das práticas pedagógicas procurei utilizar o registo de notas para descrever tudo o que considere importante para o desenvolvimento deste estudo. No entanto, será importante esclarecer que estas notas de campo não foram apenas recolhidas nas salas e durante o tempo em que estive com as crianças. Dada a natureza do meu tema em estudo, muitas dessas notas foram tiradas noutros momentos, tais como as reflexões com as educadoras cooperantes, as reuniões em equipa, tanto educativa como pedagógica...

As conversas informais que mantive com as educadoras cooperantes foram muitas e, por isso, também senti a necessidade de criar as minhas notas de campo para registar essas conversas, para posteriormente refletir sobre elas, e melhor compreender os seus pontos de vista e os motivos que as conduziram a adoptá-los (*ibidem*).

3.3 Análise documental

A análise da informação documental (obtida ao longo do meu estudo) foi baseada, essencialmente, nos documentos institucionais que obtive, que foram os Projetos Educativos/Curriculares da instituição e os Projetos Pedagógicos/Curriculares de grupo, e na informação escrita trocada com cada uma das educadoras cooperantes. Através dos projetos tive oportunidade de ter acesso a cada uma das perspetivas educativas das duas instituições.

Este tipo de método complementa a informação que é obtida através dos procedimentos referidos nos tópicos anteriores. Onde se seleciona a informação mais importante e se trabalham os dados mais profícuos, para o tema em estudo.

Tal como referem Calado e Ferreira (2004/2005) os documentos obtidos pelo investigador tornam-se uma fonte importante de informação com “dados brutos” (p.3) e a sua “análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de [lhes ser atribuído] um significado relevante em relação a um problema de investigação” (*ibidem*).

Todos os documentos das instituições a que tive acesso foram alvo de análise, nomeadamente os projetos educativos das instituições

3.4 Inquérito por questionário

O último método que aqui descrevo é o inquérito por questionário. Considero ser um ótimo método de recolha de informação, isto porque me parece bastante pertinente utilizá-lo, pois muitas vezes ocorreram perguntas durante conversas informais.

Como adotei um papel de estagiária investigadora, foram vários os momentos em que coloquei questões sobre o meu tema em estudo às educadoras cooperantes. Sem perceber muito bem porquê, foram mais as questões colocadas à educadora do primeiro contexto, sempre presencialmente. Talvez porque a primeira educadora adotava uma postura mais ativa no que diz respeito ao tema do meu estudo, executava tudo em conformidade com a equipa, notou-se que era um tema muito trabalhado.

Para conseguir analisar as conceções das educadoras, relativamente ao tema, pareceu-me relevante pensar em três questões abertas, que não induzissem as suas respostas, isto porque é uma característica deste método de recolha de dados.

O questionário incluía as seguintes perguntas:

1. O que é para si o trabalho em equipa?
2. Qual o papel da reflexão no trabalho em equipa?
3. O que pode ser melhorado para realizar uma boa reflexão em equipa?

Este tipo de questionário, com questões abertas, permite que as respostas não sejam induzidas ou influenciadas, possibilitando assim uma recolha de informação mais fidedigna, em que o que me é pretendido é mais facilmente alcançado.

Este inquérito surgiu propositadamente durante uma conversa informal com a primeira educadora cooperante. As perguntas estavam previamente pensadas, e quando surgiu a oportunidade questionei a educadora. À medida que me foi respondendo, e com a autorização da mesma, fui transcrevendo para o meu bloco de notas as respostas que me foram dadas. Mais tarde, já no término do estágio, voltei a questionar a educadora sobre o assunto e sugeri que acrescentasse informação relevante, dentro da sua linha de pensamento. Foi-me entregue, no final do estágio o papel com as respostas finais desta educadora.

Já com a segunda educadora cooperante, foram colocadas as questões presencialmente, mas a educadora solicitou que fossem enviadas por *e-mail* e depois, mais tarde e com mais tempo pensaria nas respostas.

Penso que desta forma tenho uma melhor perceção das conceções, que cada uma das educadoras detinha relativamente ao meu tema.

4. Caracterização dos contextos educativos

Considero importante referir neste tópico, os contextos de estágio onde desenvolvi o meu tema em estudo e onde, igualmente, pude observar na prática o trabalho em equipa que é desenvolvido pelas instituições.

4.1 O contexto de creche

Esta instituição tem as valências de Creche e Jardim de Infância e irei designar por Creche. Localiza-se no concelho de Almada e dispõe de duas valências distintas: creche e jardim-de-infância. A valência de creche compõe 2 berçários, 2 salas parque (12 aos 18 meses) e uma sala de atividades (18 aos 36 meses) com capacidade para 66 crianças. Já a valência de jardim-de-infância compreende 4 salas de atividades (3 a 6 anos) com capacidade para 100 crianças.

Esta instituição é um edifício que foi construído de raiz com dois pisos, a cave e o rés-do-chão. No que diz respeito ao meio envolvente, o espaço onde hoje está esta instituição, tratava-se antes de um espaço rural onde estavam várias quintas com as respetivas casas senhoriais.

Na instituição existem 3 educadoras na valência de creche e 4 educadoras na valência de jardim-de-infância, em que cada uma delas acumula as funções de coordenação da sala. Relativamente ao pessoal não docente a creche agrega 9 assistentes operacionais e 6 assistentes técnicas, o jardim-de-infância agrega 7 assistentes operacionais e 8 assistentes técnicas. Todas as assistentes apoiam o trabalho direto das educadoras.

Esta instituição considera importante responder aos interesses e necessidades das crianças, fazendo com que se valorize características individuais da criança e estimule o interesse e curiosidade pela descoberta, em que a criança é o construtor da sua inteligência e conhecimento.

Consultando o projeto educativo da instituição, nas práticas das educadoras, podemos ver refletidos pelo menos três metodologias curriculares:

- MEM – utilização de instrumentos de organização e regulação;
- Pedagogia de Projeto – pequenos projetos que partem dos interesses comuns e individuais das crianças;
- High/Scope – as salas de atividades seguem uma orientação construtivista estando organizadas por áreas diferenciadas de atividade de modo a permitir diferentes aprendizagens curriculares.

As educadoras da creche procuram, ainda, um suporte teórico no Manual de Processos – Chave de Segurança Social.

A equipa educativa pretende que as crianças possam ter prazer em aprender e educar no seu dia-a-dia. Para isso foram criados, pela equipa, princípios orientadores. Alguns desses princípios são: Criar um ambiente físico e afetivo; Promover uma pedagogia interativa, estabelecer rotinas securizantes e organizadoras, valorizar a partilha de saberes, experiências e vivências de todos os elementos da equipa educativa e construir uma equipa multidisciplinar.

Foram também criados, pela equipa, alguns objetivos pedagógicos para toda a instituição: Criar um ambiente harmonioso, onde as crianças se sintam bem, proporcionar bem-estar e segurança à criança, atendendo a todas as suas dúvidas e dificuldades, proporcionar à criança um atendimento personalizado com adultos de referência, fomentar na criança a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo e livre, proceder ao despiste de inadaptações ou deficiências das crianças e garantir a continuidade de um processo educativo.

Nesta instituição todo o trabalho de equipa é extremamente valorizado e, para um bom trabalho, são realizadas reuniões entre o pessoal docente e não docente da unidade educativa, reuniões de pessoal docente da unidade educativa, reuniões de pessoal docente e não docente de valência, reuniões de pessoal docente de valência e, ainda, reuniões de pessoal de sala.

É importante, nas reuniões, partilhar o trabalho que se está a desenvolver em cada uma das salas para também poderem trabalhar em conjunto. É igualmente importante refletir sobre todo o trabalho desenvolvido e eventuais problemas ou situações que possam surgir no dia-a-dia, bem como refletir e avaliar o trabalho desenvolvido pelas crianças de cada uma das salas.

Existem reuniões de equipa educativa e de equipas pedagógicas, marcadas previamente em que se abordam temas relativos à época que se vive.

4.2 O contexto de jardim-de-infância

O jardim-de-infância está inserido numa instituição privada com fins lucrativos, fundado no ano letivo de 1992/1993. Situa-se, igualmente, no concelho de Almada, numa zona maioritariamente constituída por habitações unifamiliares e pouca atividade comercial.

Nesta instituição existem seis valências distintas, sendo elas o berçário, a creche, o jardim-de-infância, o 1º CEB, o 2º CEB e o 3º CEB. Para todas estas valências existem áreas específicas. Existem quatro salas de creche e seis salas de jardim-de-infância - uma com crianças de três anos, duas com crianças de quatro anos e duas com crianças de cinco anos.

O jardim-de-infância segue linhas orientadas pela Lei de Bases da Educação Pré-Escolar, pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, pela Metodologia de Projeto e algumas dinâmicas do Movimento da Escola Moderna (Projeto educativo, 2013/2014). O jardim de infância pretende ajudar as crianças a melhorar a “(...) compreensão do mundo que as rodeia(...)” (*idem*) e visa “(...) facilitar-lhes as aprendizagens formais da escola, sendo assim, um caminho para o sucesso escolar e, mais amplamente, para o sucesso na vida” (*ibidem*).

A sala Branca é constituída por uma educadora, uma auxiliar e um grupo de 20 crianças (6 rapazes e 14 raparigas). Esta sala é constituída e organizada segundo vários elementos referentes ao modelo curricular MEM (mapas e áreas, por exemplo). Ainda assim, a educadora da sala não se rege apenas por este modelo, mas também pelo modelo de Pedagogia de Projeto, na medida em que existem atividades que partem do interesse de determinadas crianças e, em sala, desenvolvem esses mesmos projetos (Ex.: projeto do corpo humano, exposto na sala).

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido pela equipa educativa deste colégio pude perceber, em conversa com a coordenadora, que existe um grande trabalho em equipa. Quer nas linhas orientadoras de todos os projetos curriculares das salas de creche e jardim-de-infância, quer também na elaboração do projeto educativo do colégio.

Em relação às reuniões de equipa, estas realizam-se de duas em duas semanas, intercalando com as reuniões de auxiliares.

O projeto educativo é suportado por projetos especiais específicos de cada uma das valências existentes. Esses projetos são atualizados anualmente.

Segundo o projeto educativo, todas as ações nele realizadas assentam em específicos princípios orientadores:

- Organizar práticas de aprendizagem variadas, para que sejam reconhecidas num futuro, através do sucesso escolar das crianças e jovens do colégio;
- Oferecer igualdades educacionais, promovendo processos formativos, autonomia e responsabilidade;
- Dar oportunidade de igual participação de toda a comunidade escolar, para que se promovam valores cívicos, comunitários e solidários;
- “Promover a criatividade, o espírito crítico e a cooperação na construção de projetos inovadores e sustentáveis” (*ibidem*).

Capítulo III - Narrativa interpretativa da observação

Este capítulo centra-se essencialmente na observação das intervenções das equipas pedagógicas e educativas dos dois contextos de estágio. Importa referir que atendendo ao tema abordado, a intervenção focou-se acima de tudo, na observação das dinâmicas das equipas.

Neste capítulo irei descrever, analisar e interpretar a intervenção das ações adotadas pelas educadoras cooperantes e restantes equipas. Para uma melhor compreensão, irei recorrer a episódios observados nos dois contextos de estágio, que permitirão compreender melhor a importância atribuída ao trabalho em equipa por parte de cada uma das educadoras.

A minha postura foi de observadora participante, coloquei-me disponível para tudo e participei em todos os momentos da rotina diária nos dois contextos, cooperando com as educadoras e restantes equipas pedagógica e educativa.

Tentei ao máximo que a minha intervenção fosse de qualidade, para aprender o máximo que conseguisse, pois considero que é na prática que temos a oportunidade de viver o real, compreendendo o que acontece e como acontece.

Assim, no presente ponto, começo por analisar e interpretar as observações e intervenções do primeiro contexto e, posteriormente, do segundo contexto de estágio. De seguida irei analisar as conceções, relativas ao tema em estudo, das educadoras cooperantes, tendo em conta as respostas dadas ao questionário realizado.

Os momentos de reflexão em equipa existiram nos dois contextos de estágio, embora no primeiro fossem mais formais. Neste contexto existiam momentos específicos definidos para a realização da reflexão tanto em reuniões de equipa pedagógica, como educativa. No segundo contexto, apenas os momentos em equipa educativa eram previamente definidos e marcados, isto porque os momentos de reflexão em equipa pedagógica aconteciam, apenas, durante conversas informais entre educadora e auxiliar.

O primeiro contexto - Creche

As reuniões da equipa pedagógica que eram efetuadas no primeiro contexto de estágio aconteceram sempre dentro do horário laboral, já que a equipa aproveitava o momento da sesta para realizar momentos de reflexão discutindo temáticas relacionadas com o trabalho desenvolvido com as crianças.

Por vezes nestas reflexões discutiam-se alguns fundamentos teóricos que ajudavam a compreender e a ajustar a ação pedagógica dos elementos da equipa, portanto as reuniões eram sustentadas não apenas pelas opiniões e observações de cada elemento da equipa, mas também por referenciais teóricos selecionados essencialmente pela educadora, tentando compreender e encontrar pista de intervenção de situações vividas e experienciadas por uma criança individualmente ou pelo grupo:

Na reunião de hoje analisámos e interpretámos um excerto do livro “Proposta curricular para berçários”, para melhor compreendermos algumas ações por parte das crianças, relativamente à adaptação da sala e separação pais-filhos na chegada à sala. [...] Ao longo da reunião fomos lendo e comparando com casos concretos. Tentámos arranjar estratégias para lidar com casos específicos: “agir com bom senso e tentar lidar com estes casos que nos vão surgindo, que nem sempre são iguais” (Educadora Creche) (Nota de campo contexto creche, dia 21-10-2013).

Estas reuniões formais eram o ponto fulcral dos momentos de reflexão em equipa pedagógica, pelo que os temas abordados baseavam-se nos problemas que surgiam na sala e nas ações e atitudes adotadas pela equipa.

Para além das reuniões de equipa pedagógica, durante o estágio foram frequentes os momentos de reflexão entre estagiária e educadora, reuniões que foram previamente marcadas. Estes momentos contribuíram para compreender a importância de os profissionais de educação adotarem uma prática reflexiva. Como defendem Dorigon e Romanowski (2008), “a prática reflexiva na profissão docente é um movimento para colocar em suspensão a prática e (...) criar condições para a análise, para a crítica, criar modos de trabalho coletivo (...), favorecendo uma atitude reflexiva” (p.9).

Para Dewey (1959), citado por Dorigon e Romanowski (2008) o primeiro passo do pensamento reflexivo começa “quando sentimos a interrupção de uma atividade e não sabemos como continuar” (p.11).

Existiram, para mim, casos concretos dessas interrupções, em que não soube como agir ou reagir, situações essas que fui refletindo com a educadora. De facto, existiram situações que originaram momentos de reflexão:

Relativamente às situações de indisciplina, ainda ficas muito bloqueada, tens que ser mais assertiva e mostrar que estás zangada com a situação, com o tempo vais conseguindo gerir este tipo de situações, não podes bloquear e mostrar que não sabes lidar com isso (Educadora de Creche) (Nota de campo contexto creche, reunião cooperada, 13-11-2013).

Compreendi a importância que têm estes momentos de reflexão, pois são momentos que nos fortalecem a aprendizagem contínua e, na minha opinião, facilitam em muito a relação com a equipa bem como a melhoria das nossas práticas educativas.

Foram muitos os momentos em que me deparei com situações específicas, um pouco mais complicadas para mim em que senti necessidade de parar para pensar e refletir sobre elas.

Porque será que o “João” só tem estas atitudes comigo? Como será que devo agir em situações como a de hoje? Não posso mostrar que não tenho qualquer autoridade (Nota de campo contexto creche, 12-11-2013).

Posso afirmar que todas as situações problemáticas que aconteceram ao longo do meu estágio, foram alvo da minha reflexão, mas também partilhadas nos momentos mais formais que se destinavam a esse efeito, como as reflexões cooperadas com a educadora. Acredito que foram momentos de verdadeira reflexão pedagógica e educativa:

As reflexões cooperadas têm sido momentos de enorme importância para conseguir melhorar as minhas práticas. Considero serem muito importantes para a partilha de experiências menos boas e sentimentos que por vezes se vão atravessando no meu pensamento, mas que em muito me tornam mais confiante

para construir o meu currículo e melhorar toda a minha intervenção (Nota de campo contexto de creche, reunião com a educadora, 04-12-2013).

Poderia concluir que, naquela altura, a minha postura de observação contínua poderia colocar algumas barreiras, e era, por isso, necessário um envolvimento ainda maior na rotina daquela sala, pois “apesar da importância da observação enquanto suporte da ação pedagógica, a posição (...) [do educador] como observador [nem sempre é] a mais favorável” (Estrela, 1990, p.135) relativamente a determinados momentos e situações pedagógicas.

A postura adotada nesta sala de creche, acabou por ser de alguma proximidade com toda a equipa e, portanto, foi frequente a partilha de momentos e o questionamento com a educadora cooperante. Algumas questões aconteceram durante conversas informais, ainda que a maior parte delas tenham surgido nos momentos formais, durante as reuniões.

Para uma melhor compreensão das conceções da educadora, relativamente ao tema do meu estudo, optei por realizar um inquérito por questionário à educadora, na medida em que este é um processo que serve para “adquirir dados acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as e não observando-as” (Tuckman, 2002, p.308). Tal como outros investigadores, recorri a ele para “transformar em dados a informação diretamente comunicada por uma pessoa” (*Idem*, p.307).

Deste modo, questionando a educadora cooperante, tentei identificar e compreender a importância que atribui à reflexão no desenvolvimento do trabalho em equipa, de modo a melhorar as práticas adotadas em sala.

Analisando as suas respostas, compreendi que tanto a educadora como a restante equipa, dão importância aos momentos de reflexão em equipa, tendo destinado um momento para realizarem uma reunião semanal.

Para a educadora do primeiro contexto, trabalhar em equipa *passa pela partilha de ideias, refletir sobre as nossas ações, tentando aprender com o que fazemos menos bem e melhorar* (educadora de creche – inquérito por questionário). Na sua opinião reunir em equipa é importante para que se possam

criar estratégias de adaptação a cada grupo e refletir sobre as práticas adotadas para as adequar (idem).

Creio que, pela complexidade das respostas dadas pela educadora, o trabalho e a reflexão em equipa têm uma grande importância para si, ainda que possa perceber-se que não é um assunto em pense com frequência.

Sendo a educadora o motor condutor da restante equipa, importa referir que considera importante *criar um fio condutor que as una para criar uma boa prática educativa (idem)*. Assim, tal como refere Herdeiro (2010), “a implementação de práticas reflexivas e críticas coexistem com o desenvolvimento profissional do agente educativo” (p. 156).

Pelo testemunho da educadora, considero que a melhoria das suas práticas é um processo contínuo que acontece a cada ano letivo, adequando os seus métodos a cada grupo e a cada equipa. No seu questionário conclui com a evidência de que *o envolvimento, a análise crítica e a autoanálise são uma parte muito importante para o crescimento de cada equipa* (educadora de creche – inquérito por questionário).

O trabalho em equipa é bem visível, tanto na sala como na restante equipa de toda a instituição. Foram várias as reuniões entre a equipa educativa a que pude assistir. Eram trabalhados vários assuntos pedagógicos relacionados tanto com o projeto educativo como com outros assuntos surgentes.

Nas reuniões em que participei tive a oportunidade de observar que, para a coordenadora da instituição, é essencial que todos os elementos da equipa colaborem no bom funcionamento do estabelecimento e que desenvolvam práticas educativas que se coadunem umas com as outras.

“Temos que fazer todas de forma igual, convém termos um fio condutor para que as nossas práticas sejam todas o mais coerentes possível” (Nota de campo contexto de creche, reunião de equipa educativa, 25-11-2013).

O trabalho realizado em cada uma das salas é partilhado com toda a equipa para que se possam dar opiniões e sugestões em conjunto. Esta prática

é comum em praticamente todas as reuniões, o que me leva a acreditar que nesta instituição existe verdadeiramente uma equipa, onde “trabalham todos para o mesmo fim” (Covey, 2000, p.5).

Acredito que ali o trabalho em equipa acontece, pois a coordenadora cria estratégias funcionais para que “os membros da equipa partilhem um mesmo comprometimento à abordagem educacional e trabalhem em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças, [planeando estratégias e avaliando] a eficácia dessas estratégias” (Hohmann e Weikart, 2007, p. 129). Os projetos elaborados por esta equipa funcionam devido ao empenho de todos, mas a coordenadora assume um papel fundamental ao incentivar toda a equipa:

“A festa não teria corrido tão bem se não fosse a coordenadora, ela incentiva-nos e trabalha muito para isto, faz-nos perceber que afinal até conseguimos trabalhar todas juntas” (Nota de campo contexto de creche, conversas informais entre elementos da equipa, 9-12-2013).

Focando-me no tema em estudo, parece-me importante destacar a importância dada ao trabalho em equipa no projeto educativo da instituição. Tal como tive oportunidade de verificar, no projeto destacam este tema com sendo um *veículo indispensável* (Projeto educativo 2013/2014) através do qual é possível melhorar a qualidade de interação, tanto com as crianças como com os adultos.

Importa referir que nem tudo corria conforme o defendido onde “cada elemento da equipa aprecia e respeita as experiências, o entendimento e as crenças dos outros (...) trabalham bastante para criar confiança mútua, para se envolverem em comunicação honesta” (Hohmann & Weikart, 2007, p.131). Pelo contrário, tive oportunidade de compreender que uma das auxiliares não cumpria este princípio, tendo diversas vezes ouvido comentários depreciativos sobre o seu modo de agir:

“ela é muito complicada para estar nesta equipa, ainda assim temos que a ir aguentando” (Nota de campo contexto de creche, 12-11-2015).

A par disso, no projeto educativo ressaltam a ideia de que, *apesar de cada um ter uma função específica, todas elas se articulam complementando-se. A relação entre os adultos deve ser de mutualidade, de partilha e de troca de experiências* (Projeto Educativo da Creche, 2013/2014).

Deste modo, leva-me a concluir que apesar de até conseguirem trabalhar em equipa, pois têm uma coordenadora que encontra estratégias para o conseguir, existem ainda algumas lacunas que precisam de ser trabalhadas e melhoradas para que sejam realmente uma equipa autêntica e coesa.

“Para que haja um bom ambiente de trabalho entre todos os membros da equipa, é muito importante que se mantenha o diálogo, para esclarecer dúvidas, receios, frustrações e até partilhar experiências vividas, relevantes para cada um dos membros da equipa” (Projeto Educativo da Creche, 2013/2014).

O segundo contexto – Jardim-de-Infância

No segundo contexto de estágio os momentos de reflexão eram perceptíveis, principalmente, por meio das conversas informais que a educadora e a auxiliar mantinham durante a normal rotina da sala. Esta equipa pedagógica aproveitava este momento para o fazer, ou seja, não existia um momento formal específico para o efeito.

As conversas (in)formais tomam, então, um maior destaque nos momentos de reflexão em equipa pedagógica.

Durante uma atividade de escrita educadora e auxiliar conversam entre si... “não achas que está mais atrás do que os outros?” – educadora referindo-se à escrita de uma das crianças que mal sabia desenhar uma letra – “realmente está muito aquém dos outros, que achas que podemos fazer sem insistir muito? Juntas tentavam encontrar uma solução, dando ideias (Nota de campo contexto jardim-de-infância, 17-03-2014).

“Este rapaz em casa não deve ter muita atenção, como é que o irmão lá em cima (no piso do 1º ciclo) está tão bem e aprende que é uma maravilha, e ele está sempre na lua?” (Nota de campo contexto jardim-de-infância, 17-03-2014).

Na primeira situação, compreendo que a educadora, com o intuito de encontrar alguma estratégia para melhorar o desenvolvimento desta criança, estivesse a tentar encontrar soluções de ação pedagógica para conseguir progredir com o desenvolvimento pedagógico e educativo desta criança.

No segundo momento, apercebi-me que esta auxiliar fazia bastantes juízos de valor, e num ápice aquele menino só era assim porque, segundo a mesma, era pouco acompanhado em casa, e a família não dava grande importância ao seu desenvolvimento, ou seja, rapidamente a família deste menino foi rotulada de despreocupada.

Este aspeto acabou por ser alvo apenas da minha própria reflexão, pois para mim, era bastante inseguro falar destes assuntos com a educadora cooperante, nem por um momento me senti à vontade para falar sobre qualquer assunto mais problemático:

Hoje cheguei a casa a pensar em todas as atitudes menos boas da auxiliar. Porque será que faz isto? Será que serei ignorada se falar sobre todos estes assuntos que tenho presenciado, ou posta de parte? (Nota de campo contexto jardim-de-infância, 23-11-2014).

Naqueles momentos sentia-me tão desintegrada da equipa, parecia que estava ali naquele lugar a interferir com o espaço delas, que lhes pertencia. Estando ainda no início do estágio não era minha intenção colocar qualquer barreira na minha relação com a educadora e auxiliar, pois esta seria a minha equipa nos próximos dois meses.

Ora, refletindo sobre esses assuntos, compreendi que estes momentos em muito serviram para que me tornasse uma profissional que adota práticas reflexivas, pois tal como Herdeiro (2010), defendo que estes profissionais refletem e se interrogam sobre as suas práticas, com o objetivo de construir novos saberes profissionais, melhorando o seu desenvolvimento.

Questionando a educadora acerca das suas conceções sobre o tema, posso afirmar que sente alguma necessidade para que hajam momentos de reflexão pedagógica, contudo, estes nem sempre acontecem devido ao tempo que é concedido para todas as atividades diárias impostas pela instituição.

Na opinião da educadora, *qualquer instituição educativa tem um bom funcionamento se todos os elementos da equipa de profissionais trabalharem no mesmo sentido e para os mesmos objetivos* (Inquérito por questionário, educadora de jardim-de-infância), pelo que se compreende que, para além de valorizar esta dimensão do trabalho do educador, considera que trabalhar em equipa é essencial na rotina de sala.

Para a educadora, é importante que os membros da equipa detenham confiança mútua, para que possam comunicar entre si de forma honesta e então partilhar experiências para poderem aprender umas com as outras. Deste modo, a educadora, mas também toda a equipa baseia o desenvolvimento do seu trabalho numa perspetiva construtivista da aprendizagem profissional.

Tal como Herdeiro (2010), defende que a “reflexão promove uma formação de [educadores] que assenta numa perspetiva prática, em que o [educador] é reconhecido como um profissional” (p.158) que desempenha um papel ativo na formulação de propósitos e objetivos do seu trabalho, e nos meios para o atingir. Também a educadora considera que a reflexão “é fundamental numa equipa, pois é nestes momentos que se reflete e se partilham dúvidas, dificuldades atitudes e todo o trabalho realizado com o grupo, sempre no sentido do aperfeiçoamento de práticas” (Inquérito por questionário, educadora de jardim-de-infância).

A educadora considera ainda, importante existir um tempo destinado para a realização destas partilhas e reflexões em equipa, afirmando: “o que poderia ser melhorado para realizar uma boa reflexão em equipa era, sem dúvida, a gestão do tempo para se reunir em equipa, para se refletir sobre a prática, nem sempre é fácil, mas possivelmente organizar momentos destinados apenas para esse fim seria a melhor opção” (Inquérito por questionário, educadora de jardim-de-infância).

Portanto, embora esses momentos específicos não aconteçam com regularidade nas suas práticas e sejam mesmo quase inexistentes, considero que está implícita a preocupação em dar uma resposta educativa a todas as crianças que com elas crescem, sendo para e por elas que as equipas desenvolvem o seu trabalho diariamente. Tal é perceptível no projeto educativo da instituição, que ressalva a necessidade de existir “troca de informações, debate de ideias, reflexão e avaliação do trabalho pedagógico, de modo a melhorar as práticas educativas”. É, por isso, importante que cada elemento da equipa sinta abertura suficiente para partilhar as dificuldades, dúvidas e emoções.

Tudo isto apenas é possível quando existe respeito no seio da equipa, tanto educativa, como pedagógica. Saber respeitar é uma qualidade que nem todos os adultos detêm.

Ao longo do estágio, foi possível assistir a duas reuniões de equipa educativa e tive a oportunidade de perceber que, ao contrário do primeiro

contexto, existiam algumas normas a respeitar nestas reuniões, uma delas o uso obrigatório de material para registar apontamentos (papel/bloco e caneta).

Considerei esta regra uma boa estratégia, pois assim cada elemento da equipa assentava os pontos fundamentais dos temas abordados durante a reunião. Estes registos possibilitavam e auxiliavam a partilha dos conteúdos discutidos com a restante equipa de sala.

Estas reuniões eram organizadas quinzenalmente entre as educadoras e a coordenadora, intercalando com a reunião da equipa de auxiliares de ação educativa.

Após cada reunião a educadora ou a auxiliar (em função da reunião que tinha decorrido) entrava na sala e partilhava os assuntos expostos na reunião. De realçar que nesses momentos sentia que não era parte integrante da equipa, pois apenas falavam entre si, como se eu não estivesse presente. Essas informações eram importantes para o desenvolvimento do meu estudo, e gostaria que tivessem, também, partilhado comigo. Este assunto foi refletido com a educadora no meu último dia de estágio.

Sei que o teu tema era o trabalho em equipa, mas nem sempre te puseste a jeito para partilhar, pode também ter sido descuido meu, mas poderias ter dito na altura (Nota de campo contexto jardim-de-infância, 25-05-2014).

Não sei se por medo ou receio do que pudesse vir posteriormente, mas considerei que aquela altura seria inoportuna para colocar o assunto em questão, poderia colocar algumas barreiras que não pretendia ou, até mesmo, criar um ambiente mais pesado.

Ao contrário desta minha perspetiva, Hohmann e Weikart (2007) afirmam que para se trabalhar em grupo é necessário incluir todos os elementos de uma equipa e, portanto, “os elementos da equipa partilham o controlo em vez de seguir as diretivas de uma só pessoa” (p.131).

Seguindo esta mesma linha de pensamento, e para não acontecer o que temia, seria importante existir o que Hohmann e Weikart (*idem*), chamam de

respeito mútuo. Afirmam que este respeito “liberta os elementos da equipa do medo de serem julgados e criticados e permite-lhes centrar as suas energias coletivas nas crianças” (p.132).

De facto, não considero que tenha existido, em todos os momentos da rotina, um “respeito mútuo”, pois foram várias as situações em que a minha intervenção foi alvo de interrupções deixando que a minha autoridade sobre as crianças deixasse muito a desejar:

Hoje estava a efetuar o conselho habitual da divisão de tarefas, sentada na mesa com as crianças, chegou a auxiliar e interrompeu-me... ordenou as tarefas que cada um ia desempenhar, quando supostamente são as crianças que vão escolhendo... (Nota de campo contexto jardim-de-infância, 17-03-2014).

São estes exemplos que me levam a crer que a reflexão assume um papel bastante importante em todos os níveis da educação. Para além de refletir individualmente, teria sido muito importante refletir em conjunto com toda a equipa pedagógica, tentado encontrar um ponto de equilíbrio que favorecesse a ação educativa e pedagógica.

Ao invés disso, prevalece o receio e o medo de falar e ser interpretada de outra maneira. Numa ótica de evitar este tipo de relações Rogers (1985), citado por Herdeiro (2010), “defende que as mesmas deverão ser abertas, verdadeiras, autênticas e empáticas, originando ‘uma rede de laços’ que ‘unem os vários atores ou grupo de atores no [meio educativo]’” (p.77).

Considerações finais

A realização deste projeto permitiu-me criar a ponte, através de um processo retrospectivo e reflexivo, entre a teoria e a prática o que me ajudou a evoluir na construção da minha identidade profissional.

A criação desta ponte despertou em mim o sentimento de querer dar continuidade ao estudo desta arte, que faz de toda a nossa vida um ato gratificante. Pois educar não é nada mais nada menos que “viajar no mundo do outro, sem nunca penetrar nele. É usar o que passamos para transformar no que somos” (Cury, A., 2007, p. 1).

A profissão de educadora de infância é uma profissão física e emocionalmente exigente. Todos os dias é confrontada com situações imprevisíveis, que na maioria dos casos devem ser solucionadas no momento e ainda têm a seu encargo a responsabilidade de manter uma equipa pedagógica funcional, um grupo de crianças feliz e com competências e uma prática pedagógica coerente e refletida.

Por tudo isto considero imprescindível, que nós estudantes do Mestrado em Educação Pré-escolar passemos por um período de estágio, em que possamos experienciar estas vivências para que partamos para o futuro com um olhar crítico e conhecedor da realidade.

Foi através destas duas experiências de estágio que percebi que o meu caminho profissional deve ser na direção da educação. Para além de ser aquilo por que me apaixono todos os dias, é também uma constante aprendizagem de vida, não somos apenas nós que ensinamos ou tentamos passar mensagens pedagógicas e educativas às crianças, mas também elas que nos ensinam que cada criança é uma criança e que cada grupo é diferente do outro. Nós educadoras temos que nos adaptar a cada uma delas e viver em constante aprendizagem e adaptação.

No meu futuro, aprendi que deverei procurar sempre mais, que o que conseguimos alcançar nunca será suficiente para certos e determinados objetivos, terá sempre de existir uma constante mudança para que as equipas funcionem sempre da melhor forma possível para um mesmo objetivo.

A relação que se cria com o grupo de crianças, e com cada uma individualmente, ajuda o educador de infância a estabelecer as suas intencionalidades de forma a apoiar as intenções das crianças diariamente. Promover um clima de confiança em que as crianças são respeitadas na sua individualidade e apoiadas nas suas experiências contribui para o fortalecimento de um trabalho tão exigente quanto o de educador de infância.

Pretendo levar esta experiência de estágio comigo, para no meu futuro profissional poder melhorar e fazer sempre com que exista um bom clima e um excelente trabalho em equipa. Sei que não irá ser fácil, mas as crianças merecem todo o esforço e dedicação. No que depender de mim, a reflexão pedagógica e educativa será um momento imprescindível na normal rotina da sala.

Afinal, educar é uma arte, e seguindo a linha de pensamento de Spodek (2002), educar é um ato essencialmente ético. “Se a educação for eficaz, essa pessoa sofrerá de alguma forma uma mudança significativa” (p. 1), pois a prática educativa na educação baseia-se também em considerações éticas.

É por isto que o desenvolvimento da criança depende, em muito, do educador que a acompanha, pois as nossas atitudes éticas refletir-se-ão nas atitudes das crianças. No fundo, acredito que o educador começa por ser o modelo a seguir pela criança.

As realidades observadas em que também intervi tornam-se assim, um instrumento inspirador para o meu futuro. Inspirador em futuras reflexões que me permitam interrogar a realidade educativa, em que estiver inserida, com o intuito de construir uma ação pedagógica ponderada, atualizada e conseqüentemente mais reflexiva que vá de encontro às verdadeiras necessidades das crianças.

É certo que, nesta profissão, existe sempre algum receio de falhar, a incerteza se estarmos a agir da forma mais correta, saber se estamos a fazer bem ou mal. E por esses medos e receios não deverem existir, é que me foquei bastante na importância que tem a reflexão em educação, pois todas as nossas ações devem ser alvo de crítica e reflexão da nossa parte.

Penso que esta investigação contribuiu fortemente para compreender que “quando os adultos trabalham em conjunto para estabelecer e manter contextos de aprendizagem ativa para as crianças os efeitos são inúmeros” (Hohmann & Weikart, 2007, p.131). Neste sentido, podemos dar às crianças “um serviço educativo com uma abordagem consistente, porque [definimos] juntos os objetivos” a atingir (*Idem*, p.132).

É importante ainda referir, e respondendo à questão de partida, que todo este estudo me fez perceber como os momentos de reflexão em equipa são imprescindíveis para melhorar a nossa ação pedagógica. Para isso, é importante que existam momentos apropriados para, em equipa, poder refletir, interpretar e analisar intervenções ocorridas na normal rotina da sala e assim poder melhorá-las ou modificá-las.

Agora, só o futuro poderá ditar as próximas conclusões acerca deste tema que tanto me fez refletir...

Bibliografia

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. (2014). *Metodologia do Projeto de Investigação*. Setúbal: IPS- Escola Superior de Educação.
- Ariès, P. (1997). O início da Educação de Infância como parte do sistema Educativo (1834-1909). Em M. J. Cardona, *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)* (p. 25). Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Calado, C., & Ferreira, C. (2004/2005). *Metodologia de Investigação I*. Obtido em 21 de Novembro de 2014, de Análise de Documentos: Método de Recolha e Análise de Dados: www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf
- Correia, M. d. (2º Semestre de de 2009). *Pensar Enfermagem*. (E. S. IPB, Editor) Obtido em 21 de Novembro de 2014, de A Observação Participante Enquanto Técnica de Investigação: http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. R. (Dezembro de 2009). Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura.*, pp. 355-379.
- Covey, S. (2000). *Módulo 9: Trabajo en equipo in Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. (B. A. Educación, Editor, & M. d. Nación, Produtor) Obtido em 26 de Novembro de 2014, de <http://www.cicimar.ipn.mx/boletin/wp-content/uploads/2011/10/trabajo-en-equipo.pdf>

- Cury, A. (2007). *Maria, a Maior Educadora de Infância*. São Paulo: Academia de Inteligência.
- Dorigon, T., & Romanowski, J. (2008). *A reflexão em Dewey e Schön*. Obtido de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:d2eXFKbO2XgJ:www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/download/123/96+&cd=2&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fernandes, A. (Junho de 2006). *A Investigação-acção como metodologia*. (F. d. Porto, Ed.) Obtido em 4 de novembro de 2014, de Projeto SER MAIS: Educação para a Sexualidade Online: http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas - Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Francisco, M. (2010/2011). *Metodologias de Investigação na Educação*. (U. Aberta, Editor) Obtido em 20 de Novembro de 2014, de A Recolha de Dados: <http://miemf.wordpress.com/act2/>
- Greene. (1994). A Abordagem Fenomenológica. Em R. Bogdan, & S. Biklen, *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos* (p. 54). Porto: Porto Editora.
- Herdeiro, R. (2010). *Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional: narrativas de professores*. Chiado Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). *Educar a Criança* (4ª Edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1995). *A Criança em Acção* (Vol. 4ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hunter, D., Bailey, A., & Taylor, B. (1997). *CO-OPERATIVIDADE - Uma Nova Forma de Estar no Trabalho*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Likert, R. (1967). *The Human Organization: Its Management and Value*. New York.
- Lopes, A. C. (2009). *Educação Infantil e Registro de Práticas*. Brasil: Cortez Editora.
- Maio, C. e. (2013/2014). *Projeto Educativo*. Almada.
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação: Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Passos, A. (2001). Grupos e Equipas de Trabalho. Em J. N. J. M. Carvalho Ferreira, & A. Caetano, *Manual de Psicossociologia das Organizações* (pp. 335-356). Lisboa: MCGRAW-HILL.
- Perrenoud, P. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança - Prática reflexiva e participação crítica*. Obtido de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html
- Ritzmann, C. D., Pinheiro, C. A., Martelli, M. T., & Frizon, J. D. (s.d.). *Rede Escola*. Obtido em 2 de Dezembro de 2014, de <http://www.pbccarlosgomes.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/23/1870/696/arquivos/File/equipe%20pedagogica.pdf>
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação* (2ª Edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vale, C. d. (2013/2014). *Projecto Educativo*.

Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

Anexos

Respostas das educadoras cooperantes

Educadora de Creche:

1. O que é para si o trabalho em equipa?

Passa pela partilha de ideias, refletir em equipa sobre as nossas ações. Tentar aprender com o que fazemos menos bem para melhorar. É criar estratégias de adaptação a cada grupo e com cada equipa é refletir sobre a prática para as adequar ao grupo e a cada criança no sentido de dar respostas com qualidade.

2. Qual o papel da reflexão no trabalho em equipa?

Refletir sobre as nossas praticas, a escuta do outro (saber ouvir), por-mo-nos no lugar do outro. Espaço de abertura, de diálogo com o outro. Criar um fio condutor que nos una e nos oriente.

3. O que pode ser melhorado para realizar uma boa reflexão em equipa?

Sermos autênticos, positivos, construtivos. Termos bom-senso e não ficarmos na defensiva.

O envolvimento, a análise crítica e a auto-análise são uma parte muito importante, para o crescimento de cada equipa.

Educadora de Jardim-de-infância:

1. O que é para si o trabalho em equipa?

Na minha opinião, e como educadora de infância, qualquer instituição educativa tem um bom funcionamento se todos os elementos da equipa de profissionais trabalharem no mesmo sentido e para os mesmos objetivos. Cada

elemento da equipa tem a suas funções específicas e definidas, mas que se complementam entre si, existindo entre a equipa um elo de ligação único de entreaajuda.

O trabalho realizado em equipa e as relações existentes entre os adultos que trabalham no Colégio do Vale fazem toda a diferença no ser das crianças. A construção de pontes eficazes de articulação entre os adultos contribui para a excelência e coesão de todo o trabalho que se pretende vir a desenvolver; sendo que, as crianças necessitam dessa coesão para se sentirem seguras. O bom funcionamento depende muito do trabalho conjunto de diferentes profissionais. Todos eles têm funções específicas e complementares, mas todos são indispensáveis para o seu bom funcionamento. Assim, o pessoal que trabalho diariamente funciona como uma equipa que procura, no seu dia-a-dia, alcançar um objetivo comum: criar as melhores condições possíveis de atendimento às crianças, às suas famílias e à comunidade.

É importante que entre os membros de uma equipa educativa exista confiança mútua, para que possam comunicar entre si de forma honesta; só assim e através de uma partilha de experiências é possível ensinarem e aprenderem uns com os outros. É, também necessário ter em advertência que o tipo de relações existentes entre os adultos de uma sala de educação pré-escolar funciona como um modelo de relação para as crianças.

2. Qual o papel da reflexão no trabalho em equipa?

A reflexão é fundamental, pois é nestes momentos que se reflete e se partilha duvidas, dificuldades, atitudes e todo o trabalho realizado com o grupo.

É importante que entre os membros de uma equipa educativa exista confiança mútua, para que possam comunicar e refletir entre si de forma honesta; só assim e através de uma partilha de experiências é possível ensinarem e aprenderem uns com os outros. É, também necessário ter em

advertência que o tipo de relações existentes entre os adultos de uma sala de pré-escolar funciona como um modelo de relação para as crianças.

3. O que pode ser melhorado para realizar uma boa reflexão em equipa?

A gestão do tempo para se realizar reuniões de equipa para se refletir sobre a prática nem sempre é fácil, possivelmente organizar momentos destinados, apenas para esse fim.