

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

O Trabalho Colegial em Contexto de Creche
– um olhar supervensivo

Trabalho de projeto apresentado à
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação
Especialização em Supervisão Pedagógica

Por Sandra Patrícia Pinto de Sousa
Sob Orientação do/a
Professor(a) Doutor(a)
Daniela Alexandra Ramos Gonçalves

Outubro, 2011



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE
PAULA FRASSINETTI

O Trabalho Colegial em Contexto de Creche – um olhar supervensivo

Trabalho de Projeto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: área de especialização em Supervisão Pedagógica realizado sob a orientação científica de Professor(a) Doutor(a) Daniela Alexandra Ramos Gonçalves

Sandra Patrícia Pinto de Sousa

Porto

2011



Com todo o meu amor, para a minha princesa Matilde.

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

Voltaire

RESUMO

Tendo em conta as mudanças sociais e educativas que hoje nos são impostas, o docente é confrontado com desafios que exigem a este profissional uma procura incessante pelo saber e pelo saber fazer. Tendo em conta este cenário, bem como o contexto de creche onde esta investigação acontece, o grande objetivo desta investigação é colmatar um problema diagnosticado por duas colegas de trabalho. Trata-se de uma investigação naturalista de matriz qualitativa e numa abordagem interpretativa com características de investigação-ação, adotando a metodologia de estudo de caso.

Neste estudo, é valorizada a importância que o trabalho entre pares pode significar para o desenvolvimento pessoal e profissional, potenciando as instituições educativas. Assim, foi criado um processo supervisionado que valoriza a reflexão individual e em parceria, onde o desenvolvimento profissional e pessoal são valorizados para uma melhoria da prática educativa. O presente estudo, ajudou a que novas percepções nascessem numa comunidade educativa com necessidade de partilhar/comunicar, promovendo uma relação de “igual para igual”, onde as participantes têm (sempre) como pressuposto, a constante procura de fazer mais e melhor, refletindo e agindo em busca de um constante crescimento profissional e pessoal.

PALAVRAS-CHAVE: supervisão pedagógica; espírito colegial; trabalho colaborativo; creche; exercício reflexivo; desenvolvimento pessoal e profissional.

ABSTRACT

Given the social and educative changes imposed nowadays, the professor is faced with challenges that demand to this professional an incessant search for knowledge and also for the knowhow. Bearing in mind this scene, as well as the day-care center context where this inquiry takes place, the main objective of this research is to fill a problem, diagnosed by two co-workers. The methodology of case study is about a naturalistic investigation of qualitative matrix and in an interpretative boarding with characteristics of action-investigation, adopted. In this study, the importance is valued through the work between pairs which incur into a personal and professional development that binds the educative institutions. Thus, a supervision process was created in order to value the reflection individually and in partnership, where the professional and personal development is valued for a practical improvement of the same. The present study helped the educative community to develop new perceptions, in a community with special need for sharing and communicate, to promote a relationship of “equal for equal”, where the participants (always) have as expected, the constant search to make better, more, to reflect and act in search of a constant professional and personal growth.

KEY-WORDS: pedagogical supervision; collegial spirit; collaborative work; day-care center; reflective exercise; personal and professional development.

“Eu que sou da raça de navegadores, recuso-me a tudo o que não seja dar
novos mundos ao mundo”

Fernando Pessoa

AGRADECIMENTOS

“O querer e o poder, se divididos são nada, juntos e unidos são tudo.”

António Vieira

Eu quis muito mas não pude... Para poder, encontrei várias pessoas muito especiais que acreditaram sempre

- Aos meus pais e à minha irmã, que tudo fizeram para que fosse possível.
- Ao meu marido pela paciência e persistência, pela ajuda e pelo “tempo”.
- À minha querida orientadora Doutora Daniela Gonçalves, que foi o meu “farol” em todo o percurso, sendo exemplo de determinação e muita força.
- À minha colega Sara Soares, por aceitar o desafio e a todas as colegas da Creche Imaculado Coração de Maria.
- Ao Centro Social Paroquial Imaculado Coração de Maria de Irivo, em especial à Diretora Técnica Margarida Moreira pela compreensão.
- A todas as colegas supervisoras, que de alguma forma através de gestos e palavras, simplesmente estiveram comigo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

- 1. Problema e objetivos do estudo.....12
- 2. Contexto de formação.....14
- 3. Participantes e opções metodologias gerais.....16
- 4. Motivações pessoais para o estudo.....17

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

- 1. Supervisão Pedagógica.....18
 - 1.1 A Pessoaalidade e atenção ao Outro no processo supervisionado.....24
 - 1.2 “Ferramentas supervisionadas”: linguagem, comunicação e feedback....26
- 2. Formação Contínua de educadores em contextos colaborativos.....31
 - 2.1 O uso das narrativas no desenvolvimento pessoal e profissional do docente.....34
- 3. As novas tecnologias de informação e comunicação e a supervisão pedagógica.....36
 - 3.1 Plataforma Moodle.....39
 - 3.2 Atividades do Moodle e as suas possibilidades em contexto de colaboração e aprendizagem.....41

CAPÍTULO III

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

- 1. Âmbito e objetivos do estudo.....45
 - 1.1 Decisões metodológicas.....47
 - 1.2 Investigação-ação.....48
 - 1.3 Estudo de Caso.....51
 - 1.4 Contexto da Intervenção e faseamento da investigação.....53

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

1. Processo de desenvolvimento pessoal e profissional - a construção de narrativas reflexivas: educadora Sara Soares e educadora/Investigadora.....	58
2. Processo de desenvolvimento pessoal e profissional - a construção de tabelas de reflexão em parceria.....	64
3. Análise das grelhas de observação utilizadas em contexto.....	67

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

Anexo I (A) - Tabela de identificação do problema – Ed. Sara Soares.....	81
Anexo I (B) - Tabela de identificação do problema Ed./Investigadora.....	82
Anexos II - Grelha utilizada pelas participantes na observação naturalista.....	83
Anexo III (A) – 1ª Reflexão em parceria.....	86
Anexo III (B) – 2ª Reflexão em parceria.....	87
Anexo III (C) – 3ª Reflexão em parceria.....	88
Anexo III (D) – 4ª Reflexão em parceria.....	89
Anexos IV (A)-Narrativa/reflexivas individuais – Ed. Sara Soares.....	90
Anexos IV (B)-Narrativa/reflexivas individuais – Ed. Sara Soares.....	91
Anexos IV (C)-Narrativa/reflexivas individuais – Ed. Sara Soares.....	92
Anexos IV (D)-Narrativa/reflexivas individuais – Ed. Sara Soares.....	93
Anexos IV (A)-Narrativa/reflexivas individuais – Ed./ Investigadora.....	94
Anexos IV (B)-Narrativa/reflexivas individuais – Ed./Investigadora.....	95
Anexos IV (C)-Narrativa/reflexivas individuais – Ed./Investigadora.....	96
Anexos IV (D)-Narrativa/reflexivas individuais – Ed./Investigadora.....	97
Anexo V (A) - Grelha de análise de conteúdo das Reflexões em parceria.....	98
Anexo V (B) - Grelha de análise de conteúdo das Reflexões em parceria.....	99
Anexo V (C) - Grelha de análise de conteúdo das Reflexões em parceria.....	100
Anexo V (D) - Grelha de análise de conteúdo das Reflexões em parceria.....	101

INTRODUÇÃO

Como educadora de infância e profissional de educação, debatemo-nos todos os dias com questões pertinentes e estas operam em nós uma demanda na procura pelo saber, e pelo saber fazer. É na nesta busca constante e na implicação pessoal e profissional, que me colocamos todos os dias ao serviço da educação. “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” (Paulo Freire, 1996:16) É neste sentido que surge esta investigação, com o intuito de concretizar transformação na prática diária, do trabalho em contexto de creche.

É no contexto de creche que esta investigação acontece, com o intuito de colmatar um problema diagnosticado por duas colegas de trabalho. Trata-se de uma investigação naturalista de matriz qualitativa e numa abordagem interpretativa, esta investigação tem características de investigação-ação, adotando também a metodologia de estudo de caso. Os intervenientes, como já foi referido, são duas educadoras de infância, colegas de trabalho, sendo uma delas a investigadora deste estudo. Este estudo permitirá um cruzamento de vários dados, recolhidos ao longo de um processo supervisionado, desenhado pelas duas intervenientes da investigação. Trata-se de um processo onde planear, agir e refletir, são palavras de ordem, para atingir os objetivos pretendidos.

Num primeiro capítulo, pretende-se contextualizar o problema que deu origem a esta investigação, bem como o seu contexto, as participantes e as motivações pessoais.

Num segundo capítulo, daremos lugar ao enquadramento teórico que acompanhou toda esta investigação, sendo sempre uma referência para entendermos e enquadrarmos toda ação que se foi desenrolando. Foi importante entender a Supervisão Pedagógica nas suas variadas vertentes, em particular a importância que a Supervisão pedagógica dá ao “eu” e ou “outro”, para além de entender as relações que se estabelecem no processo

supervisivo, os contextos, as ferramentas, tudo o que a supervisão nos pode oferecer para o desenvolvimento pessoal e profissional dos seus intervenientes.

Ainda, no segundo capítulo, dá-mos a conhecer o papel das novas Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) e os seus contributos para a Supervisão Pedagógica, e em especial para a presente investigação.

No terceiro capítulo, são apresentadas as decisões metodológicas deste estudo, referindo as estratégias escolhidas: investigação-ação e o estudo de caso. Explicamos o contexto e o faseamento da investigação, justificando as opções e o percurso.

No último capítulo, apresentamos a análise e a interpretação dos dados recolhidos ao longo da investigação. Os percursos de desenvolvimento pessoal e profissional das intervenientes, são analisados numa linguagem analítico-interpretativa, muito genuína devido ao cruzamento das expressões singulares em contexto naturalista das intervenientes.

Por fim, são apresentadas as considerações finais desta investigação, tendo em conta as dificuldades e as limitações que decorreram durante a investigação e, ainda, as motivações e os contributos que decorreram do mesmo. Estamos convictos que a Supervisão Pedagógica promove muito mais do que um desenvolvimento profissional e que o crescimento pessoal de cada um é um momento oportuno à aprendizagem do outro. A Supervisão Pedagógica assume um papel de transformação mútua, num ambiente em que se vive a colegialidade e a partilha, onde profissionais se encontram de “igual para igual”, sem hierarquias de sabedoria, onde eu me conheço, para conhecer o outro. Nas palavras de Paulo Freire (1996:50):

“Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando, em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude.”

CAPITULO I

Contextualização do problema de investigação

“As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com a escola e os seus projetos”.

(Nóvoa, 1992)

1. Problema e objetivos do estudo

Tendo em conta as mudanças sociais e educativas que hoje nos são impostas, o docente confronta-se com mudanças fundamentais, mudanças essas que exigem ao educador uma procura incessante pelo saber e pelo saber fazer. O profissional de creche encontra agora uma sociedade mais interessada na creche, as necessidades de cariz económico obrigam as famílias a requisitarem a creche, que por sua vez, se preocupam cada vez mais com a educação e com os serviços que esta presta. À luz destas preocupações o educador e as instituições têm necessidade de procurar responder a estas exigências da sociedade, querendo educar cidadãos capazes para uma sociedade inovadora, sedenta de novas competências. Como sabemos é na 1^a Infância (Creche, Amas, Avós), que a criança começa a adquirir e a formar todo um conjunto de competências e habilidades, essenciais para o futuro. Tal como nos diz (Shore 1997:4): “o seu envolvimento ativo com adultos atentos e respondentes e com materiais interessantes e desafiantes proporciona-lhes uma base de experiência para interpretar o mundo.”

Assim, e de acordo com o que foi referido anteriormente, o Educador que trabalha na Creche terá que procurar ter um conjunto de instrumentos que contribuam para a consolidação de competências indispensáveis para a eficácia da sua prática profissional. Conseguir dar resposta a todas estas

exigências da sociedade e às próprias instituições onde trabalhamos, não é fácil. Segundo (Alarcão e Tavares 2003:126)

“... o segredo da renovação das nossas escolas, no sentido de se adaptarem às novas exigências da formação e da educação, do ensino e da aprendizagem, em mudanças profundas e aceleradas, passa por uma mudança qualitativa, radical, dos professores (...) o fosso entre as perspectivas, os interesses, os valores dos alunos e dos professores é muito grande e tenderá a aumentar cada vez mais se não se verificar rapidamente uma verdadeira revolução (...) na formação dos principais agentes do sistema educativo.”

Daí a importância de procurar ferramentas que auxiliem os educadores facilitando o seu trabalho. Na perspectiva de (Ponte 1997:123),

“as novas tecnologias põem uma série de novos desafios a todos os intervenientes do processo educativo. Tanto podem ser instrumento de libertação, poder, desenvolvimento e inovação, como se podem tornar aborrecidas, massificadoras e opressivas. Tudo depende do modo como são usadas. O computador, por exemplo, pode ter um papel positivo, constituindo uma fonte de interesse, motivação, envolvimento e desenvolvimento intelectual dos alunos e dos professores”.

As novas tecnologias apresentam, hoje, aos docentes um grande desafio e, por tal, nesta investigação pretende-se utilizar as mesmas para facilitar e, quem sabe, promover uma melhor prática profissional mais adequada no contexto de creche. Neste contexto, as novas tecnologias terão um cariz auxiliar, pretendendo ser essencialmente um veículo de informação e comunicação facilitador na relação supervisorio entre pares.

Esta investigação pretende dar resposta a um problema colocado por duas educadoras, que vivem a realidade de creche. Numa avaliação de diagnóstico, realizada em conjunto, identificaram o mesmo problema, partilharam a mesma opinião, referindo a falta de tempo/comunicação, dificultando o trabalho diário no contexto de creche.

Pelo exposto, esta investigação tem como principais intervenientes duas educadoras que anseiam um trabalho cada vez melhor, partilhado entre as duas com a perspectiva de melhorar a prática pedagógica, através da reflexão partilhada. Assim, esta investigação vai incidir sobre a relação entre duas profissionais, que podemos designar por “peer coaching”. Isto é uma relação de “igual para igual”, onde a objetivo das implicadas é o mesmo, o de se procurarem mutuamente. Tal como refere (Freire 1972) numa formação “...um fazer permanente (...) que se refaz constantemente na ação. Para se ser, tem de (se) estar sendo” (in Alarcão, 1996:187)

2. Contexto de formação

Ao longo dos últimos anos, tem crescido a consciência coletiva acerca das necessidades educativas das crianças de 0 a 3 anos e as creches têm se consolidado como tempo/espço construído culturalmente para possibilitar a ampliação das experiências assim como o desenvolvimento das potencialidades cognitivas, estéticas, sociais e relacionais da criança em grupo.

Neste contexto, têm sido criadas nestes últimos anos pela Segurança Social uma rede de construção de Creches onde essa consciência é valorizada. O Centro Social Paroquial Imaculado Coração de Maria de Irivo é uma das instituições que apoiada pela Segurança Social construiu uma creche de forma a dar resposta à comunidade. Este centro dispõe de várias valências, tais como: centro de dia, lar, apoio ao domicílio e creche. É neste contexto que a nossa investigação incide, mais especificamente, na valência de creche.

Encontramos diariamente algumas dificuldades enquanto profissionais que trabalham na creche. Como se sabe a creche, ao longo dos três primeiros anos de vida, a criança passa por transformações muito rápidas e contínuas. Além de aprender a sentar, gatinhar, ficar de pé, andar ocorre uma das grandes aquisições que é o surgimento da fala, através da qual a criança compartilha tópicos de brincadeira e expressa suas emoções e sentimentos para com o outro. Inicialmente, com vocalizações não tão inteligíveis em que a intenção comunicativa acaba por ficar subentendida, aos poucos a fala emerge nas interações sociais das crianças como constituição do pensamento e possibilita um salto no que se refere às possibilidades de trocas, significados e aprendizagens no contacto com os outros, adultos e crianças. Observando os processos de interação dos bebés e crianças, podemos constatar o quanto o brincar se faz presente, sendo uma atividade de alta prioridade para eles. Existe um consenso entre os estudiosos da infância de que é fundamental que a criança brinque para poder aprender e se desenvolver. Isto implica um olhar atento dos adultos para os processos de interação, que se constituem nestas brincadeiras, é fundamental pensarmos nas ações a serem desenvolvidas no quotidiano das creches. Refletir sistematicamente sobre os diversos aspetos

que se fazem presentes nestas interações, como, por exemplo: que objetos dispor para as crianças, em quais espaços, que ações realizar, as formas como podemos nos relacionar (um olhar, um gesto, um toque, uma fala...), as maneiras como as acolhemos e as desafiamos para as inúmeras conquistas que podem acontecer nos seus primeiros anos de vida, tudo isto deve ser um compromisso de todos os educadores que trabalham nas creches.

É neste contexto de creche que decorre a nossa investigação, tratando-se de um contexto em que ainda existe falta de formação de educadores, para além de ser um contexto onde se “arrisca” muito pouco.

A creche Imaculado Coração de Maria de Irivo tem duas educadoras e 6 auxiliares, dispõe de uma sala de berçário com 8 bebês, uma sala de 1 ano com 10 crianças e uma de 2 anos com 15 crianças. Esta instituição é uma Instituição Particular Solidariedade Social (IPSS), onde as educadoras trabalham 7 horas diretas com as crianças. Assim, e sendo um contexto bastante absorvente, a falta de tempo e de partilha entre educadoras é evidente.

A equipa pedagógica é bastante preocupada e implicada, tenta todos os dias dar uma resposta com qualidade às famílias. É neste contexto que surge a necessidade de fazer mais, sendo necessário encontrar resposta para soluções que podem melhorar o dia-a-dia, deste contexto tão peculiar que é a creche.

3. Participantes e opções metodologias gerais

A presente investigação decorre em contexto de Creche, num trabalho entre pares, ou seja, num trabalho entre duas educadoras que pretendem encontrar resposta às suas inquietações profissionais encontradas no dia-a-dia. Assenta essencialmente no interesse de melhorar e dar resposta a um trabalho de qualidade. A investigação pretende dar às duas educadoras, a possibilidade de encontrarem uma nova perspetiva de trabalho cooperativo.

Neste sentido, dada a natureza do estudo, é seguida uma abordagem de natureza essencialmente interpretativa com características de investigação-ação, adotando a metodologia de estudo de caso (Arnal, Rincón e Latorre, 1992; Bogdan e Biklen, 1994; Bolívar, Domingo e Fernández, 2001; Fernandes, 1991; Gall, Borg e Gall, 1996; Stake, 1998; 2003)

Do estudo participam uma Educadora/Investigadora e uma colega de trabalho (Sara Soares), envolvendo a construção de um processo reflexivo entre as duas colegas. Trata-se de um estudo que se dividirá em três fases importantes, a saber:

- ✓1ª Fase (negociação das estratégias supervisivas)
- ✓2ª Fase (Aulas observadas com grelhas elaboradas pelas duas educadoras)
- ✓3ª Fase (Reflexão crítica sobre as fases anteriores) - reflexões individuais e em parceria.

Este processo é cíclico e as fases repetem-se num processo construtivo reflexivo da prática, tal como Schön defende um processo baseado no valor da reflexão “na ação” e “sobre a ação” com vista à construção situada do conhecimento profissional.

4. Motivações pessoais para o estudo

“Toda a educação e toda a formação comportam uma margem de utopia portadora de futuro” (M^a Teresa Estrela 2001:33)

O presente estudo acarreta uma motivação pessoal muito grande, aliado à vontade de melhorar a nossa prática profissional, bem como um desejo de fazer sempre melhor. Estas são as razões pessoais que impulsionaram esta concretização. Na nossa perspetiva, um trabalho de investigação está sempre envolvido numa “*história de vida*”, a visão que o investigador transporta, vai de facto atuar no trabalho investigativo. Tendo como pressuposto, a criação de uma mudança, de um crescimento profissional e pessoal, é inevitável que este não se inscreva numa “*história de vida*”. (Sá Chaves 2002:29), refere que o

“(…) investigador se move e corresponde ao seu próprio quadro conceptual (...) em primeiro lugar e, se numa visão retrospectiva, ele constitui a síntese pessoal do seu percurso social de vida, quer naquilo que foi a dimensão formal e intencionalidade formativa desse percurso, quer na dimensão informal e multidimensional do próprio ato natural de viver, tendo por isso uma determinação histórica e individual e uma natureza instável, dependente e complexa”.

A ideia surge de uma convicção pessoal, de que tudo o que nos propomos a investigar deverá ter uma utilidade de transformação na nossa prática ou na prática do outro. É no atual desempenho de funções de educadora de infância/coordenadora no contexto de Creche que se explicam os fatores mais pertinentes para a determinação do objeto de estudo. Trata-se de querer contribuir para a investigação da supervisão entre pares num trabalho colegial, com caráter de crescimento pessoal e profissional.

CAPITULO II

Enquadramento teórico

1. Supervisão Pedagógica

“A supervisão e a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir.” (Sá-Chaves, 2000: 127)

Supervisão era talvez, até há bem pouco tempo, uma designação que tinha um significado de poder e de fiscalização, tal como consideram (Alarcão e Tavares 2003: 3) “conotações (...) relacionamento socioprofissional contrário aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto formativas”. No entanto, supervisão etimologicamente significa, a saber: - Visão sobre -. Visão sobre todo o processo educativo com vista à satisfação dos objetivos da Educação e os objetivos da própria Escola.

Porém, parece-nos que nestes últimos tempos, devido a uma série de investigações e estudos, o conceito de supervisão sofreu uma mudança bastante significativa em relação ao significado referido anteriormente

Stones (in Vieira, 1984:27) descrevem o seguinte:

"Estava um dia sentado em frente à máquina de escrever a tomar notas sobre Supervisão, quando a máquina soluçou e produziu super-visão. De repente percebi do que se tratava. A qualificação necessária para se ser supervisor era a supervisão. O meu pensamento prosseguiu uma análise da super-visão. Quais as capacidades que a constituíam? Naturalmente pareciam estar todas relacionadas com a visão. Em primeiro lugar, alguém com super-visão teria de possuir uma visão apurada para ver o que acontece na sala de aula. Depois necessitaria de introversão para compreender o significado do que lá acontece, antevisão para ver o que poderia estar a acontecer, retrovisão para ver o que deveria ter acontecido mas não aconteceu e segunda-visão para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido mas não aconteceu. Como se pode concluir, considero a supervisão uma atividade bastante complexa"

Para (Neagley e Evans 1961:12):

“A moderna Supervisão é, pois, a ação positiva e democrática destinada a melhorar o ensino, mediante a formação contínua de todos os interessados: educando, professor, supervisor, administrador e pais, ou outra pessoa interessada no problema”.

Nesta investigação, a Supervisão é tida em conta na sua dimensão mais alargada e abrangente, aquela a que Schön, (1988) define como sendo “qualquer atividade que apoia, orienta ou encoraja os professores no ensino reflexivo”.

(Vieira 1993:28), define supervisão como "a atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação" o que a aproxima da noção que nos é oferecida por Alarcão, ao referir que se trata de um "processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor no seu desenvolvimento humano e pessoal" (2003:18), ou seja, trata-se de um processo que tem como objetivo o desenvolvimento profissional do professor e situa-se no âmbito da orientação de uma ação profissional - a orientação da prática pedagógica.

A este propósito, Daniela Gonçalves considera que, (2010:53)

“A supervisão pedagógica joga-se na interação entre a ação e o pensamento, tenta dar sentido ao vivido e ao conhecido, isto é, pretende compreender melhor a profissionalidade docente e as dinâmicas das instituições educativas para agir melhor sobre estes contextos, para além de compreender a relação professor cooperante-supervisor-supervisionando que permitam a sua (trans)ação didática.”

Para (Sá-Chaves 1996:41) a Supervisão,

“assenta no pressuposto da construção intrapessoal do conhecimento, através da (trans)ação interpessoal, na resolução de situações problemáticas reais. Como é óbvio, não nega a necessidade de um conhecimento prévio que permita compreender e dar sentido à novidade de cada situação. Ou seja, integra e une o conhecimento teórico referencial e o quadro pessoal de representações com conhecimento emergente da prática e que, como é óbvio, só nela reside. Fundem-se teoria e prática num exercício de reflexividade praxeológica que cumpre, desse modo, uma finalidade epistémica de construção partilhada de saberes”.

Interessa-nos que a supervisão seja entendida nesta investigação, como uma “tarefa de ação relacional que implica tanto a dimensão cognitiva como a dimensão operativa.” (Gonçalves, 2010:53) Para Vieira, a supervisão “no contexto da formação de professores, é uma atuação de monitorização

sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” (1993:28).

Se por um lado o supervisor tem por objetivo facilitar o desenvolvimento do professor em formação, também ele se desenvolve, porque aprende ensinando a ensinar, por outro lado, o desenvolvimento profissional do professor visa a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. São estas as noções fundamentais a reter sobre a supervisão pedagógica para a nossa investigação, a supervisão ganha mais uma dimensão (auto-) reflexiva e (auto-) formativa, salientando “a centralidade da escola, a sua autonomização e progressiva responsabilização, a necessidade de se auto questionar e auto avaliar para ter uma melhor qualidade e uma maior influência social” (Alarcão e Tavares, 2003: 5)

Os autores acima referenciados (1987, 2003) sugerem alguns modelos/cenários de supervisão que apresentaremos sucintamente, centrando-nos apenas em cenários mais atuais, que reforçam uma perspetiva colaborativa e que facilitam “a emergência de uma orientação transformadora da supervisão, concebida como “ideal”, assente em noções de democratização, negociação e colegialidade” (Vieira, 2001: 547), a qual defendemos neste trabalho.

Iniciando com o cenário reflexivo, em que o autor Schön (1983, 1987), é o grande mentor. Este cenário, valoriza assim a reflexão *na* e *sobre* a ação perspetivando uma nova epistemologia da prática que tem por objetivo a construção do conhecimento profissional. A referência reflexiva de natureza construtivista condiciona a aquisição de competências que o autor designou de “artistry”, competências que exigem criatividade e sensibilidade artística para agir em contextos complexos, únicos e imprevisíveis. O profissional deve ter um conhecimento tácito, inerente e simultâneo às suas ações e que Schön designou por conhecimento *na* ação.

O processo pressupõe uma constante reflexão sobre o que se observa e o que se vive – exigindo ação, experimentação e reflexão *sobre* a ação. “A prática precisa de ser acompanhada por supervisores que, experientes, detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto



é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros.” (Schön in Alarcão e Tavares, 2003: 35).

No cenário ecológico salienta-se a preocupação de se olhar a supervisão e a formação numa abordagem ecológica do desenvolvimento profissional dos professores, de cariz reflexivo, cuja aprendizagem se enquadra no paradigma desenvolvimentista, humanista e socio construtivista, “em ambiente interinstitucional interativo” (Alarcão e Tavares, 2003:37). Estão em causa as dinâmicas sociais e a dinâmica do processo sinérgico das interações entre a pessoa, em desenvolvimento e o meio que a circunda, também ele em desenvolvimento constante. Este cenário teve a sua origem no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979) adaptado ao desenvolvimento profissional dos futuros professores e educadores, tal como explicam (Alarcão e Sá-Chaves 1994:210).

Na formação inicial, este cenário, dá especial atenção às “relações dinâmicas, recíprocas e sinérgicas e de uma rede múltipla de relações de intercontextualidade com níveis de influência diversificados.” (Alarcão e Sá-Chaves, 1994:210). Dito de outra forma, as atividades, os papéis e as relações interpessoais são fatores fulcrais que alteram os vários contextos e relações e que são fundamentais para o desenvolvimento humano e profissional. A supervisão assume aqui o papel de gerir as experiências diversificadas numa panóplia de vários contextos, próprios de um ano de formação. Muitos autores - Bronfenbrenner (1979), citado por Alarcão e Tavares (2003), Sá-Chaves (2000b) e Portugal (1992) -, consideram que os contextos (microssistemas) exercem uma ação direta sobre os profissionais. Na sua opinião, estes microssistemas interagem entre si e integram se em contextos mais complexos, que se designam por meso e macro sistemas, exercendo estes também influência sobre a pessoa em formação.

Atendendo à colaboração supervisiva nos contextos interinstitucionais, onde se desenvolve a formação, este cenário poderá servir para melhor se compreender a atuação supervisiva e as relações que se estabelecem ao nível do microssistema, bem como as relações que são influenciadas por outros sistemas, como por exemplo, “alterações programáticas, conceções de

formação e de supervisão, valorização de competências profissionais pela sociedade” (Alarcão e Tavares, 2003: 38).

Alarcão e Tavares (2003) referem a importância da articulação entre a formação inicial e contínua, bem como a articulação entre a instituição de formação inicial e as instituições onde se realiza a prática pedagógica.

Já no cenário dialógico defende-se uma perspectiva de supervisão situacional. Waite (1995) defende uma supervisão dialógica e contextualizada, dando prioridade à dimensão comunicativa. Neste cenário, a linguagem e o diálogo crítico têm um papel preponderante na construção da cultura e do conhecimento dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais que influenciam o exercício da profissão. Tal como afirmam (Alarcão e Tavares 2003: 40)

“a verbalização reflexiva do pensamento é fundamental no desenvolvimento profissional dos professores, sendo ideal recorrer-se a uma estratégia dialógica entre parceiros da mesma comunidade profissional (professores e supervisores) num diálogo construtivo, tendo em conta que estão todos interessados em inovar e provocar mudanças nos contextos educativos.”

Nesta perspectiva, “a supervisão é sustentada por relações de colaboração de base clínica e constitui um instrumento de emancipação individual e coletivo de professores” (Smyth, 1989 e 1997 in Alarcão e Tavares, 2003: 41).

Outros cenários são apresentados, são eles cenários mais práticos, de uma certa prática reflexiva que nos conduzem muito mais para um desenvolvimento pessoal a vários níveis. Estes cenários parecem-nos fazer todo o sentido se forem vistos como um processo de supervisão que não utiliza estratégias “standard” (Sá Chaves, 1994:525) ou outro qualquer procedimento deste tipo. Sá Chaves (2000:187) considera-o,

“um processo intra - individual de cada formando – professor, integrador dos factos de vida, das suas vidas e das suas experiências de vida, sendo levado a refletir de uma forma permanente pela consciencialização dessa necessidade para construção do seu conhecimento como profissional reflexivo”.

Este cenário que a autora designa de “não standard” é, sem dúvida, o caminho do desenvolvimento atual da dita “era pós – modernidade ou 3ª modernidade da relação supervisiva” (Sá Chaves, 2000:188). É de referir que



qualquer cenário aqui referido, deve ser interpretado de forma isolada ou seja, existe sempre uma dimensão histórica e cultural, onde esta se cruza com as práticas supervisorias. Sá Chaves (2000:76) defende que, “os melhores cenários supervisorios parecem ser aqueles que contribuem para uma formação multidimensional e consistente que permita a tomada decisões para uma ação consciente e deliberada”.

Assim surge uma nova visão da supervisão que decorre da ideia de “uma escola que se pensa através dos seus atores (...) pensa-se no presente para se projetar no futuro e na continuidade sempre renovada da sua história”. (Alarcão e Tavares, 2003:133)

1.1.A Pessoaalidade e atenção ao Outro no processo supervisiivo

“ Não há iguais em toda a criação.
Ou nervura a menos, ou célula a mais,
Não há, de certeza, duas folhas iguais”
(António Gedeão)

Metaforicamente as palavras de António Gedeão fazem todo o sentido para nós - todos os homens e mulheres como seres incompletos se relacionam. Construindo diariamente em relação o seu conhecimento, fruto desse mesmo processo, em que individualmente cada um deu o seu contributo. Cada pessoa carrega uma herança cultural significativa, experiências e práticas, valores, características e formação específica para o exercício das suas funções. No entanto, “ninguém educa ninguém. Os homens se educam em comunhão” (Freire, 1981:79), ou seja, juntos aprende-mos, nunca podemos, nem deveremos esperar que o outro se “desenhe” à nossa imagem.

No processo supervisiivo a ideia de construção de uma identidade profissional é permanente, deveremos ter em conta que a par dessa construção também surge a construção da nossa identidade pessoal. Neste processo deverá existir um cruzamento da “dimensão pessoal, a linha de continuidade que resulta daquilo que [o professor] é, com trajetos partilhados com os outros, nos diversos contextos de que participa”. (Cavaco, 1995:161)

Durante o processo supervisiivo deveremos ter em conta que, o *eu* e o *outro* são indissociáveis, não existindo processo supervisiivo sem todo o conhecimento que nós “transportamos” e sem todo o conhecimento que o outro também transporta. É nesta relação que se “supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (Moita, 1991:115). Teremos de pensar que na educação e na vida, nós somos incompletos, porque sem o outro não existimos, não faz sentido em pensar “eu e o mundo”, teremos de pensar antes “eu como um pedaço do mundo”. Esta é a perceção de Paulo Freire em relação ao humanismo.

Como sabemos a supervisão pedagógica tem surgido nos últimos anos como um processo que poderá ajudar os professores/educadores a melhorar a

sua prática em conjunto com os “outros”. Todos os sujeitos envolvidos no processo de supervisão deverão ter a consciência de que se trata de um percurso, de mútuo acompanhamento, numa interação que se pretende colaborativa e reflexiva. Alarcão (1991:9) refere,

“Esta situação de prática orientada, tem como principal objetivo uma iniciação á profissão, não se pretende que seja – é preciso dizê-lo – uma imitação do mestre, mas um espaço de verificação de alternativas possíveis para agir em situação e de um progressivo “sentir-se educador ou professor.”

A supervisão é um contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer professor, para isso deveremos recorrer a estratégias de formação de carácter dinâmico, verdadeiramente construtivo e formativo, no sentido de promover entre todos os intervenientes uma comunicação efetiva e problematizada, de modo a que os mesmos se tornem não só mais flexíveis, mais seguros e preparados para autodirigirem as suas aprendizagens, mas também com mais curiosidade e inquietação, para que isso se traduza numa atitude de questionamento socrático e de reflexão permanente. É neste sentido que a preocupação do eu e do outro no processo de supervisão se torna tão importante. Relembramos Rogers, Piaget e Bruner, cujos estudos deram um sentido humanístico à investigação da “pessoa” e do seu desenvolvimento, concebendo aquela como construtora de si e das suas aprendizagens e este como um processo contínuo de “ser” e “tornar-se”.

É com esta influência da psicologia humanista e desenvolvimentista de capacidades metacognitivas, de que se destaca a capacidade de “aprender a aprender”, num processo que deverá ser de ajuda e cooperação, em que as relações interpessoais fomentam o crescimento de todos os envolvidos no processo de formação. Afirmo (Jesus, 2000:448), “que a formação deve ser enquadrada num modelo relacional, que prepare os potenciais professores para a prática também relacional, isto, é simultaneamente personalizada e situacional”.

1.2. “Ferramentas supervisorias”: linguagem, comunicação e feedback

“Os seres humanos comunicam digital e analogicamente. A linguagem digital é uma sintaxe lógica sumamente complexa e poderosa, mas carente de adequada semântica no campo das relações, ao passo que a linguagem analógica possui a semântica, mas não tem uma sintaxe adequada para definição não ambígua da natureza das relações”.

(Watzlawick; Beavin, Jackson, 1969:61)

Em permanente interação social, qualquer indivíduo se constrói através das referências que o meio que o envolve lhe transmite. Pensando no papel do professor e do supervisor, ainda mais difícil é imaginar a responsabilidade que estes transportam em cada gesto, atitude e ensinamento. Por isso, é fundamental pensar que as relações interpessoais no ato educativo, são primordiais e implicam que as dimensões pessoal profissional sejam tidas em conta. Podemos dizer que para além da necessidade de termos professores com excelentes conhecimentos didáticos, teremos de ter professores que privilegiem a relação de entreajuda, colaboração, flexibilidade, autenticidade e cordialidade espontânea.

Estes são fatores que do nosso ponto de vista facilitaram o processo de comunicação, permitindo por sua vez o processo de desenvolvimento de qualquer professor. Tavares (1998:24) afirma que “conhecer, aprender, comunicar são realidades que se implicam mutuamente e que, embora possam ser analisadas nos seus componentes não são compreensíveis isoladamente.”

Para que isto possa acontecer existem uma série de técnicas, estratégia e saberes que passam, tal como refere (Jean 1978:91), “pelo corpo, pela voz, pelo silêncio, pela espera”. Nos processos de comunicação que se estabelecem com um professor ou supervisor, é determinante ter em conta estes fatores para que o processo comunicativo possa ter sucesso ou não.

Existe realmente uma necessidade de cuidado em relação ao processo comunicativo por tal como refere Perroun (1993:180), “numa profissão relacional complexa como docente se considera a pessoa como principal “instrumento de trabalho”. Daí a grande importância que o supervisor deve dar ao processo de comunicar, não é só linguagem é tudo o que esta acarreta, no



procedimento de ser supervisor faz toda a diferença. Flávia Vieira (1995:56) refere que “as situações geradoras de uma interação verdadeiramente educativa são as que favorecem a comunicação, a negociação, a argumentação e a atuação estratégica dos interlocutores”.

Percebemos assim o *peso* que a dimensão relacional tem no processo supervisorio, é necessário que o supervisor tenha consciência de como é importante ter conhecimento sobre ferramentas e métodos de comunicação. Este conhecimento pode fazer toda a diferença na relação que este cria com os próprios colegas e supervisandos, pode ajuda-los também a tornarem-se “relacionalmente competentes, capazes de entrar em relação com os outros, de criar um espaço comunicacional e interativo de convivência” (Gonçalves, 1998:21).

Podemos refletir que com um gesto, uma palavra, uma atitude podemos fazer toda a diferença, sabemos que deverá fazer parte das competências de um supervisor esta postura em relação á sua comunicação com os outros. Traldi (1987:267) afirma “que são importantes, no pensamento e ação da Supervisão, as relações entre indivíduos”. Também Rogers (1985:31) afirma “eu posso, com a minha própria atitude, criar uma segurança na relação, o que torna muito mais possível a comunicação” Assim podemos dizer que um supervisor é competente quando sabe exatamente como deve comunicar aquilo que sabe.

A linguagem é um instrumento importantíssimo no processo supervisorio, não podemos esquecer que a linguagem tem uma dupla função, Bruner (1987:34) refere que esta tem uma “*função de representação*” e uma “*função de comunicação*”.

É fulcral que em qualquer processo supervisorio, seja ele de supervisor/supervisando, supervisor/supervisor, que a comunicação seja um veículo de transmissão de confiança, para que desde logo não haja sentimentos de medo e retraimento. Se desde o inicio a relação for positiva e de ajuda está servirá para aumentar e fortalecer a comunicação. (Beaudichon 2001:112), “é não só o meio da relação com o outro, mas também um

instrumento regulador das condutas, um meio de substituição e de apoio em caso de carência, quer se trate de carências socio afetivas ou cognitivas”.

A natureza das relações interpessoais são determinantes para o sucesso de qualquer processo supervisorio, é necessário que durante este processo não exista motivos de receio ou de desconfiança. Qualquer supervisorio que sinta o que pode comunicar livremente o que sente, vai estabelecer uma relação muito mais positiva e de certeza de grande sucesso. De acordo com Portugal (2002:102), “parece ser elemento que contribui na maioria das vezes para o sucesso da formação. Uma comunicação clara, aberta, baseada em expectativas positivas, respeito e confiança, flui livremente em ambas as direções”.

Neste contexto, Gonçalves e Gonçalves (2002:598) referem quatro processos comunicativos, que consideram essenciais para que a comunicação no processo de supervisão seja dinâmica e interativa, sendo determinante para que o processo se desenvolva. Vejamos a seguinte representação:



Figura 1 – Processos Comunicativos nas relações de Supervisão ¹

¹ In Gonçalves e Gonçalves (2002:598)

Fazendo a leitura da figura os processos de comunicativos são:

- i) “o diálogo de aconselhamento, que deve ser colaborativo, aberto, franco e empático, por forma a desenvolver o pensamento reflexivo do formando, com vista à construção de um estilo pessoal de intervenção;
- ii) o feedback, utilizado como estratégia construtiva, que deve ser objetivo e descritivo, salientando os aspetos mais positivos da ação do supervisando, ajudando-o a tomar decisões sobre a sua ação futura;
- iii) a comunicação não-verbal, que, como fator de compreensão do formando, possibilita, ajudando-o a superar as dúvidas, anseios e preocupações, que este não manifesta verbalmente, por inibição ou receio de ser mal compreendido;
- iv) a metacomunicação verbal e não verbal, a compreensão digital de conteúdo das comunicações verbais e não verbais, pensando a própria comunicação e, ao mesmo tempo, tentando perceber as percepções dos outros e compreender o seu código analógico”.

(Severino, Amélia 2007:52)

Para além deste processo Cooper e Sauders (2003), refere a importância que o feedback tem no processo comunicativo, referindo que é importante utilizá-lo com frequência, refere também outros aspetos:

- ✓ Criticar em privado;
- ✓ Colocar ênfase nos aspetos positivos em detrimento dos negativos;
- ✓ Relembrar os aspetos negativos, mas falando mais nas estratégias que poderemos adotar para colmatar esses aspetos com necessidade de ser melhorados;
- ✓ Dar conselho e fazer com que o supervisando trace um plano de estratégia para as suas necessidades específicas;
- ✓ Registrar sempre as conversas e alterações;
- ✓ Seguir sempre o plano recomendado.

Para nós, é importante salientar que não é só importante referir a linguagem no processo supervísivo, todo o docente que utiliza com cuidado e estratégia a sua comunicação estará a promover uma relação entre os seus colegas muito mais positiva. Vários autores (Angulo, 1995; Alarcão, 1991, 1995; Garcia, 1995; Sá-Chaves, 1994; Schön, 1992; Tavares, 1992; Zeichner, 1993, Daniela Gonçalves, 2010) têm investigado sobre o assunto, é importante que o docente dê consideração ao seu desenvolvimento pessoal e profissional e dos seus supervisandos. O docente deverá preocupar-se não só com a linguagem que utiliza com os seus alunos, mas com a linguagem que utiliza nas relações profissionais que estabelece com os seus colegas de trabalho.



Boaventura Sousa Santos (2001:45) escreve que “jogo, palco, texto ou biografia, o mundo é comunicação e por isso a lógica existencial da ciência pós-moderna é promover a «situação comunicativa”.

2. Formação Contínua de educadores em contextos colaborativos

“Ninguém é uma ilha. Não nos desenvolvemos isoladamente, mas sim através das nossas relações, especialmente as que mantemos com aqueles que são significativos para nós. Estes outros significativos funcionam como uma espécie de espelho do nosso desenvolvimento pessoal.”

(Fullan e Hargreaves, 2001:71)

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2002:981) define colaboração como “trabalho feito em comum com uma ou mais pessoas; cooperação, ajuda, auxílio, trabalho, ideia, doação, etc., que contribui para a realização de algo ou para ajudar alguém.”

Tal como já fomos referindo nos pontos anteriores, o perfil de professor não passa só pelos seus conhecimentos científicos, o professor deverá incluir uma série de competências didático – pedagógicas, que o irão ajudar a desenvolver ações que respondam aos problemas do dia-a-dia como professor. Uma dessas competências é o saber trabalhar em equipa, “compaginar pensamento e ação, reformular e atualizar a preparação dos professores, questionar as práticas de ensino, identificar problemas e necessidades (...) e desenvolver novas formas de relacionamento e novos modos de trabalho.” (Morgado, 2007:48)

Assim a formação dos professores deverá contemplar esta necessidade, de modo a ajudar os professores a terem uma formação que responda às suas necessidades, de forma a permitir que estes encontrem respostas aos problemas com que se deparam. Os desafios que se colocam à escola e ao professor geram permanente confronto com o saber e, no caso da formação de docentes, apelam a um questionamento constante da sua profissionalidade. O contexto de trabalho, enquanto local de construção de conhecimento profissional dos professores, assume particular importância pois permite um “vaivém entre uma teoria e uma prática que a interpreta, a desafia, a interroga e, por isso, também a fecunda e faz desenvolver.” (Formosinho e Machado, 2007:77)

A investigação tem vindo a defender que o trabalho colaborativo ajuda o professor na tomada das suas decisões e na melhoria das suas práticas educativas. Isto porque a constante interação com os seus pares, faz com que o professor partilhe as suas experiências e angústias, aprendendo com essa partilha, onde sucesso e erros permitem uma interação de aprendizagem. Lee e Judith Shulman (2004 in Roldão, 2007:26) referem o seguinte, “na reflexão coletiva; na análise e observação conjunta das situações concretas da ação docente; na procura colaborativa de mais informação, gerada de novo conhecimento profissional e na realização de ações de ensino em formato partilhado”.

Esta é a ideia de colaboração que define esta investigação, a colaboração é vista como fator de aprendizagem profissional, porque será através da estimulação das interações recíprocas entre professores que esta acontecerá. Num contexto de colaboração, é possível observar a articulação entre processos de melhoria da escola e a formação e o desenvolvimento profissional dos professores.

Vários autores referem a importância da colaboração, Ponte e Serrazina referem a colaboração, dizendo que esta não vale por si só, é sempre preciso questionar os fins. Para outros autores, para um trabalho ser colaborativo devem existir objetivos comuns, pelo menos num grau significativo, não obstante os objetivos individuais. Estes, objetivos comuns entre docentes, conseqüentemente, tornam-se mais fortes e mais coesos também. A autora Tillema e Wesrhuizen referem seis dinâmicas de colaboração importantes:

“Grau de união (funções características versus responsabilidade partilhada), definição de funções e responsabilidades (transparência versus abertura), flexibilidade de funções (rigidez versus diferentes perspetivas), proximidade de parceiros (envolvimento local versus envolvimento distante) e profundidade do relacionamento (relacionamento pessoal e profissional versus relacionamento estritamente profissional).” (2006:54)

Friend e Cook (1992 in Silva, 2002:11), definem colaboração como um processo em que a interação é um traço dominante, “(...)é um estilo de interação direta entre pelo menos dois sujeitos que, numa base voluntária, envolvem-se na partilha de decisões, visando atingir um conjunto de objetivos comuns.”

Hangreaves (1998:219) refere-se à colaboração, “(...)as culturas podem ser ampliadas, abarcando o trabalho em conjunto, a observação mútua e a pesquisa focalizada, de formas que expandem criticamente a prática, procurando alternativas melhores, na busca contínua do aperfeiçoamento.”

Roldão (2007:27) refere que o trabalho colaborativo não é senão um encontro entre duas pessoas que têm uma tarefa coletiva. Vejamos:

“o essencial das potencialidades do trabalho colaborativo joga-se no plano estratégico, e operacionaliza-se no plano técnico (...) estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração.”

É essencial referir que apesar das vantagens do trabalho colaborativo que encontramos para esta investigação, este nunca deverá ser imposto. Deve ser realizado de livre vontade, com implicação dos participantes. Os requisitos fundamentais para o trabalho colaborativo, incluem, a confiança e o respeito. Só desta forma e com este percurso, se poderá questionar, refletir e agir em conjunto. Sem confiança em nós e nos outros não se pode participar num ambiente colaborativo, nesta investigação o trabalho colaborativo foi essencialmente assente na confiança e na verdadeira implicação de quem quer crescer com o apoio do outro. Voltamos a Paulo Freire, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (1981:79)

2.1.O uso das narrativas no desenvolvimento pessoal e profissional do docente.

“Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa, de algum modo, escrito em mim. Tenho é que me copiar...”
(Clarice Lispector)

Pensar naquilo que passou pode ser muito importante para podermos explicar aquilo que somos hoje, conseguimos muitas vezes entender as nossas ações com base naquilo que fizemos no passado. Todos vamos construindo um percurso profissional, esse percurso é feito daquilo que somos pessoalmente e profissionalmente, estas duas dimensões interligam-se e expressam-se em conjunto, deste modo é importante que quando analisamos as nossas atitudes como professores não nos esqueçamos de contextualizar essas mesmas atitudes, tentando perceber as emoções, as experiências e os pequenos factos. Para podermos ter essa consciência de forma mais clara, o professor deve recorrer ao uso das narrativas, isto porque a narrativa é um recurso que na maior parte das vezes, pode ajudar o professor a ver aquilo que nunca tinha visto antes, trazendo ao de cima o que muitas vezes parece escondido. Para Bruner (1991:6) “a narrativa opera como instrumento do pensamento ao construir a realidade.” Ou seja, é um meio do nosso autoconhecimento e da experiência de nós mesmo. Michael Foucault considera que se dá o processo de subjetivação, experiência entendida como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca”. (in Larrosa, 2002:21)

Nesta investigação, as narrativas desempenham um papel fundamental para o conhecimento do *eu* e do *outro*, muitas vezes criamos imagens daquilo que somos e daquilo que o outro é, sem o conhecermos. (Cavaco 1991:157) vislumbra esta perspetiva referindo:

“num universo saturado de informação as palavras e os factos, as regras e os usos, os implícitos e os explícitos, em processos de fluidez movediça, reveladora do jogo das forças contrastantes. O sentido das coisas torna-se difuso e, todavia, em cada um de nós coexistem, em cada momento, memórias do passado e expectativas de futuro que se combinam na forma como vivemos o presente e contribuimos para modelar, projetando-o no devir.”

Através das narrativas, teremos a possibilidade de olhar o caminho, poderemos fazer balanços e reflexões sobre os momentos marcantes e acima de tudo olhar para os acontecimentos, as situações, as pessoas com outro significado, perceber:

“os percursos, os projetos, os desejos que são portadores de futuro. No passado não há somente as coisas que ocorreram, há também todo o potencial que cada indivíduo tem para prosseguir a sua existência de futuro.” (Josso, 2004:16)

As narrativas para os professores podem incidir em vários aspetos da profissão, podem ser sobre eles próprios assumindo um carácter autobiográfico, podem incidir sobre a escola, os alunos, a própria comunidade. Para Alarcão, Tavares (2003:104), “o ato de escrita é um encontro connosco e com o mundo que nos cerca. Nele encetamos uma fala com o nosso íntimo e, se quisermos, abrimo-nos também aos outros.”

Ora as situações por nós vividas deveram ser pontos de reflexão, daí a importância das narrativas nesta investigação, esta deveram acima de tudo ser pontos fulcrais de paragem para reflexão. Acima de tudo as narrativas são provas da forma como cada um experiencia o que o rodeia, o que poderá levar a reflexões profundas e variadas.

O uso das narrativas permite como defende Shor (1980) que os professores revivam de uma forma extraordinária as vivências normais. Clandinin e Clonnelly (1991in Alarcão e Tavares, 2003:104) salientam o sucesso da utilização das narrativas, que para nós não é mais do que o objetivo do uso das narrativas na presente investigação:

“este método assenta fundamentalmente no trabalho colaborativo entre colegas, independentemente da sua posição ou experiência. Pressupõe que os membros do grupo, partilhem as suas narrativas contem as suas histórias, as abram á reconstrução, desconstrução e significação, as ofereçam aos outros colegas que como *critical friends*, as ouvem ou leem, sobre elas questionem ou elaborem.”

3.As novas tecnologias de informação e comunicação e a supervisão pedagógica

Como é referido no ponto sobre supervisão, no modelo de escola reflexiva que se pretende, parece-nos que a supervisão terá que ser entendida, não como é habitual, isto é, ligada apenas à formação inicial de professores ou à formação contínua, como também já nos referimos atrás, mas sim ligada à melhoria da qualidade de todas as aprendizagens.

Também pensamos que para haver essa melhoria da qualidade do ensino as escolas e em particular os professores terão que passar por significativas modificações nas suas práticas, de tal forma, que estas lhes permitam ir ao encontro das perspetivas e interesses dos alunos, para melhor se adaptarem às novas exigências da sociedade atual. Segundo Alarcão e Tavares (2003:126):

“... o segredo da renovação das nossas escolas, no sentido de se adaptarem às novas exigências da formação e da educação, do ensino e da aprendizagem, em mudanças profundas e aceleradas, passa por uma mudança qualitativa, radical, dos professores (...) o fosso entre as perspetivas, os interesses, os valores dos alunos e dos professores é muito grande e tenderá a aumentar cada vez mais se não se verificar rapidamente uma verdadeira revolução (...) na formação dos principais agentes do sistema educativo.”

Na nossa opinião, a supervisão poderá, neste contexto, ter uma importância fundamental, na medida em que poderá ajudar a que se criem as condições necessárias para um ensino a pensar no futuro. Parafraseando Daniela Gonçalves e Rui Ramalho (2009:3),

“A convicção é a de que as pessoas devem ser preparadas para ter uma participação inteligente, interventiva e crítica na gestão das condições que pretendem para o seu futuro e, como tal, necessitam de estar munidas dos conhecimentos que lhes permitam influenciar os rumos dos acontecimentos.”

Tal ensino terá, com certeza, de passar por um maior conhecimento e utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) na supervisão. Sá-Chaves (2000:132), salienta a importância do conhecimento e utilização das tecnologias de informação e comunicação na supervisão, referindo o seguinte:

“ também, a presença visível das novas tecnologias nas estratégias de ensino e de aprendizagem, deixa clara a atenção ao mundo e aos desenvolvimentos interdisciplinares com outras áreas do conhecimento.

E, torna-se particularmente interessante do ponto de vista supervísivo, constatar a associação entre conteúdos altamente estáveis, enquanto referentes antropológicos fundamentais (Camões, Idade Média...) e recentíssimas técnicas de abordagem didática e pedagógica, capazes de responder aos modos e às linguagens mais apetecidas e portanto com maior aceitabilidade pelos jovens alunos (hipermédia, powerpoint, resultar em aprendizagens significativas e relevantes.

Esta associação permite recobrir o continuum epistemológico que vai dos referentes (valores, conceitos, perspetivas e modelos) às estratégias de ação e técnicas de intervenção, remetendo-nos para conceções de tipo meta-analítico e metaprático que, não obstante a sua complexidade, constituem a garantia de um olhar não mutilante e capaz de tentar a compreensão do ato pedagógico numa perspetiva de natureza fenomenológica, globalizante e integrada.”

Como podemos verificar, é importante esta união entre as novas tecnologias e o ato supervísivo. A utilização das (TIC) em contexto educativo é hoje uma realidade inquestionável, apercebemo-nos de que hoje os professores reconhecem as (TIC), não apenas como instrumento que permite a interação ao nível dos conteúdos, mas que também contém potencial estratégico para renovar a escola, e conseqüentemente para ajudar a supervisão.

Na perspetiva de Ponte (1997:123),

“as novas tecnologias põem uma série de novos desafios a todos os intervenientes do processo educativo. Tanto podem ser instrumento de libertação, poder, desenvolvimento e inovação, como se podem tornar aborrecidas, massificadoras e opressivas. Tudo depende do modo como são usadas. O computador, por exemplo, pode ter um papel positivo, constituindo uma fonte de interesse, motivação, envolvimento e desenvolvimento intelectual dos alunos e dos professores”.

É fundamental que o professor esteja apto a incluir a tecnologia de informação e comunicação na sua prática pedagógica, por isso e segundo Oliveira, Ponte e Varandas (2003:162):

“os cursos de formação inicial devem levar em conta a importância do desenvolvimento nos respetivos formandos de diversas competências no que se refere ao uso das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem. Isso implica, nomeadamente, usar software utilitário (processador de texto, de cálculo, entre outros; utilizar e avaliar software educativo, integrar as tecnologias de informação e comunicação em situações de ensino e aprendizagem; enquadrar as tecnologias de informação e comunicação num novo paradigma do conhecimento e aprendizagem; conhecer as implicações sociais e éticas das tecnologias de informação e comunicação”.

Ainda sobre a formação de professores, Nóvoa (1992:25) considera que esta formação “deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo que facilite as dinâmicas

de autoformação participada.” Na verdade, “a formação não deve focar exclusivamente aspetos e componentes intrínsecos dos meios tecnológicos (...) mas deve incidir de preferência nos processos de seleção e uso dos mesmos integrados nos processos de planificação e implementação do ensino” (Area, 1989:214).

Na mesma linha de pensamento, Ferrés (1994:117) afirma que:

“não se pode fazer uma utilização pedagógica do audiovisual a partir de uma formação puramente técnica. A cada tecnologia corresponde uma forma de expressão. Só a partir deste conhecimento e do aproveitamento da especificidade técnica e expressiva de cada meio se pode pensar numa adequação da sua utilização didática”.

Também Moderno (1993:15) defende que a aposta terá de continuar a ser “formar para inovar”. Por outro lado, toda a formação neste domínio deve ser capaz de responder à escola que temos “neste momento” e à escola que queremos criar nos próximos anos. De facto, comete-se por vezes, o erro de apenas formar os futuros professores para a escola do “futuro” e não para transformarem a escola do “presente”. Caberá, com certeza, aos supervisores esta difícil mas importante tarefa, de proporcionar aos professores, em geral, a formação e orientação necessárias para que sejam capazes de transformarem a escola atual numa escola do futuro.

Resumindo, o professor, para corresponder às exigências tecnológicas com que se depara no seu quotidiano profissional, deverá possuir as seguintes competências:

- ✓“o conhecimento de implicações sociais e éticas da TIC;
- ✓a capacidade de uso de software utilitário;
- ✓a capacidade de uso e avaliação de software educativo;
- ✓a capacidade de uso de TIC em situações de ensino-aprendizagem”.

(Ponte e Serrazina, 1998:12)

3.1. Plataforma Moodle

Segundo Jason Cole (2005), a palavra Moodle referia-se, inicialmente, ao acrónimo “Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment”, bastante significativo para programadores e investigadores da área da educação. No entanto, Cole (2005) também refere que, atualmente podemos dizer que o Moodle é um “ Course Management System” (CMS), ou seja, é um software baseado na Web, ao qual se tem acesso através de um Web browser, para gestão da aprendizagem e de trabalho colaborativo, permitindo a criação de cursos online, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem.

Teve origem em 1999 numa universidade Australiana, estando, desde então, sempre em permanente desenvolvimento. Este permanente desenvolvimento e aperfeiçoamento são realizados não só pelo seu fundador, (Martin Dougiamas), mas também apoiado por uma ativa comunidade global de utilizadores.

Apesar de possuir um copyright, pode ser redistribuído e o seu código fonte alterado ou desenvolvido para melhor satisfazer algumas necessidades específicas, desde que sejam seguidas algumas regras, tais como: disponibilizar o código fonte a terceiros, não modificar ou retirar a licença original e os próprios direitos de autor e aplicar o mesmo licenciamento a qualquer trabalho derivado deste.

Tem como filosofia de base, uma abordagem social construtivista da educação, isto é, baseia-se na ideia de que as pessoas aprendem melhor quando estão envolvidos num processo social de construção do seu conhecimento.

Jason Cole (2005:1) afirma que as “atividades são um dos pontos fortes do Moodle enquanto ferramenta de aprendizagem”. Tendo em conta a filosofia subjacente, social construtivista da educação, o Moodle possui um conjunto de ferramentas de comunicação e discussão variado (fóruns, chats, diálogos), assim como de avaliação e de construção coletiva (testes, trabalhos, Workshops, Wikis, glossários), não esquecendo a instrução direta (Lições,



books, atividades SCORM) ou de escolha e opinião (inquéritos, referendos, questionários).

3.2. Atividades do Moodle e as suas possibilidades em contexto de colaboração e aprendizagem.

➤ Fóruns

Jason Cole (2005:52), descreve “os fóruns como sendo uma ferramenta de discussão por natureza, mas que podem também ter outro tipo de uso, como por exemplo uma mailing list, um blog, um wiki ou mesmo um espaço de reflexão sobre um determinado conteúdo”. Os fóruns do Moodle, segundo ele, podem ser estruturados de diversas formas (discussão geral, uma única discussão, sem respostas, entre outros) e podem permitir a classificação de cada mensagem. As mensagens podem também incluir anexos.

➤ Chats

O chat, como refere Cole (2005:63), “permite uma comunicação síncrona, em tempo real, entre professores e alunos. Segundo ele, pode ser útil como espaço de esclarecimento de dúvidas, mas pode também ter outros usos”. Além disso, a sessão de chat pode ainda ser agendada, com repetição.

➤ Diálogos

Segundo Jason Cole (2005:66), “o diálogo é uma atividade do Moodle, que torna possível um método de comunicação muito simples entre dois participantes da mesma disciplina”, uma vez que, o professor pode abrir um diálogo com um aluno, um aluno pode abrir um diálogo com o professor, e ainda podem existir diálogos entre dois alunos.

➤ Testes

No que respeita aos testes, Jason Cole (2005:72), diz-nos que:

“eles podem ter diferentes formatos de resposta (V ou F, escolha múltipla, valores, resposta curta, etc.) e que é possível, entre outras coisas, escolher aleatoriamente perguntas, corrigir automaticamente respostas e exportar os dados para Excel, tendo apenas o professor (criador do teste) de construir a base de dados de perguntas e respostas.”

Diz-nos ainda, que também é possível importar questões de ficheiros de texto seguindo algumas regras.

➤ **Trabalhos**

Quanto aos Trabalhos, o mesmo autor também refere que eles permitem (2005:115) “ao professor classificar e comentar na página, materiais submetidos pelos alunos, ou atividades “offline” como por exemplo apresentações.” As notas são do conhecimento do próprio aluno e o professor pode exportar para Excel os resultados.

➤ **Wikis**

Cole (2005:161), refere que o “ Wiki é uma atividade que torna possível a construção de um texto (com elementos multimédia) e com vários participantes, onde cada um dá o seu contributo e/ou revê o texto”. Segundo ele, é sempre possível aceder às várias versões do documento e verificar diferenças entre versões.

➤ **Glossários**

O Glossário, segundo Jason Cole (2005:137), “vai permitir aos vários participantes da disciplina criar dicionários de termos relacionados com a disciplina, bases de dados documentais ou de ficheiros, galerias de imagens ou mesmo links que podem ser pesquisados facilmente.”

➤ **Lições**

Para Cole (2005:149),

“a lição tenta associar, a uma lógica de doação da informação, uma componente interativa e de avaliação, uma vez que consiste num número de páginas ou diapositivos, que podem ter intercaladas questões com classificação e em que o prosseguimento do aluno está dependente das suas respostas.”

➤ **Books**

Os Books, segundo Cole (2005:33), “permitem construir sequências de páginas muito simples, sendo possível organizá-las em capítulos e subcapítulos ou impor ficheiros HTML colocados na área de ficheiros da sua

página.” Se as referências dentro destes HTML (imagens, outras páginas, vídeo, áudio) forem relativas, o livro apresentará todo esse conteúdo.

➤ **Atividades SCORM**

O SCORM (Sharable Content Object Reference Model) ou (Modelo de referência dos Objetos de Conteúdo Partilhável) é uma coleção de standards e especificações que o Ministério da Defesa Norte-Americano e diversas empresas privadas definiram e adaptaram de várias fontes, de forma a uniformizar e fornecer um conjunto de possibilidades nos conteúdos de e-Learning, nomeadamente interoperabilidade, acessibilidade, durabilidade e reutilização. Segundo Lima e Capitão (2003:158) “ é o modelo de referência (standard ou padrão) para a partilha de conteúdos de aprendizagem baseados na Web” Com o SCORM é possível importar para o Moodle conteúdos de e-Learning já produzidos, ou partilha-los com colegas.

➤ **Inquéritos**

Cole (2005:171), refere que os inquéritos consistem “num conjunto de instrumentos de consulta de opinião aos alunos inscritos numa página, de modo a poder fornecer uma forma de avaliação da aprendizagem, bastante rápida.”

➤ **Referendos**

O referendo, segundo Jason Cole (2005: 176),

“ é uma atividade do Moodle que pode ser usada de diversas formas, por exemplo, como recolha de opinião, inscrição numa determinada atividade, entre outras, sendo dado aos alunos a possibilidade de escolher de uma lista de opções (até um máximo de dez) definida pelo professor.”

Cole também refere, que é possível definir um número de vagas por opção.

➤ **Questionários**

Os questionários permitem, como refere Cole (2005:173), “construir inquéritos quer a partir de uma página, quer a participantes que não estão inscritos no sistema.” Também refere que é possível manter o anonimato dos



inquiridos, e que os resultados, apresentados de uma forma gráfica, podem se exportados para Excel.

Todas estas atividades disponíveis na plataforma Moodle serão, em nosso entender, uma mais-valia para a comunicação das duas participantes deste estudo.

CAPITULO III

Enquadramento metodológico

1. Âmbito e objetivos do estudo

O presente estudo pretende colmatar um problema identificado por duas educadoras que trabalham num contexto de creche. Nesta investigação, pretendemos encontrar respostas para algumas inquietações; essas inquietações foram “descobertas”, através de uma ficha de diagnóstico em que as duas colegas colocaram dados significativos. A partir daí as questões de investigação foram surgindo e salientamos as seguintes:

- ✓ Como poderemos colmatar a falta de tempo?
- ✓ O que fazer para ter mais conhecimento, acerca do trabalho desenvolvido pela minha colega?
- ✓ Como encontrar tempo, dentro e fora do horário laboral, para partilhar os sucessos/insucessos?
- ✓ Que estratégias podemos utilizar para partilhar?

Depois da avaliação de diagnóstico, estas foram algumas das questões colocadas, dando lugar à grande questão de investigação, resultante da partilha das duas educadoras, a saber: como podemos colmatar a falta de um tempo/partilha entre colegas?

Assim, tendo em conta o cenário que se colocava, e face às questões levantadas, traçamos os seguintes objetivos:

- ✓ construir um processo Supervisivo de acordo com a realidade vivida na instituição, colmatando a falta de tempo/espço para comunicar;
- ✓ criar uma rede de comunicação entre pares - rápida, fácil e cómoda;



- ✓utilizar a Plataforma Moodle como instrumento ao serviço de um percurso supervisivo entre pares;
- ✓envolver as participantes da investigação numa prática supervisiva reflexiva, de forma a melhorar o desempenho profissional de ambas, bem como contribuir para o Projeto Educativo da Instituição.

Por outras palavras, importa referir que a grande finalidade deste estudo foi criar um processo supervisivo onde as duas profissionais possam refletir (com espaço e tempo) individualmente e em parceria, privilegiando a colaboração e a colegialidade. Assim, o enfoque investigativo reside sobre a construção de um espaço de partilha de saberes, com o intuito à aquisição de um novo conhecimento - um conhecimento de si próprio e do outro, indo de encontro às normativas da OCDE, 2000;15): “saber quem” envolve informação sobre quem sabe o quê e o que fazer e, também, a capacidade social de cooperar e de comunicar com tipos diferentes de pessoas e de peritos.”

1.1 Decisões metodológicas

Este estudo privilegia uma metodologia de investigação qualitativa que valoriza a descrição, a indução e o estudo das percepções pessoais. Segundo Bogdan e Biklen (1994: 16), a abordagem qualitativa “não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses, mas de compreender os comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”. Estes dois autores consideram que o,

“objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos e que tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem estes mesmos significados” (1994:16).

Do ponto de vista do acesso à realidade da Supervisão Pedagógica, neste contexto espaço-temporal, este estudo é de natureza fenomenológica ou naturalista, por se debruçar sobre um caso em profundidade, sem o retirar do seu ambiente natural. Faz-se uma opção inequívoca pelos métodos qualitativos e por uma filosofia interpretativa, porque se acredita que são os mais adequados ao estudo. A tónica da investigação interpretativa é tentar “compreender o mundo dos participantes da investigação e o que este significa para eles” (Sike, 2002: 29), sendo da responsabilidade do investigador estabelecer uma certa colaboração com os participantes no seu contexto natural, isso é, na investigação educacional dá-se muitas vezes o caso de os participantes e o investigador partilharem uma cultura comum, isto é, eles entendem-se mutuamente, porque fazem parte do mesmo sistema de educação.

No que se refere ao processo de envolvimento dos participantes, a investigação-ação constitui-se como a melhor estratégia, uma vez que a investigação envolve uma componente formativa importante. Contudo, neste caso, em particular, esta investigação pode ser compreendida como um estudo de caso.

1.2 Investigação-ação

“A Investigação-acção é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula.” (R. Arends)

A investigação-ação constitui uma metodologia de investigação, cheia de métodos, critérios de onde acabam por aparecer teorias sobre a atividade educativa (Latorre, 2003:32), ela ganha consistência e marcas distintivas comparativamente a outras metodologias, na medida em que se impõe como um “projeto de ação”, tendo, para tal, que transportar em si “estratégias de ação” que os professores adotam consoante as suas necessidades face às situações educativas em concreto. E deste diálogo entre pressupostos teóricos e a ação concreta nasce o carácter cíclico da Investigação-Acção, uma vez que, através dela, se gera um processo que vários autores, como Lewin (1946), Kolb (1984), Carr & Kemmis (1988), entre outros, materializaram pela forma de uma espiral.

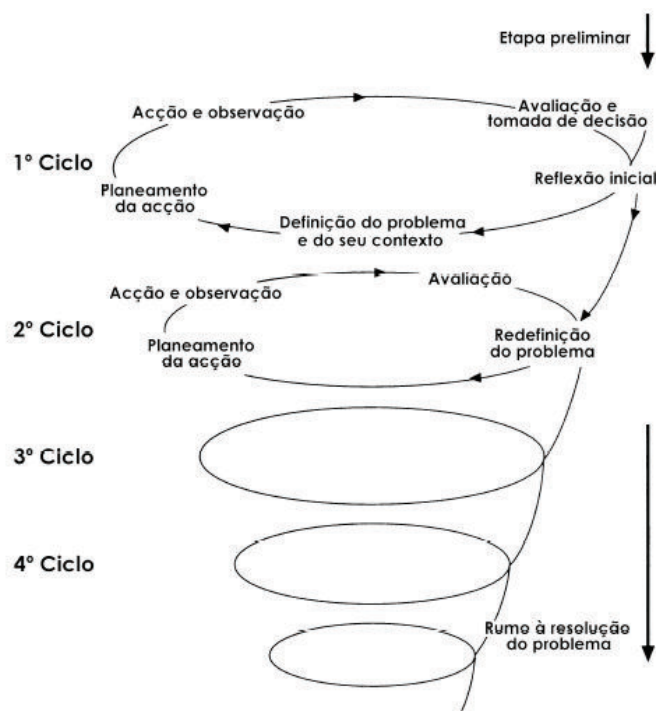


Figura nº 1 – Espiral auto-reflexiva lewiniana. Fonte: SANTOS, Elci; MORAIS, Carlos; PAIVA, João (2004)

Como se pode observar na figura 1, um processo de investigação-ação não se passa só por um único ciclo. Tendo em conta que o que se pretende com esta metodologia é, acima de tudo, operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados, ou seja, esta metodologia vem de encontro com o objetivo desta investigação, operar transformação. A sequência de fases da investigação-ação repete-se ao longo do tempo, porque há necessidade por parte do professor/investigador, de explorar e analisar com consistência todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo. Tal como já foi referido, a metodologia da investigação-ação enquadra-se na perspetiva sócio crítica, pelo que este movimento espiralado de ação-reflexão é, na maior parte das vezes, levado a cabo por equipas de professores que constituem “comunidades críticas”. Entendemos mesmo que o conceito de colaboração associado ao de desejo de mudança, são fundamentais na construção de qualquer projeto de investigação. É no pressuposto de que esta investigação tenha um carácter ativo e personalizável, integrada num processo colaborativo entre as partes envolvidas na ação, será através do debate e da confrontação de registos efetuados ao longo da ação investigativa, que obteremos realmente os frutos desejados, ou seja, a melhoria da situação identificada, que por sua vez verá a resolução do problema detetado.

Assim, os investigadores que usem esta metodologia devem desenvolver um plano de ação, que, ao pretender atingir a melhoria de uma determinada prática, deve ser capaz de se adaptar às situações imprevistas; os investigadores deverão avançar para a implementação do plano de forma intencional e controlada; durante a ação, os elementos do grupo investigador vão observando os efeitos da própria ação através da recolha de evidências, usando, para tal, diversas técnicas e instrumentos de recolha de informação de que falaremos mais à frente; na fase posterior à ação, o grupo debate de forma reflexiva, através dos elementos recolhidos, sobre os efeitos da ação, no sentido de reconstruir o significado da situação problemática que motivara a investigação e, com base no trabalho realizado, rever o plano traçado e partir para um novo ciclo de investigação-ação. Na investigação-ação existem diversas técnicas de recolha de informação são elas:

Instrumentos	Estratégias	Meios Audiovisuais
Testes	Entrevista	Vídeo
Escalas	Observação Participante	Fotografias
Questionários	Análise Documental	Gravação áudio
Observação Sistemática		Internet

Tabela: Técnicas de recolha de informação qualitativa

A investigação-ação é uma das metodologias que mais pode contribuir para a melhoria das práticas educativas, exatamente, porque aproxima as partes envolvidas na investigação, favorecendo o diálogo, valorizando o processo ao fazer com que se encontre a verdade. Desenvolve-se em ambientes de colaboração e partilha ao ter sempre mais em conta ao que pensam todos os sujeitos envolvidos.

Segundo Paulo Freire (1975:55), quanto mais as pessoas se aplicam na ação transformadora das realidades, mais se “inserem” nela (na ação) criticamente.

1.3 Estudo de Caso

Outra estratégia que caracteriza a nossa investigação é o estudo de caso/s, frequentemente associado à investigação-ação.

Se atentarmos na opinião de Cohen e Manion (1980), de acordo com a qual os Estudos de caso/s começam no mundo da ação e contribuem para essa ação de forma, a que as suas interpretações possam ser levadas à prática, encontramos-nos perante sentidos idênticos aos da investigação-ação.

Vamos buscar as origens do Estudo de caso/s à sociologia dos anos 20 do século passado, nos Estados Unidos da América. Yin (1989), por exemplo, diz que um estudo de caso é a estratégia privilegiada quando se pretende investigar o *como* e o *porquê* das situações, quando o investigador tem pouco controlo sobre os fenómenos e estes são contemporâneos, fazendo parte do contexto da vida real. Tendo como base a unidade de análise, os estudos de caso classificam-se em únicos ou múltiplos

Segundo Yin (1989), quer num quer noutro tipo, o esquema metodológico é o mesmo, sendo contudo conveniente perceber que num estudo múltiplo não é a lógica de amostragem que está presente, mas a de replicação. O importante é definir corretamente a unidade de análise, estando esta relacionada com o modo como foram colocadas as questões de investigação.

Danny (1978 in Marcelo, 1991:12) considera que o estudo de caso é uma verificação profunda de uma situação ou dos acontecimentos que ocorrem num determinado espaço e tempo. Este conceito remete-nos para uma das características identificadas por alguns autores (Ludke e André (1986 in Marcelo, 1991) no estudo de caso, a saber: a *totalidade*. Uma visão holística dos fenómenos é inerente à estratégia investigativa sobre a qual nos debruçamos. Contudo, Marcelo (1991:14) refere mais seis características além dessa.

São elas:

- “1) particularidade;
- 2) realidade;

- 3) participação;
- 4) negociação;
- 5) confidencialidade;
- 6) acessibilidade”.

A *negociação* num estudo de caso/s parte do pressuposto que “uma realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas não havendo uma única que seja a mais verdadeira” (Ludke e André, 1986:20), sendo, assim, necessário negociar com os participantes no estudo as diferentes interpretações por eles consideradas no desempenho dos seus papéis na investigação. Marcelo (1991), alertam-nos para o facto de os resultados de um estudo poderem afetar a vida das pessoas, já que é de pessoas reais que se trata e, portanto, estas não deverem ser prejudicadas. Aqui coloca-se a questão da *confidencialidade*.

Uma outra característica enumerada, a *acessibilidade*, diz respeito ao tipo de linguagem utilizada nos relatórios finais e que deverá ser acessível a qualquer pessoa fora do contexto da investigação. A preocupação com uma linguagem clara que se aproxime do estilo do leitor (Cohen e Manion, 1980; Ludke e André, 1986) poderá servir públicos diversificados e contribuir assim para uma democratização da investigação.

Finalmente, “a participação, quer dos investigadores, quer dos sujeitos participantes, faz com que eles se situem algures entre o mundo da investigação e o mundo da prática” (Walker, 1983 in Marcelo,1991:15). Tal como acontece na presente investigação, onde o investigador está como participante da sua investigação, ele é um caso a ser investigado na ação da investigação. As características que acabamos de enumerar não são, na sua maioria, exclusivas do estudo de caso/s. Com exceção da *particularidade*, encontramos-las todas presentes na investigação-ação e algumas delas ainda noutro tipo de estudos, como seja o caso da *confidencialidade*, inerente à ética de qualquer pesquisa.

1.4.Contexto da Intervenção e faseamento da investigação

A presente investigação decorre numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situa-se no concelho de Penafiel. Está a funcionar há quinze anos, no apoio ao Idoso em várias vertentes. No entanto, há três anos a instituição abriu a valência de Creche, com o objetivo de dar resposta às famílias e crianças da freguesia. A Creche funciona durante doze horas diárias, dando resposta a trinta e três crianças de várias freguesias do Concelho de Penafiel, são crianças cujos pais trabalham, abrangendo famílias de um nível socioeconómico de cariz médio/baixo.

Participantes

Participam nesta investigação, a investigadora/educadora e a educadora Sara Soares. A educadora/investigadora exerce funções de coordenação, assumindo responsabilidade de gestão de pessoal, responsabilidades acrescidas junto dos pais e essencialmente representante da valência de creche. A educadora/investigadora trabalha na instituição desde 2009, no entanto trabalha como educadora desde 2004. A educadora Sara Soares começou a trabalhar pela primeira vez nesta instituição como um “estágio profissional”, apoiado pelo centro de emprego, posteriormente tornou-se educadora da instituição acerca de um ano. Foi neste contexto, com estas características que surgiu esta investigação, duas educadoras empenhadas e implicadas, com objetivos comuns. Melhorar a sua prática profissional, dando resposta a problemas concretos.

Faseamento da Investigação

A investigação teve diferentes fases, numa primeira fase foi feita uma avaliação de diagnóstico, onde as duas participantes deste processo preencheram uma ficha de diagnóstico do problema. (ver anexo I) As duas participantes individualmente preencheram a ficha, identificando os dados, que

as levavam a mencionar o problema e quais as condições desejáveis para a sua resolução.

Tendo em conta esta avaliação de diagnóstico, e colocado o problema e respetiva pergunta de partida, foi criado um espaço de partilha. Este espaço tinha como principal objetivo, colmatar ou tentar minimizar a falta de tempo/espaço para comunicar e partilhar entre colegas. O Moodle da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti foi a estratégia escolhida. Este espaço permitia às colegas ter um repositório de documentos institucionais, um espaço de partilha para o que desejassem.



Figura nº2: Página do Moodle “Trabalho Colaborativo”

2

"Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão"

Paulo Freire



Reflexão Semanal

3

Instrumentos Colaborativos



Grilha para a Reflexão em Parceria
Grilha de Observação em Contexto

Figura nº3: Continuação da página do Moodle- “Trabalho Colaborativo”

Disponham de um espaço para colocar as narrativas/reflexivas semanais, realizadas por ambas. Para além de disporem de todos os instrumentos construído em parceria, para o desenvolvimento do processo. Este espaço também continha uma componente lúdica e de descontração, onde ambas poderiam partilhar músicas e vídeos.

Em simultâneo, as colegas construíram um conjunto de instrumentos, que ajudariam ao desenvolvimento do processo supervisorio. Decidiram construir uma tabela de observação naturalista (ver anexo III), uma tabela com indicadores para uma reflexão em parceria e usariam narrativas/reflexivas individuais. Este processo supervisorio foi desenvolvido durante 8 semanas, para compreendermos melhor as diferentes fases do processo, vejamos a calendarização:

Calendarização do Processo Supervisivo

Mês de Maio

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26

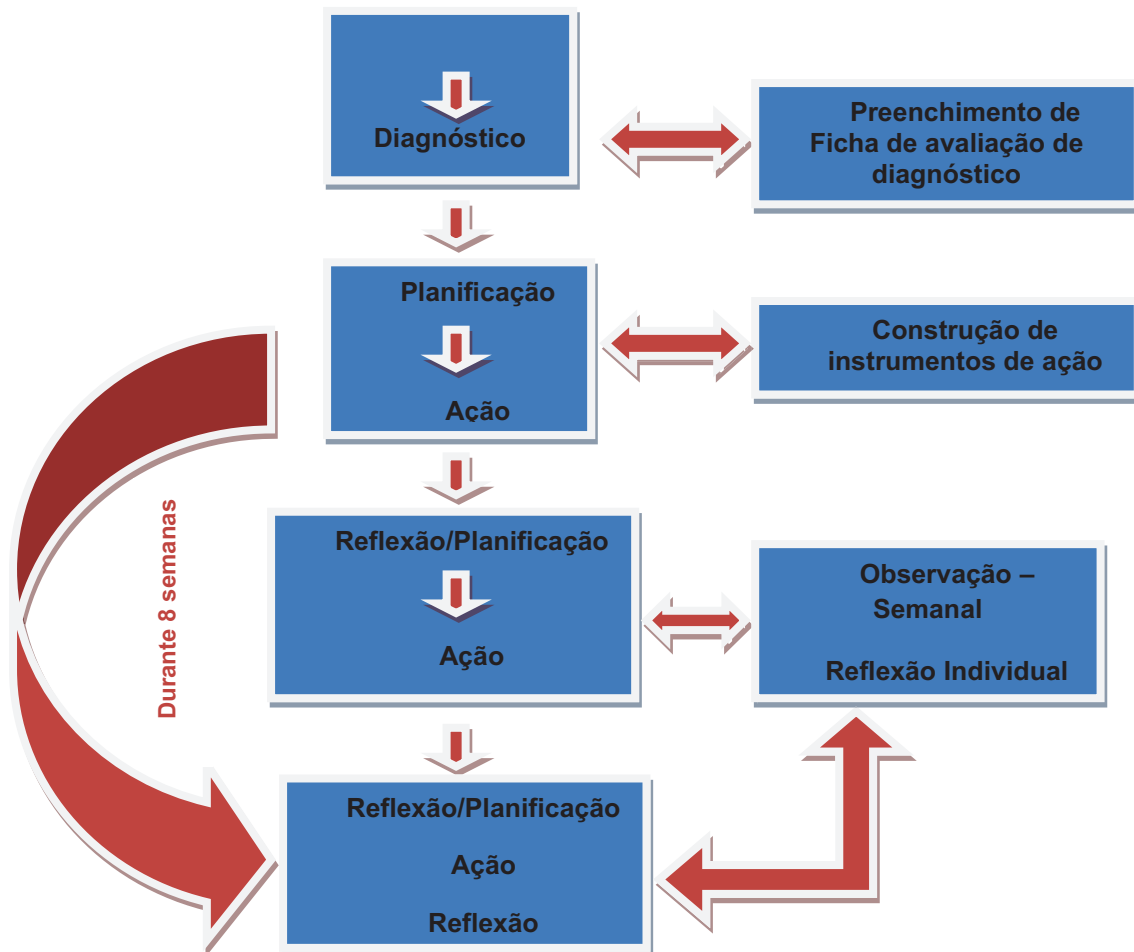
Mês de Junho

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29

- Semana de observação na sala e narrativa/reflexiva pessoal.
- Reflexão em parceria

Através de calendarização, conseguimos perceber que durante uma semana as colegas observavam e, posteriormente, faziam as suas narrativas/reflexivas. Na semana seguinte, renúiam-se para refletir em conjunto com base nas suas próprias narrativas/reflexões e nas observações de sala da colega. Para entendermos melhor o processo, toda a investigação empírica pode ser representada do seguinte modo:

Esquema da Investigação



Numa terceira fase para podermos compreender o seu impacto, ou até, a transformação, que este possa ter operado, começamos por analisar os documentos. As narrativas/reflexivas (ver anexos IV) e as reflexões em parceria (ver anexos III) foram analisadas, através de análise de conteúdo. Apesar de esta investigação dar ênfase a uma metodologia qualitativa, usamos também uma pequena abordagem quantitativa para analisarmos as grelhas de observação. Sendo assim, podemos dizer que para analisarmos todos os dados do processo, usamos uma abordagem mista, quantitativa e qualitativa.

Por último, e já com os dados recolhidos, foi feita uma triangulação de toda a informação pela investigadora. A triangulação permite compreender todos os factos de forma mais coerente e segura, de forma a tirarmos as conclusões necessárias, para a compreensão do processo investigativo.

CAPITULO IV

Apresentação, análise e interpretação dos dados

1. Processo de desenvolvimento pessoal e profissional - a construção de narrativas reflexivas: educadora Sara Soares e educadora/Investigadora.

A educadora Sara Soares começou o processo reflexivo, bastante apreensiva, no entanto, demonstrando muita disponibilidade e vontade em participar no processo. Ora, afirmou estar nervosa por fazer a primeira reflexão. Na sua primeira reflexão, podemos constatar que não responde a nenhum dos tópicos sugeridos para a reflexão e opta por falar sobre o espaço exterior (...) “o espaço exterior é também um espaço educativo, pois também é rico em oportunidades e potencialidades educativas...” (Reflexão nº1; Sara Soares) Durante esta primeira reflexão, a educadora Sara refere sempre e unicamente a importância que o espaço exterior tem enquanto educadora na creche. “ (...) os momentos de brincadeira no espaço exterior são importantes para as crianças, pois permite um maior convívio e conhecimento das crianças...” (Reflexão nº1; Sara Soares)

Já nesta primeira reflexão a educadora Sara menciona a palavra reflexão: “após refletir sobre este assunto, penso ser importante haver algumas atividades orientadas para que as crianças desfrutem deste espaço (...)” (Reflexão nº1; Sara Soares). Aqui a educadora prova estar já no exercício da reflexão sobre a sua prática, até porque faz no final da reflexão algumas sugestões para melhorar o espaço exterior de que fala na reflexão. “ As atividades a realizar poderiam ser simples e ligadas á natureza, exploração de animais, folhas, cores, cheiros, etc.” (Reflexão nº1; Sara Soares)

É interessante observar que na primeira reflexão da educadora/investigadora, ela demonstra estar também pouco à vontade, dizendo que durante a semana “o tempo esteve muito quente...” Constata-se

que refere a problemática do espaço exterior, mas numa perspetiva um pouco diferente da educadora Sara. A investigadora/educadora começa por referir “a semana foi muito boa...” e fala de imediato sobre os seus sentimentos em relação à colega Sara, “ esta semana senti que a minha colega esteve muito mais próxima do meu trabalho, adorei o facto de ela ter estado atenta às atividades que fiz.” (Reflexão nº1; Educadora/ Investigadora)

Ao contrário do que a educadora Sara refere na sua reflexão, dando algumas soluções para a problemática que encontra no espaço exterior, a educadora/investigadora refere antes, a importância que teve para si a convivência entre colegas durante a semana: “a grande aprendizagem para adultos e crianças foi realmente, podermos estar todos juntos em atividade, já algum tempo que não fazíamos atividades em conjunto.” (Reflexão nº1; Educadora/Investigadora)

É perceptível que a educadora/investigadora, está muito mais à vontade neste processo, expõe muito mais o que sente em relação a esta experiência, termina a sua primeira reflexão dizendo o seguinte: “senti que a experiência de partilha que agora vivemos na instituição, entre educadoras têm ajudado a melhorar muito o ambiente. Tenho sentido, que a abertura que tenho proporcionado á minha colega em relação ao meu trabalho, tem tido um efeito positivo. Estamos mais unidas (...)”. (Reflexão nº 1; Educadora/Investigadora)

Ao inverso da educadora Sara, que reflete sobre a problemática do exterior e até chega a dar soluções, a educadora/investigadora termina a sua reflexão valorizando sempre os sentimentos e a relação entre colegas. Isto sugere e evidencia, que ambas se encontrem em “patamares pessoais e profissionais”, bem diferentes.

Na segunda narrativa/reflexão pela colega Sara, a diferença é bem visível em relação à primeira reflexão. A colega evidencia na sua reflexão sentimentos como “(...) enorme interesse e entusiasmos pelo trabalho (...)” (Reflexão nº2; Sara Soares). Enquanto lemos esta reflexão, percebemos que já segue os tópicos sugeridos, começa por dizer que a semana foi bastante positiva. E o mais importante é já referir que, “ foi muito positivo observar...” Para além disso, nesta reflexão a colega centra-se não só na sua pessoa, mas

na colega que tem vindo a observar. Relata mais do que uma vez, a importância do trabalho da colega e o quanto gosta dele, dizendo que “ (...) parece muito importante no trabalho da minha colega, o respeito que ela demonstra pela vontade/desejo das crianças participarem nas atividades.” (Reflexão nº2; Sara Soares)

Utiliza o verbo “adorei”, para se referir ao que sentiu em relação à semana: “(...) vive-se agora com mais intensidade e entusiasmo o trabalho nas salas, a proximidade com a minha colega tem-me permitido “limar algumas arestas”. Esta proximidade tem permitido um maior conhecimento da nossa forma de trabalhar, bem como uma maior ajuda, que se tem mostrado bastante positiva.” (Reflexão nº2; Sara Soares)

Já a colega educadora/investigadora refere um sentimento de contentamento em relação ao trabalho em equipa, “ sinto-me satisfeita ao ter a minha colega na minha sala, sinto que ela sabe muito mais sobre mim.” (Reflexão nº2 Educadora/Investigadora)

Durante a segunda reflexão refere várias vezes a palavra partilha, denunciando a importância que esta está a ter para ela. Para além da satisfação, a educadora/investigadora relata sentimentos muito importantes nunca antes vividos, tais como “ tenho sentido que a relação pessoal e profissional. Que mantenho com a minha colega, está muito mais transparente, ou seja, mais franca e sincera.” (Reflexão nº2 Educadora/Investigadora) É notório e interessante referir que tanto a colega Sara como a educadora/investigadora, refletem três situações distintas, o trabalho individual de cada uma, o trabalho individual da colega e o trabalho enquanto dupla e equipa.

Na terceira reflexão, consideramos uma “subimos de um patamar”, porque tanto a colega Sara como a educadora/investigadora, expõem sentimentos vividos e sentidos, fundamentais para um bom ambiente de trabalho. A colega Sara começa logo a reflexão dizendo: “ vive-se agora num clima de confiança e partilha nunca antes vivido no nosso trabalho. É com enorme satisfação que me envolvo cada dia que passa mais e mais no trabalho da minha colega e ela no meu.” (Reflexão nº3 Educadora Sara) Por sua vez a

educadora/investigadora começa a reflexão citando Paulo Freire, em que refere: “ninguém educa ninguém. Os homens se educam em comunhão”. Ora, temos aqui sentimentos e ideias muito similares nesta fase da investigação. Ambas concordam e expressam o contentamento e a satisfação que sentem em relação ao processo que estão a viver. Mais importante ainda, é o facto de referirem o que têm melhorado na sua prática profissional. A colega Sara refere: “estas alterações modificaram também a minha forma de agir, sinto-me agora mais a vontade para demonstrar as minhas ideias, opiniões e trabalhos, sei que a colega sempre que puder me irá ajudar (...)” (Reflexão nº 3 Educadora Sara).

Por sua vez a educadora/investigadora refere: “tentando sempre cumprir com as minhas responsabilidades e desempenhando o papel que me foi atribuído, tem sido muito gratificante, tem sido mais gratificante partilhar e refletir no mesmo “patamar”. Ou seja, perceber que as nossas diferenças podem servir para adquirirmos novas aprendizagens (...)” (Reflexão nº 3 Educadora/Investigadora).

Fica muito mais claro com as declarações supracitadas das colegas, que este processo reflexivo está a dar os seus frutos. As palavras utilizadas por ambas, estão agora viradas para uma ação sempre no plural, durante a terceira reflexão encontra-mos as palavras *partilhamos*, *refletimos*, *implicamo-nos*, isto é, palavras que nos conduzem a uma ação conjunta e aprovada pelas duas colegas. As duas colegas terminam a terceira reflexão com afirmações bastante curiosas, a educadora/investigadora refere: “ a implicação das duas tem sido muito boa de ver e de sentir”. (Reflexão nº 3 Educadora/Investigadora) A colega Sara termina dizendo, “(...) depressa me recorro do ambiente em que agora vivemos e me lembro que a colega irá fazer um esforço para perceber o que a rodeia.” (Reflexão nº3 Educadora Sara)

Ambas concordam com a implicação uma da outra neste processo, valores como a confiança e a transparência, são essenciais para um trabalho colegial.

Na última reflexão deste processo, foi possível ver mais além do que apenas encarar os factos tal como eles são. Ou seja, as palavras de ambas

nesta última reflexão têm um significado, quase passível de ser “sentido”. Logo a começar a colega Sara diz: “ por vezes o céu dá-nos o prazer de observar o arco-íris com as suas cores mais belas, em dias bastante escuros, estes presentes que a natureza nos oferece, podem ser um exemplo que nem tudo é “escuro”, ou por mais que nos pareça escuro pode haver algo bem colorido por detrás.” Por detrás desta metáfora, encontramos uma colega bastante satisfeita com o trabalho desenvolvido.” (Reflexão nº4 Educadora Sara) Ao invés da colega Sara, a colega investigadora/educadora, é bastante explícita em relação aos sentimentos vividos, referindo: “estou feliz e muito mais tranquila no meu trabalho, pensar que partilhar com a minha colega implicava “perder” algum do meu estatuto, entulhava o meu trabalho em medos e receios limitadores.” (Reflexão nº4 Educadora/Investigadora)

Percebemos desde logo que os medos e os receios das duas profissionais são bem distintos. Mas, no entanto, os interesses são comuns, os objetivos são os mesmos. Nesta quarta reflexão, foi possível verificar que os medos e receios antes sentidos, desvaneceram a cada dia de trabalho, a educadora Sara até diz: “o nosso trabalho no início não era tão aberto, parecia os dias de céu nublado, em que havia uma maior dificuldade na partilha, na expressão de ideias, de sentimentos e trabalho.” (Reflexão nº4 Educadora Sara) Os sentimentos da Educadora/Investigadora, não são muito diferentes dos da colega Sara, esta refere “ estamos agora despromovidos de medos, de falta de entendimento, de lutas por um 1º lugar. O trabalho esta semana reflete a confiança que enquanto colegas ganhamos e que nos faz trabalhar mais em conjunto.” (Reflexão nº4 Educadora/Investigadora)

Terminam as duas colegas, com uma visão que marcha na mesma direção. As reflexões foram individuais, mas no entanto a visão final encontrou-se, dois percursos, dois seres humanos completamente diferentes, encontram-se no final. Ambas partilham de sentimentos e objetivos semelhantes, a colega Sara refere ao terminar a quarta reflexão o seguinte, “não posso deixar de salientar que o mais importante desta semana tem sido a transparência de ideias, opiniões e sentimentos entre colegas.” (Reflexão nº4 Educadora Sara) Por sua vez a educadora/investigadora diz, “a colega está mais participativa e



desprendida de qualquer medo, transparece todos os dias isso mesmo, convidando-me para participar nas suas atividades e entrando na minha sala com curiosidade de aprender mais.” (Reflexão nº4 Educadora/Investigadora)
Constatamos nas duas afirmações os mesmos sentimentos, a palavra transparência repete-se e essencialmente o discurso de ambas reflete muita partilha entre pares.

2. Processo de desenvolvimento pessoal e profissional - a construção de tabelas de reflexão em parceria.

Como já fomos referindo, durante o processo as participantes construíram uma tabela com o intuito de refletir em conjunto, esta tabela continha algumas categorias, com o objetivo de centrar a reflexão das participantes. (Ver anexo III)

As reflexões em parceria foram analisadas, através de análise de conteúdo, dê-mos voz às intervenientes, dando enfoque às expressões que correspondiam as categorias mencionadas. A seguinte tabela explicita a conotação dada a cada categoria existente na tabela de reflexão em parceria.

Quadro de Referendes

CATEGORIAS	EXPLICITAÇÃO
Descoberta	Explicita as aprendizagens feitas entre pares durante a reflexão em parceria.
Sentimentos	Descreve as vivências sentidas em conjunto. Explicita os sentimentos vividos entre pares.
Implicações Pedagógicas	Indica o plano de melhoria da prática diária. Explicita todo aquilo em que se implicaram para melhorar a prática entre pares.
Mudanças	Implica a construção e reconstrução de novas práticas pedagógicas, sejam elas individualmente ou em parceria.

Estratégias	Explicita a Redefinição de novas estratégias para melhorar a prática profissional de ambas.
--------------------	---

A reflexão em parceria tinha como principal objetivo unir as colegas numa “confrontação” que permitia a partilha de descobertas e sentimentos, ajudando a uma melhoria da prática profissional. Este encontro acontecia quinzenalmente, dando a possibilidade às participantes de levar para os encontros assuntos que as instigassem, assuntos esses que provinham das suas observações e das reflexões/narrativas pessoais, realizadas na semana anterior.

Na primeira reflexão em parceria, descobrimos que ambas partilhavam dos mesmos medos e sentimos que estávamos implicadas no mesmo objetivo, “ (...) estamos mais implicadas no trabalho uma da outra.” (Protocolo nº1) A vontade de mudar e de definir estratégias para uma mudança era evidente e fortalecia o processo, (...) na nossa prática diária, a confiança e a partilha, faz de nós no dia-a-dia mais seguros daquilo que fazemos.” (Protocolo nº1)

Estes encontros foram fundamentais e o facto de estarmos frente a frente ajudou - vários receios que nos invadiam desaparecessem, permitindo que na semana seguinte nas reflexões individuais as participantes fossem cada vez mais genuínas.

No segundo encontro, as descobertas e os sentimentos eram cada vez mais “intensos”, porque começavam a conhecer-se, “(...) o prazer que a partilha nos traz no dia-a-dia. Conhecer o trabalho uma da outra, de forma mais direta tem sido positivo...” (Protocolo nº2) Assim, a implicação pedagógica de ambas, também crescia, promovendo estratégias para a mudança, (...) a Sara terá de melhorar a sua postura em relação ao reforço positivo e negativo que dá às crianças.” (Protocolo nº 2)

Com o decorrer dos encontros, a ligação entre as observações e as reflexões/narrativas, iam intensificando-se; era cada vez mais importante falar



uma com a outra acerca das nossas opiniões, “ (...) num bom ambiente, o trabalho tem mais qualidade na partilha de ideias, opiniões.” (Protocolo nº3)

O sentimento de implicação e de partilha, e acima de tudo de colaboração era sentido. As duas referiam “(...) a partilha transparente do nosso trabalho de sala, contribuiu para a qualidade do mesmo (...) usar o talento de cada uma pode ser muito bom para os dois grupos.” (Protocolo nº4)

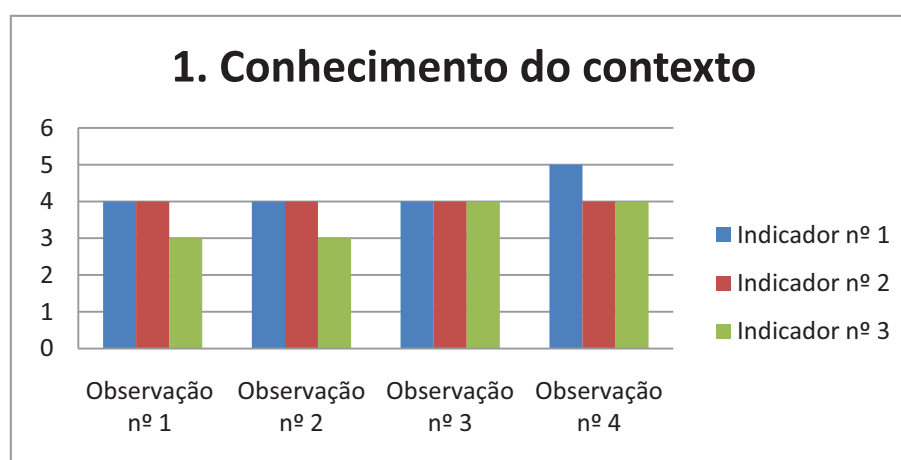
Estes encontros permitiam conhecermos o outro e vermos o eu em outra perspetiva. O outro consegue ver com uma “lente” que mais ninguém consegue ver, e vice-versa. Em conjunto, facilmente se encontram respostas para problemas que vistos individualmente não seriam tão bem compreendidos. Será importante perceber que estes encontros de reflexão em parceria, ajudavam não só ao desenvolvimento profissional, mas sim o desenvolvimento pessoal, que por sua vez, ajudava a um trabalho colegial genuíno e saudável.

3. Análise das grelhas de observação utilizadas em contexto

Durante o processo supervisionado/investigativo, as participantes deste estudo, preencheram um quadro com categorias previamente definidas. Os indicadores eram avaliados durante uma observação naturalista, numa escala ordinal de 1 a 5, em que 1 era a pior classificação e cinco a melhor (Ver anexo II). Esta observação acontecia durante as atividades com um espaçamento de 15 em 15 dias. Gostaríamos de salientar que a observação atenta e partilhada tinha como principal intuito, o acompanhamento e regulação da prática profissional.

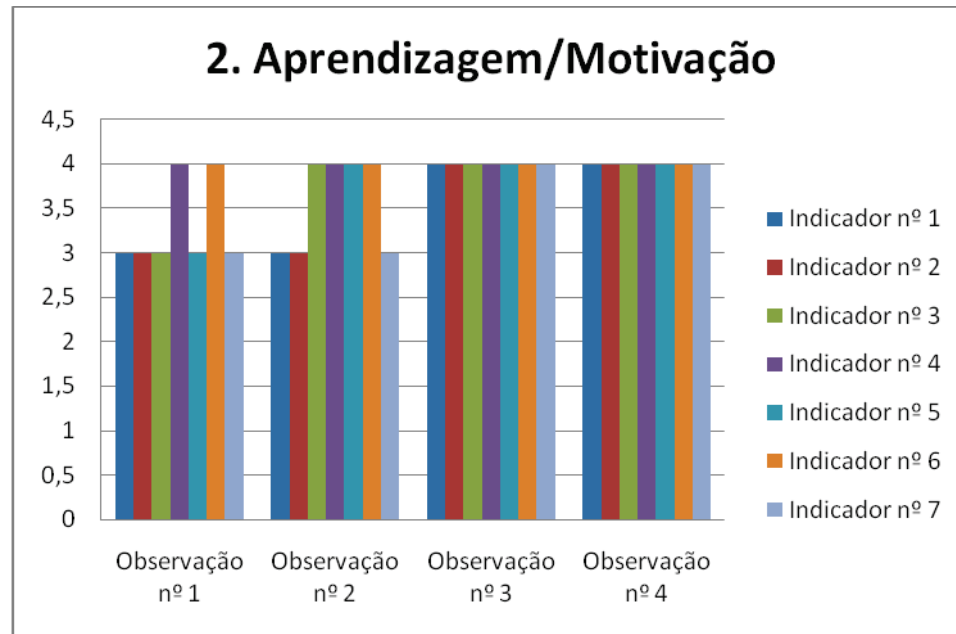
Em relação ao conhecimento do contexto, a educadora/investigadora considera que a educadora Sara Soares, tem o bom conhecimento do mesmo, com uma pequena subida para muito bom na última observação.

Gráficos Educadora Observada: Sara Soares



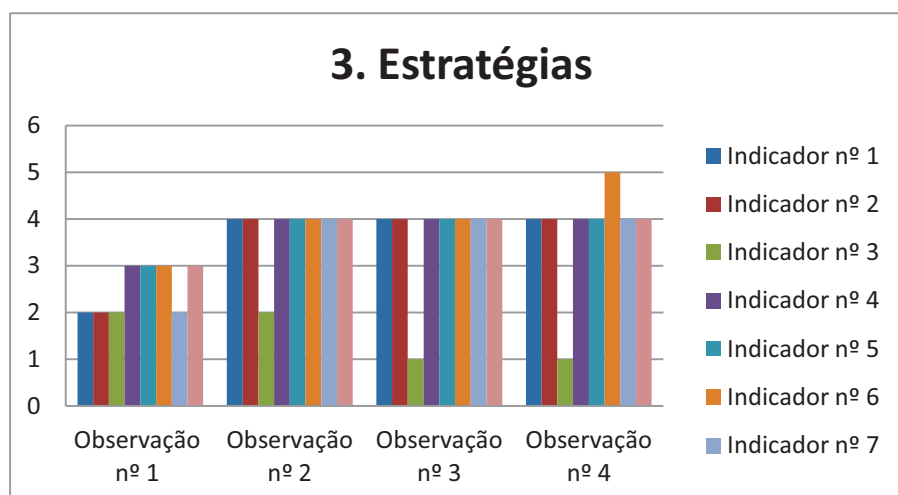
Legenda: **Indicador nº 1:** Compreende as necessidades específicas da criança de creche; **Indicador nº 2:** Demonstra a flexibilidade na organização do trabalho de sala, tendo em conta essas mesmas especificidades; **Indicador nº 3:** Planifica de acordo com as competências adquirir na faixa etária em questão.

Em relação à aprendizagem/motivação, a educadora/investigadora, considera que a educadora Sara Soares tem, inicialmente, um conhecimento suficiente. No entanto, denota-se um crescimento nas seguintes observações. Considerando que tem um bom conhecimento da aprendizagem/motivação.



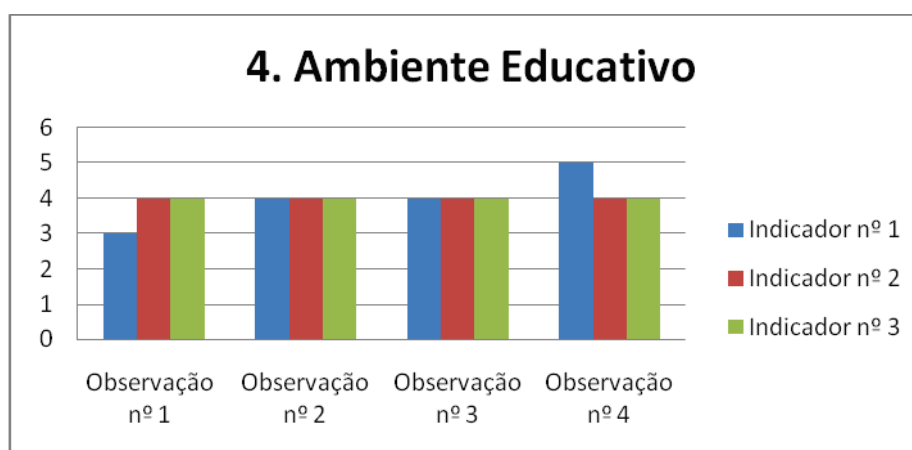
Legenda: **Indicador nº 1:** Apoia as crianças na aquisição de novas competências; **Indicador nº 2:** Motiva as crianças para a melhoria; **Indicador nº 3:** Utiliza práticas que promovem o desenvolvimento e o aprofundamento de competências; **Indicador nº 4:** Utiliza a rotina diária de forma a promover aprendizagens fundamentais para as crianças, exemplos; **Indicador nº 5:** Proporciona referências temporais às crianças; **Indicador nº 6:** Incentiva a autonomia nas várias tarefas (higiene, alimentação); **Indicador nº 7:** Promove a autoestima da criança com reforço positivo.

Em relação ao conhecimento das estratégias, a educadora/investigadora considera que a colega, na primeira observação, tem um mau conhecimento de algumas das estratégias. No entanto, nas seguintes observações, conseguimos ver uma evolução bastante acentuada para bom conhecimento em quase todas as estratégias.



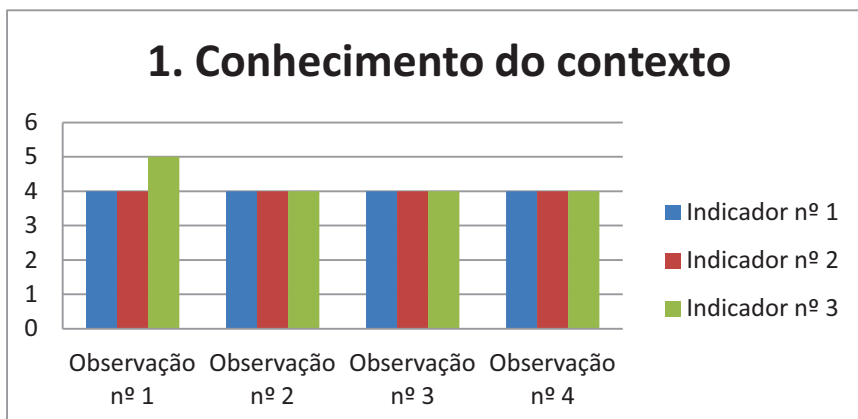
Legenda: Indicador nº 1: Usa várias estratégias para fazer face a diferentes modos de aprendizagem das crianças, exemplos; Indicador nº 2: Utiliza materiais de apoio diversificados, tais como: imagens, sons, livros, etc.; Indicador nº 3: Utiliza tecnologias de informação e comunicação; Indicador nº 4: Atende às necessidades individuais de cada criança; Indicador nº 5: Utiliza uma variedade de recursos adequados para aperfeiçoar as aprendizagens da criança; Indicador nº 6: Recorre a livros; Indicador nº 7: Faz registos na sala; Indicador nº 8: Estimula a linguagem oral

Em relação ao ambiente educativo, a educadora/investigadora considera que esta tem um bom conhecimento do mesmo, sendo essa opinião, comum a quase todas as observações.



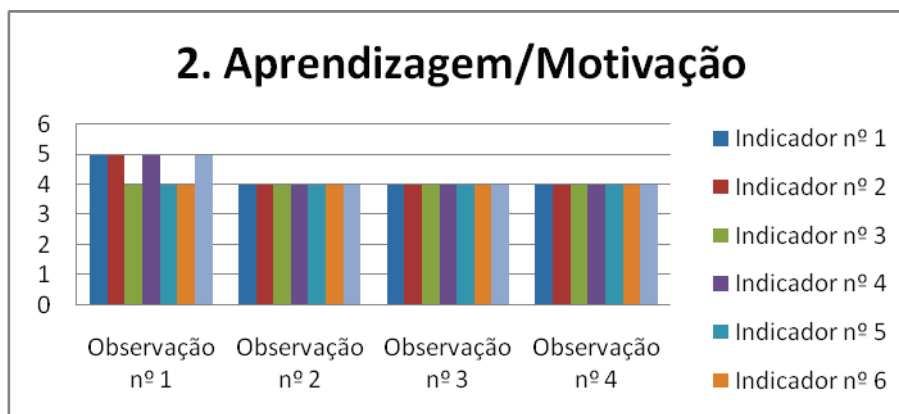
Legenda: Indicador nº 1: Organiza o espaço de acordo com os interesses e necessidades das crianças; Indicador nº 2: Os materiais encontram-se acessíveis e disponíveis para as crianças; Indicador nº 3: Estabelece regras de utilização dos mesmos.

Gráficos Educadora Observada: Educadora/Investigadora



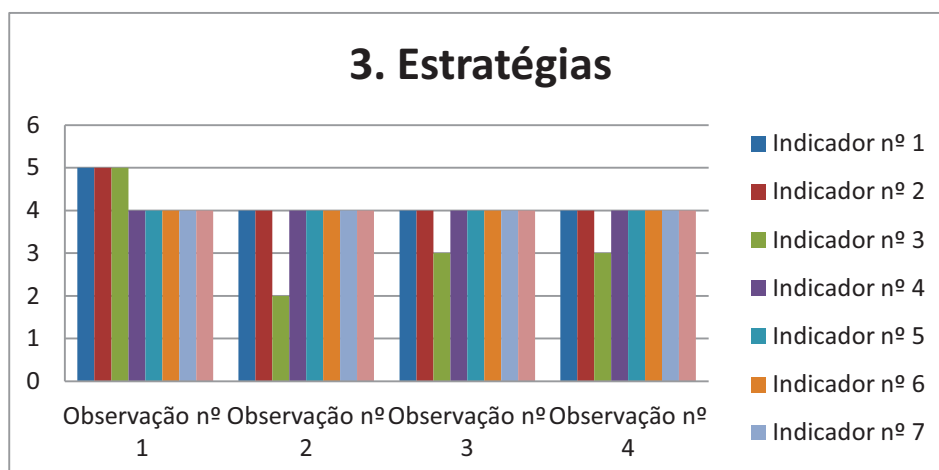
Legenda: **Indicador nº 1:** Compreende as necessidades específicas da criança de creche; **Indicador nº 2:** Demonstra a flexibilidade na organização do trabalho de sala, tendo em conta essas mesmas especificidades; **Indicador nº 3:** Planifica de acordo com as competências adquirir na faixa etária em questão.

A educadora Sara Soares considera que a educadora/investigadora tem um Bom conhecimento do contexto em todas as observações.



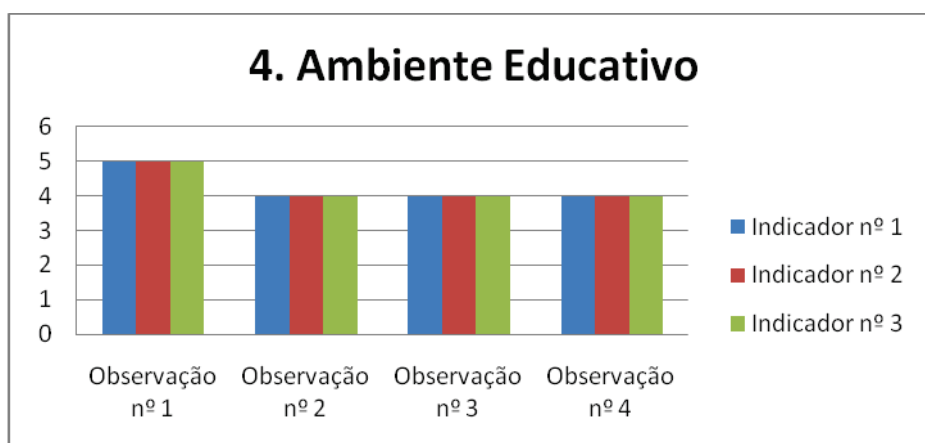
Legenda: **Indicador nº 1:** Apoia as crianças na aquisição de novas competências; **Indicador nº 2:** Motiva as crianças para a melhoria; **Indicador nº 3:** Utiliza práticas que promovem o desenvolvimento e o aprofundamento de competências; **Indicador nº 4:** Utiliza a rotina diária de forma a promover aprendizagens fundamentais para as crianças, exemplos; **Indicador nº 5:** Proporciona referências temporais às crianças; **Indicador nº 6:** Incentiva a autonomia nas várias tarefas (higiene, alimentação); **Indicador nº 7:** Promove a autoestima da criança com reforço positivo.

No que diz respeito à aprendizagem/motivação, a educadora Sara Soares considera na primeira observação que a colega tem um muito bom e bom conhecimento da mesma. No decorrer das outras observações a manteve-se no bom conhecimento da aprendizagem/motivação.



Legenda: Indicador nº 1: Usa várias estratégias para fazer face a diferentes modos de aprendizagem das crianças, exemplos; Indicador nº 2: Utiliza materiais de apoio diversificados, tais como: imagens, sons, livros, etc.; Indicador nº 3: Utiliza tecnologias de informação e comunicação; Indicador nº 4: Atende às necessidades individuais de cada criança; Indicador nº 5: Utiliza uma variedade de recursos adequados para aperfeiçoar as aprendizagens da criança; Indicador nº 6: Recorre a livros; Indicador nº 7: Faz registos na sala; Indicador nº 8: Estimula a linguagem oral

Em relação às estratégias, a educadora Sara Soares aprecia as observações de forma bastante consistente, ou seja, apenas na primeira observação ela aprecia como muito bom. Nas restantes, ela aprecia como tendo um bom conhecimento sobre as mesmas.



Legenda: Indicador nº 1: Organiza o espaço de acordo com os interesses e necessidades das crianças; Indicador nº 2: Os materiais encontram-se acessíveis e disponíveis para as crianças; Indicador nº 3: Estabelece regras de utilização dos mesmos.

No que diz respeito ao ambiente educativo, a educadora Sara Soares considera que a educadora/investigadora tem um bom conhecimento do



mesmo. De forma geral, com exceção á primeira observação em que considera muito bom.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem de um educador deverá ser vista como um processo aberto e permeável, dando à supervisão um papel de articulação entre todos os elementos envolvidos no processo. Foi com esta perspectiva que iniciamos esta investigação - uma investigação que nasce de um problema comum a muitas outras instituições.

No presente estudo, e tendo em conta todas as perguntas levantadas pelas participantes, a necessidade de comunicar e de partilhar, tornava-se quase que indispensável para uma boa prática educativa. Unidas num objetivo comum, demos corpo a um estudo desenvolvido no próprio contexto profissional das participantes. É, ao mesmo tempo, uma investigação que tem a ver com a nossa própria prática e, como experiência vivida, nos permite regressar a ela, de modo a aproximarmo-nos mais da verdade (Rogers, 1985).

Chegando ao fim deste processo, tiramos conclusões muito importantes, analisados todos os dados que esta investigação nos deu, concluímos que esta devolveu à prática diária das participantes muitas vantagens, partindo do ponto de vista do desenvolvimento pessoal e profissional. O estudo centrou-se na construção de um processo supervisionado entre as duas participantes, com o intuito de colmatar o problema existente. O processo foi-se desenrolando, com a participação permanente e implicada, das duas colegas, desde a construção das ferramentas (grelhas de observação, narrativas/reflexivas; reflexões em parceria) até à sua implementação.

Através das observações, as participantes tiveram a possibilidade de entrar dentro do espaço de sala das suas colegas. Uma das grandes vantagens, muitas vezes referenciado pelas participantes, foi a oportunidade de ver bem de perto, o trabalho desenvolvido. Mais do que observar a qualidade de uma atividade, importou observar as atitudes, os gestos, os sentimentos, a colega enquanto “pessoa” e enquanto educadora, que transporta uma identidade própria.

Após as observações, foi determinante o uso das narrativas/reflexivas individuais, uso das mesmas, permitiu uma descrição da realidade vivida. O

hábito de refletir permitiu a “ponte”, entre o que era “observado” nas observações naturalistas e o que era “sentido” nas narrativas/reflexivas. As narrativas foram fundamentais para que dessem a conhecer como as educadoras sentem, experienciam e vivem.

Sendo um dos objetivos desta investigação, a criação de uma rede de comunicação, rápida e confortável, foi criado um espaço no Moodle, para partilhar as narrativas e outros documentos. Inicialmente, o Moodle foi perspectivado como a solução para a falta de comunicação e começou por ser muito bem acolhido. No entanto, não foi utilizado assim tantas vezes. Chegamos à conclusão de que, no nosso caso, o importante não era conseguir um local específico para comunicar, mas sim ter vontade e predisposição para comunicar. Depois do processo começar, o entusiasmo e a vontade de se envolverem era tanta, que o Moodle já não era assim tão importante, passando a ser entendido como mais um meio ao serviço da construção de um conhecimento partilhado/colegial. Para as implicadas, bastava colocar a narrativa em “cima da mesa”, de tal forma, que a ansiedade de poder ler o que cada uma teria escrito naquela semana, era o mais importante.

Com o decorrer do processo, e numa atitude colaborativa, as colegas vão sugerindo cada vez mais, dando a opinião sobre o trabalho de cada uma individualmente e coletivamente. A natureza cíclica deste estudo, permitiu que as reflexões em parceria, ajudassem a fazer a ligação entre observação e narrativas/reflexivas, as estratégias eram assim delineadas, de forma a melhorar a próxima prática educativa. Assim sendo, o ambiente educativo transformou-se, através do questionamento constante e nunca esquecendo o “outro” e o “eu”. Através da reflexão continuada, as participantes envolveram-se cada vez mais, responsabilizando-se pela qualidade da prática, que iam desenvolvendo. A facilidade que as narrativas proporcionam para que se reflita sobre os nossos processos e os dos outros, ajuda, em nosso entender, a que se olhe para as situações de uma forma mais precisa.

Na medida em que se trata de um estudo de caso, que utiliza a investigação ação como pano de fundo, podemos afirmar, que esta investigação teria mais resultados com o fluir do tempo. Depois de adquirida a

experiência, a prática reflexiva torna-se numa “rotina”, com tendência a progressiva. Deste estudo, emergiu um conhecimento mais profundo sobre o trabalho colegial, num contexto em que o reconhecimento do trabalho das educadoras ainda escasseia.

A melhoria evidente do ambiente educativo, foi sentida por todos os funcionários do contexto. O ambiente de partilha e colaboração, ajudou a uma melhor prática diária, dando às relações uma outra importância. O presente estudo foi acompanhado durante um curto espaço de tempo, mas é objetivo das participantes continuar neste processo superviso, que permite este crescimento entre colegas. Ficamos com vontade, de numa investigação posterior, alargando este estudo às auxiliares da ação educativa, envolvendo-as num trabalho colaborativo, reflexivo, onde dariam um contributo importantíssimo para a comunidade educativa.

Acreditamos que “a aprendizagem é um processo permanente que não consiste em contrapor as ideias infantis das alunas às ideias elaboradas da professora, mas antes comparar as ideias das alunas consigo mesmas, com os progressos que vão efectuando” (Cid, 2009:85).

Em suma, este processo constituiu uma experiência de formação importante no percurso das duas participantes, permitindo que em conjunto escrevamos o nosso próprio percurso profissional e pessoal. É com este olhar “super-visivo”, que não esquecemos o percurso que ainda temos de percorrer, o professor que tem vontade de aprender, caminha diariamente na procura incessante de transformar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1991). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. Cadernos CIDINE, 1, pp. 51-168.
- Alarcão, Isabel (1996). *A construção do conhecimento profissional*. In: Maria Raquel Delgado-Martins, Maria Isabel Rocheta & Dília Ramos Pereira. (Org.) *Formar professores de Português, Hoje*, Lisboa. Edições Colibri, 91-95.
- Alarcão, Isabel & TAVARES, José (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica, uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina. (2ª Ed. – 1ª Ed., 1987).
- Alarcão, Isabel & SÁ-CHAVES Idália (1994). *Supervisão de Professores e desenvolvimento humano. Uma perspetiva ecológica*. In J. TAVARES (ed.), *Para intervir em educação. Contributos dos Colóquios cidine*. Aveiro: Edições CIDINE, 201-232.
- Alarcão, Isabel & TAVARES, José (2003). “*Supervisão da Prática Pedagógica, uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*.” Coimbra: Almedina.
- Area, M. (1989). *Los Medios, los Profesores Y el Currículo*, Ed. Sendai.
- Bogdan, Robert BIKLEN, Sari (1994). “*Investigação qualitativa na educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*”. Coleção “*Ciências da Educação, nº 12*”. Porto: Porto Editora
- Beaudichon, J. (2001). “*A Comunicação – Processos, Formas e Aplicações*.” Coleção Ciências da Educação Séc. XXI. Lisboa: Porto Editora.
- Bruner, J. S. (1987). “*Le développement de l’enfant, savoir faire, savoir dire*.” Paris: PUF.
- Cavaco, M. (1995). “*Ofício do professor: o tempo e as mudanças*”. In A. NÓVOA, A. (Org), *Profissão Professor*, Porto : Porto Editora.
- Cid, X.M., (2009). *Rosa Pons I Fabregas, unha maestra europea en Parada de Sil. Conversas co seu fillo Camilo*. Nova Escola Galega e Faculdade de Ciencias de Educación de Ourense.
- Cole, J. (2005). *Using Moodle: Teaching with the Popular Open Source Course Management System*, Community Press.
- Estrela, Maria Teresa, Esteves, Manuela & Rodrigues, Ângela (2002). “*Síntese da investigação sobre a formação inicial de professores em*



Portugal”. *Cadernos da Formação de Professores*. Inafop. Porto: Porto Editora.

- Freire, P. (1988). *Extensão ou comunicação?* (9º ed.). S. Paulo: Eitora Paz e Terra.
- Fullan, M.;Hargreaves, A. (org.) (1992). “*Teacher Development and Educational Change*”, Londres : Falmer Press.
- Gonçalves, D, (2010) *Complexidade e identidade docente: a supervisão pedagógica e o (e) portfolio reflexivo como estratégia(s) de formação nas práticas educativas do futuro professor. - um estudo de caso*. Tese de Doutoramento. Universidade de Vigo.
- Gonçalves, L. (1999). *A Investigação-Acção como Estratégia de Formação Colaborativa de Professores: Um Projeto Focalizado na Exploração Didática de Estratégias de Aprendizagem e Uso de Inglês Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gonçalves, D.; Ramalho, R.: (2009) *O (e)portfolio reflexivo como estratégia de formação*, Jornadas e-portfólio, Santiago de Compostela.
- Gonçalves, J. A. & Gonçalves, M. R. (2002). *Profissionalidade docente: um percurso relacionalmente construído*. In O particular e o global no virar do milénio: Cruzar saberes em educação. *Atas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Hargreaves, A. (2000). *Compreender a Educação na Era Pós - Moderna*. In *Fernandes, M. Mudança e Inovação na Pós-Modernidade – Perspetivas Curriculares*. Porto: Porto Editora, 9-16.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*, Lisboa: Macgraw-Hill (Parte I).
- Jean, G. (1978). *Cultura pessoal e ação pedagógica*. Rio Tinto: Asa.
- Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994), *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Matos, M. (2007). *Novas Tecnologias, novas pedagogias. Contributo para a reflexão sobre a utilização pedagógica das novas tecnologias na sala de aula*. Universidade do Minho, Tese de Mestrado.

- Moita, M. C. (1992). *Percurso de formação e de transformação. O ciclo de vida profissional dos professores*. In Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp.111-140.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de Professores e Profissão Docente*. In Nóvoa (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 15-34.
- Nóvoa, António (org.) (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 2ª Edição.
- Portugal, Gabriela (1992). *Ecologia do Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*, Aveiro, Coleção CIDINE.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Portugal, G. (2002). *Práticas de supervisão e prática pedagógica das licenciaturas em educação de infância e ensino básico (1º ciclo) na Universidade de Aveiro. Infância e educação. Investigação e práticas*. Revista do GEDEI, 4, pp. 98 – 104.
- Ponte, J. (1997) “*As Novas Tecnologias e a educação*”, Texto Editores.
- Silva, M. *O primeiro ano de docência: o choque com a realidade*. In ESTRELA, M. (1997) (Org). *Viver e Construir a Profissão Docente*, Coleção Ciências da Educação, nº26, Porto: Porto Editora, pp.51-60.
- Sá-Chaves, Idália (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais. Estudos temáticos 1*, Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, Idália (2002). “*Formação de Professores: Modelos de Referência na Universidade de Aveiro*”. Revista de Educação, vol. XI, nº1, 150-153.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner – Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.
- Shulman, Lee (1986). *Paradigms and research programs in the study of teaching –contemporary perspective*. In: Wittrock, M. (ED) (3ªed.). *Handbook of research on teaching*, New York. Macmillan.
- Show, H. (1982). *Dicionário de Termos Literários (2ªed.)*. Lisboa: Publicações D. Quixote.



- Sousa Santos, B. (1987). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento
- Traldi, L. (1987). *Currículo*. S. Paulo: Editora Atlas
- Tavares, José (1998). *Construção de conhecimento e aprendizagem*. In L. Almeida & J. Tavares (Org.), *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto: Porto Editora (pp. 11-30)
- Vieira, Flávia (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto. Asa.
- Vieira, Flávia. (1995). *Autonomia na aprendizagem das línguas*. In Ciências da Educação: Investigação e ação. *Atas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (I vol.). Porto: SPCE.
- Vieira, Flávia (2001). *Planificar e avaliar atividades centradas na competência de aprendizagem*. In *Cadernos 2. GT-PA*. Departamento de Metodologias da Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 97-101.
- Zeichner, Kenneth (1993). *A formação reflexiva de professores – ideias e práticas*. Lisboa. Coleção Educa – Professores.

ANEXOS

Anexo I (A) – Tabela de identificação do problema – Ed. Sara Soares

IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA		
Educadora: Sara Soares		
Problema	Dados Significativos	Condições Desejáveis
Diálogo/ Tempo para “discussão de trabalho”	Partilha de ideias; Falta de abertura (sinceridade); Espírito de equipa; Opinião não dada directamente;	Maior partilha de ideias Frontalidade Espírito de equipa favorável Crítica Avaliação do trabalho em equipa Reunião equipa creche

Anexo I (B) - Tabela de identificação do problema Ed./Investigadora

IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA		
Educadora: Sandra Sousa		
Problema	Dados Significativos	Condições Desejáveis
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de um tempo de partilha entre equipa pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de Comunicação • Falta de conhecimento do trabalho realizado pela colega e pelo meu trabalho. • Dificuldade em encontrar no horário laboral, tempo para conversar sobre as dificuldades/sucessos. • Falta de partilha 	<ul style="list-style-type: none"> • Construir um Modelo Supervisivo de acordo com a realidade vivida na minha instituição. • Colmatar a falta de tempo/espço para comunicar. • Criar uma rede de comunicação entre supervisor e supervisando, rápida, fácil e cómoda. • Utilizar a Plataforma Moodle como meio ao serviço de um modelo supervisivo colaborativo, • Envolver a equipa numa prática supervisiva reflexiva. • Melhorar a prática supervisiva da instituição.

Anexos II – Grelha utilizada pelas participantes na observação naturalista

Grelha de Observação do Contexto

(Esta grelha foi construída pelas duas educadoras, tendo em conta o contexto de Creche)

	Indicadores	Escala				
		1	2	3	4	5
1. Conhecimento do contexto	1. Compreende as necessidades específicas da criança de creche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2. Demonstra a flexibilidade na organização do trabalho de sala, tendo em conta essas mesmas especificidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3. Planifica de acordo com as competências adquirir na faixa etária em questão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Aprendizagem/ Motivação	1. Apoia as crianças na aquisição de novas competências	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2. Motiva as crianças para a melhoria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3. Utiliza práticas que promovem o desenvolvimento e o aprofundamento de competências	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4. Utiliza a rotina diária de forma a promover aprendizagens fundamentais para as crianças, exemplos:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• Proporciona referências temporais às crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<ul style="list-style-type: none"> •Incentiva a autonomia nas várias tarefas (higiene, alimentação) <p>5.Promove a auto-estima da criança com reforço positivo</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<p>3.Estratégias</p>	<p>1.Usa várias estratégias para fazer face a diferentes modos de aprendizagem das crianças, exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Utiliza materiais de apoio diversificados, tais como: imagens, sons, livros, etc. •Utiliza tecnologias de informação e comunicação <p>2.Atende às necessidades individuais de cada criança (competências a desenvolver, ambiente de aprendizagem), exemplo:</p> <p>3. Utiliza uma variedade de recursos adequados para aperfeiçoar as aprendizagens da criança, exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Recorre a livros •Faz registos na sala •Estimula a linguagem oral 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<p>4.Ambiente Educativo</p>	<p>1.Organiza o espaço de acordo com os interesses e necessidades das crianças</p> <p>2.Os materiais encontram-se acessíveis e disponíveis para as crianças</p> <p>3.Estabelece regras de utilização dos mesmos.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Aspetos mais positivos
Aspetos a melhorar
Aspetos imprevistos
Questões para reflexão

Anexo III (A) – 1ª Reflexão em parceria

Data: 11/05/2011

Educadores: Sandra Sousa/Sara Soares

O que descobrimos em conjunto

Descobrimos que partilhamos da mesma opinião em relação ao espaço exterior da instituição. Existe a necessidade de reorganizar o espaço e a forma como é utilizado. Descobrimos que ambas gostamos da presença, uma da outra nas nossas salas. É bom ter a colega de perto a ver o nosso trabalho, nota-se que estamos mais implicados no trabalho uma da outra.

O que sentimos em conjunto

Sentimos que partilharmos dos mesmos medos e receios, em relação aos nossos grupos. Sentimos muito medo quando os dois grupos brincam em conjunto, temos medo que se magoem e que se mordam. Para além disso temos sentido mais confiança no trabalho de ambas. O sentimento de partilha, tem ajudado a criar um laço de confiança, é bom sabermos mais sobre o trabalho de ambas.

Que implicações causou

Tudo isto tem tido implicações na nossa prática diária, a confiança e a partilha, faz de nós no dia-a-dia profissionais mais seguros daquilo que fazemos. Trabalhar em conjunto tem-nos ajudado, a encontrar soluções mais rápidas para os nossos problemas, somos duas pessoas a ter uma opinião e a ter ideias. Neste momento saber da opinião de ambas sobre determinados assuntos, tem ajudado a clarificar várias situações.

O que podemos melhorar

Comunicar ainda mais e dialogar, para resolver todas as dúvidas que possamos ter. Temos descoberto que às vezes pensamos o mesmo sobre determinados assuntos e não dizemos. A sinceridade de pensamento é fundamental neste momento e talvez tenhamos e ir melhorando isso.

Estratégias a redefinir

Teremos de fazer uma planificação semanal para o uso do espaço exterior, até com as auxiliares, para que o espaço seja organizado por todos. Redefinir horários de utilização do espaço, para melhorar a actividade das crianças.

Anexo III (B) – 2ª Reflexão em parceria

Data: 25/05/2011

Educadores: Sandra Sousa/Sara Soares

O que descobrimos em conjunto

Partilhamos cada vez mais, da opinião de gostarmos muito da presença de ambas nas salas durante às actividades. Descobrimos que só agora nos estamos a conhecer, tanto a nível pessoal como profissional. A postura a forma de comunicar tem sido uma verdadeira descoberta de ambas.

O que sentimos em conjunto

Sentimos muito mais confiança no trabalho e nas decisões que tomamos. A partilha tem sido quase que natural entre ambas. Descobrimos o prazer que a partilha nos traz no dia-a-dia. Conhecer o trabalho uma da outra, de forma mais directa tem sido muito positivo para nos conhecermos enquanto profissionais.

Que implicações causou

Uma abertura na relação pessoal e profissional entre as duas. Sentimos uma implicação de ambas no diálogo e na comunicação. Ambas deixamos de recear as nossas próprias opiniões, em relação ao que pensamos sobre o trabalho uma da outra.

O que podemos melhorar

Concordamos que temos de melhorar a forma como registamos as actividades das crianças na sala. A Sara terá de melhorar a sua postura em relação ao reforço positivo e negativo que dá nas suas actividades. E a Sandra terá de rever as estratégias para as crianças que não gostem das actividades que planifica.

Estratégias a redefinir

Ter sempre solução de actividades para as crianças, que não aceitam a proposta do educador. Utilizar muito mais o reforço positivo, dar mais valor ao que é positivo do que é negativo.

Anexo III (C) – 3ª Reflexão em parceria

Data: 08/06/2011

Educadores: Sandra Sousa/Sara Soares

O que descobrimos em conjunto
Descobrimos que a confiança está ajudar muito, para o desenvolvimento de um trabalho melhor. Descobrimos que apesar de sermos muito diferentes, podemos aprender muito uma com a outra. As ideias e as opiniões de cada uma ajudam na concretização das actividades.
O que sentimos em conjunto
Sentimos que o ambiente é cada vez melhor, já sabemos partilhar cada vez mais sem medo. Dar a nossa opinião sem receio, era talvez o maior dos medos. Sentimos que agora até as auxiliares, percebem que algo mudou.
Que implicações causou
Causou um bom ambiente, o trabalho tem mais qualidade na partilha de ideias, opiniões. As actividades são planeadas mais em conjunto.
O que podemos melhorar
Podemos ainda melhorar a forma como partilhamos, talvez fosse importante fazer mais registos. As auxiliares podiam ter mais opinião neste processo, sentimos que gostavam de ajudar.
Estratégias a redefinir
Definir uma planificação em conjunto com as auxiliares, dando-lhe mais opinião e intervenção.

Anexo III (D) – 4ª Reflexão em parceria

Data: 22/06/2011

Educadores: Sandra Sousa/Sara Soares

O que descobrimos em conjunto
Descobrimos que estamos mais satisfeitas com o nosso trabalho, confiamos muito mais nas opiniões uma da outra. Descobrimos que somos muito diferentes enquanto educadoras e que essas diferenças podem vir a ser muito vantajosas para o nosso trabalho como equipa.
O que sentimos em conjunto
Estamos felizes com o trabalho que estamos a desenvolver nas nossas salas, a honestidade e a sinceridade são os sentimentos mais sentidos durante esta semana. Poder confiar uma na outra é muito bom.
Que implicações causou
Que a partilha transparente do nosso trabalho de sala, contribuiu para a qualidade do mesmo. Descobrimos que podemos melhorar o nosso trabalho descobrindo as nossas aptidões para determinadas áreas. Usar o talento de cada uma pode ser muito bom para os dois grupos de crianças.
O que podemos melhorar
As actividades podem ser planificadas e realizadas com a participação de ambas nos grupos. Reflectir mais em conjunto sobre o que gostamos e o que não gostamos nas nossas actividades e vice-versa.
Estratégias a redefinir
Fazer uma avaliação das actividades mais em conjunto, tirar dúvidas, partilhar as ideias das mesmas. Situação que poderia acontecer mais do que uma vez por semana.

Anexos IV – (A) Narrativa/reflexivas individuais – Ed. Sara Soares

Reflexão Individual nº 1

Esta semana foi muito boa, o tempo esteve muito quente e aproveitamos o exterior para a maioria das actividades. Foi muito bom juntar os grupos, as crianças dos 2 anos e as crianças de 1 ano aproveitaram bastante esta oportunidade e brincaram muito. Foi muito positivo proporcionar a socialização e a convivência das crianças com diferentes idades.

Senti bastantes dificuldades na organização das actividades, estando o grupo dos 2 anos também presente, não consegui deixar de estar “preocupada” com os atritos que poderiam surgir da convivência entre os dois grupos. No entanto gostei de ver como trabalha a minha colega com o grupo dela no exterior, esta convivência permitiu que os adultos também tivessem mais juntos, educadoras e auxiliares estiveram muito mais próximas.

Durante esta semana senti que a minha colega esteve muito mais próxima do meu trabalho, adorei o facto de ela ter estado atenta às actividades que fiz. Penso que foi uma semana muito intensa e muito rica em aprendizagens, as minhas crianças estiveram particularmente felizes por poder estar no exterior. Acima de tudo por poderem conviver mais directamente com as crianças da sala dos 2 anos.

Através destas actividades no exterior, consegui constatar algumas lacunas que o espaço apresenta. Falta um espaço mais organizado, mais rico em materiais e também algum cuidado por parte das educadoras, para a organização do mesmo. A grande aprendizagem para adultos e crianças foi realmente podermos estar todos juntos em actividade, já algum tempo que não fazíamos actividades em conjunto.

Senti que a experiência de partilha que agora vivemos na instituição, entre educadoras têm ajudado a melhorar muito o ambiente. Tenho sentido, que a abertura que tenho proporcionado á minha colega em relação ao meu trabalho, tem tido um efeito positivo. Estamos mais unidas...

Anexos IV – (B) Narrativa/reflexivas individuais – Ed. Sara Soares

Reflexão nº 2

Esta semana foi bastante positiva, as actividades realizadas foram bastante produtivas. O grupo trabalhou de forma concentrada, atenta e organizada. Foi muito positivo observar que as crianças do grupo têm evoluído com as actividades realizadas.

Os festejos do Dia Mundial da Criança satisfizeram os nossos grupos, foi bastante positivo pelo convívio entre as crianças da creche e os idosos do centro de dia, apesar de o tempo não ter ajudado a actividades no exterior.

No que se refere às actividades estou bastante satisfeita com a forma como têm sido apresentadas ao grupo, bem como a reacção do grupo às mesmas. Penso que os materiais que têm sido utilizados, para trabalhar os números têm ajudado a que as crianças adquiram os conhecimentos de forma mais fácil. A utilização de materiais recicláveis tem permitido também desenvolver no grupo uma ideia de reutilização.

Nestas últimas actividades a minha maior dificuldade prende-se com a organização do tempo, todas estas actividades têm sido mais demoradas o que atrasa a planificação semanal, penso ser importante traçar estratégias para a realização de actividades mais longas.

Durante esta semana senti enorme interesse e entusiasmo pelo trabalho que a minha colega realiza com o seu grupo, apercebi-me que o grupo trabalha bastante e que todas as crianças são integradas nas actividades. Quero salientar um facto que me parece muito importante no trabalho da minha colega, o respeito que ela demonstra pela vontade/desejo das crianças participarem nas actividades. A actividade é apresentada ao grupo e cada criança tem o seu tempo para iniciar a participação.

Adorei esta semana, vive-se agora com mais intensidade e entusiasmo o trabalho nas salas, a proximidade com a minha colega tem-me permitido “limar algumas arestas”. Esta proximidade tem permitido um maior conhecimento da nossa forma de trabalhar, bem como uma maior entajada, que se tem mostrado bastante positiva

Anexos IV – (C) Narrativa/reflexivas individuais – Ed. Sara Soares

Reflexão nº 3

Vive-se agora num clima de confiança e partilha nunca antes vivido no nosso trabalho. É com enorme satisfação que me envolvo cada dia que passa mais e mais no trabalho da minha colega e ela no meu. Cada dia é visto como um novo desafio para ambas, desafio esse que pode ter um excelente resultado se conseguirmos ouvir os outros de forma construtiva.

Nestes últimos tempos, a nossa partilha tem sido bastante produtiva, os nossos diálogos mais abertos e as nossas ideias mais estruturadas. Noto agora que a minha colega olha para o meu trabalho de forma diferente, percebo agora que de forma bastante subtil tenta sempre demonstrar os pontos que necessito ter mais atenção.

De realçar que esta partilha no trabalho tem feito com que se estabeleça uma relação diferente entre colegas, começamos agora a conhecer-nos melhor não só como educadoras, mas também como ser humanos.

Tenho adorado a postura que a colega tem assumido ao longo destes dias, uma postura de companheira, de amiga, de conselheira o que tem sido fundamental para uma mudança na minha postura.

Estas alterações modificaram também a minha forma de agir, sinto-me agora mais a vontade para demonstrar as minhas ideias, opiniões e trabalhos, sei que a colega sempre que poder me irá ajudar, assim como a colega recolhe as minhas ideias e opiniões.

Mas este trabalho está agora no início, necessitamos de mais tempo para que este trabalho em conjunto dê os seus frutos, frutos esses que certamente serão bastante positivos para ambas.

Embora se denote já uma evolução, necessitamos trabalhar mais e não perder o ritmo, por vezes o receio ainda me invade e penso que pela sua maior experiência a colega não irá entender os meus medos, anseios e frustrações, mas depressa me recordo do ambiente em que agora vivemos e me lembro que a colega irá sempre fazer um esforço para perceber o que a rodeia.

Anexos IV – (D) Narrativa/reflexivas individuais – Ed. Sara Soares

Reflexão nº 4

Por vezes o céu dá-nos o prazer de observar o arco-íris com suas cores mais belas, em dias bastante escuros, estes presentes que a natureza nos oferece, podem ser um exemplo que nem tudo é “escuro”, ou por mais que nos pareça escuro pode haver algo bem colorido por detrás.

O nosso trabalho no início não era tão aberto, parecia os dias de céu nublado, em que havia uma maior dificuldade na partilha, na expressão das ideias, de sentimentos e trabalho. Mas com o surgimento deste projecto, as cores do arco-íris estão a revelar-se aos poucos. O trabalho das salas agora é mais transparente, bem como a nossa relação de colegas, a forma como dialogamos tem evoluído de dia para dia.

Relativamente a mim, noto uma postura completamente diferente, uma maior segurança e confiança no trabalho, bem como na partilha de ideias e sentimentos com a minha colega. Neste momento não tenho receio de chegar perto dela e dar-lhe a minha opinião sobre o seu trabalho, dar-lhe uma ideia sobre as suas actividades.

O meu trabalho de sala agrada-me cada vez mais, bem como o desenvolvimento do grupo e isto deve-se á construção e partilha positiva de colegas.

A colega mostra-se cada vez mais participativa nas minhas tarefas, dando sempre a sua opinião de forma construtiva, o que me tem agradado imenso.

Confesso que por vezes ainda é difícil transmitir a minha opinião sobre as actividades da colega, visto que a colega tem mais experiencia e as suas actividades parecem-me sempre bem articuladas, mas penso que se reflectirmos sobre as mesmas em conjunto só teremos a ganhar.

Não posso deixar de salientar que o mais importante ao longo desta semana tem sido a transparência de ideias, opiniões e sentimentos entre colegas.

Da minha parte tudo farei para que este ambiente perdure no tempo.

Anexos IV – (A) Narrativa/reflexivas individuais – Ed./ Investigadora

Reflexão Individual nº 1/Sandra Sousa

Esta semana foi muito boa, o tempo esteve muito quente e aproveitamos o exterior para a maioria das actividades. Foi muito bom juntar os grupos, as crianças dos 2 anos e as crianças de 1 ano aproveitaram bastante esta oportunidade e brincaram muito. Foi muito positivo proporcionar a socialização e a convivência das crianças com diferentes idades.

Senti bastantes dificuldades na organização das actividades, estando o grupo dos 2 anos também presente, não consegui deixar de estar “preocupada” com os atritos que poderiam surgir da convivência entre os dois grupos. No entanto gostei de ver como trabalha a minha colega com o grupo dela no exterior, esta convivência permitiu que os adultos também tivessem mais juntos, educadoras e auxiliares estiveram muito mais próximas.

Durante esta semana senti que a minha colega esteve muito mais próxima do meu trabalho, adorei o facto de ela ter estado atenta às actividades que fiz. Penso que foi uma semana muito intensa e muito rica em aprendizagens, as minhas crianças estiveram particularmente felizes por poder estar no exterior. Acima de tudo por poderem conviver mais directamente com as crianças da sala dos 2 anos.

Através destas actividades no exterior, consegui constatar algumas lacunas que o espaço apresenta. Falta um espaço mais organizado, mais rico em materiais e também algum cuidado por parte das educadoras, para a organização do mesmo. A grande aprendizagem para adultos e crianças foi realmente podermos estar todos juntos em actividade, já algum tempo que não fazíamos actividades em conjunto.

Senti que a experiência de partilha que agora vivemos na instituição, entre educadoras têm ajudado a melhorar muito o ambiente. Tenho sentido, que a abertura que tenho proporcionado á minha colega em relação ao meu trabalho, tem tido um efeito positivo. Estamos mais unidas...

Anexos IV – (B) Narrativa/reflexivas individuais – Ed./Investigadora

Reflexão nº 2

A semana foi bastante produtiva, o sentimento de partilha e colaboração habita o espaço de trabalho, tornando tudo muito mais fácil. Desde o início do processo tenho sentido que a relação pessoal e profissional, que mantenho com a minha colega, está muito mais transparente, ou seja, mais franca e sincera. Acabo por concluir que saber mais sobre mim e sobre o outro, não é necessariamente “negativo”. A partilha dos meus conhecimentos e dos conhecimentos da minha colega, tornou a prática diária muito mais fácil. Sinto-me satisfeita ao ter a minha colega na minha sala, sinto que agora ela sabe muito mais sobre mim, vive o meu trabalho mais de perto, sinto que agora já me entende. Por outro lado gosto de estar na sala da minha colega a ver o trabalho dela, esta semana gostei particularmente da actividade que planeou individualmente com as suas crianças. Senti que se preocupou mais em utilizar materiais diferentes e estratégias diferentes do habitual.

Em relação ao meu trabalho, gostei dos resultados que obtive com o meu grupo, pintar com os pés permitiu entender os avanços que o grupo tem feito, ao nível do contacto do corpo com os materiais. Percebi que respeitar o ritmo de cada criança é bastante importante para não criar frustração e angústia. Cada criança tem um tempo, o seu tempo, afinal de contas até nós adultos. Tenho entendido que agora no “tempo” da minha colega, ela tem se sentido mais á vontade comigo. Talvez a tenha colocado mais á vontade, é bom reflectir sobre o que se passou, sobre o que se passa e sobre o que podemos a vir fazer.

Anexos IV – (C) Narrativa/reflexivas individuais – Ed./Investigadora

Reflexão nº3

“Ninguém educa ninguém. Os homens se educam em comunhão” (FREIRE, 1981:79). Começo a reflexão desta semana com Freire, esta frase diz muito daquilo que tenho sentido no meu dia-a-dia. Talvez algum tempo atrás, tenha pensado que estaria a “educar” a minha colega de trabalho. O facto de ter mais experiência e de me terem dado mais responsabilidades, fez com me sentisse num patamar superior ao dela, no entanto nos últimos tempos tenho percebido que temos aprendido muito mais em “comunhão”. Tentando sempre cumprir com as minhas responsabilidades e desempenhando o papel que me foi atribuído, tem sido muito mais gratificante partilhar e reflectir no mesmo “patamar”. Ou seja, perceber que as nossas diferenças podem servir para adquirirmos novas aprendizagens, definitivamente o conhecimento nasce da acção, da relação entre os seres humanos e destes com o mundo.

Tem sido muito bom saber mais sobre a minha colega, mostrar-lhe o meu trabalho ainda mais, assim tem sido mais fácil tomar certas decisões. Os comentários da minha colega em relação á minha acção têm servido para limar pormenores que não me tinha apercebido. O receio dos olhares dos outros, acabam por nos tolher e aprendizagem não é feita.

De forma muito natural temos partilhado muito, partilhamos documentos, ideias, opiniões tem sido neste desafio que percebo que não é possível estar só, porque pelo olhar do outro, conseguimos ver muito mais para nos conhecermos melhor. Adorei perceber que a minha colega durante esta semana, melhorou bastante a sua postura em virtude de alguns conselhos que lhe dei em relação ao seu trabalho. É bom perceber que a nossa opinião e a nossa ajuda, transformou algo. A implicação das duas tem sido muito boa de ver e de sentir.

Bom trabalho

Anexos IV – (D) Narrativa/reflexivas individuais – Ed./Investigadora

Reflexão nº 4

Estou feliz e muito mais tranquila no meu trabalho, pensar que partilhar com a minha colega implicava “perder” algum do meu estatuto, entulhava o meu trabalho em medos e receios limitadores. *“ Não há, não, duas folhas iguais em toda a criação. Ou nervura a menos, ou célula a mais, não há, de certeza, duas folhas iguais.”* António Gedeão

Tal como nos diz António Gedeão, não existem duas folhas iguais, por isso entender agora, que está nas nossas diferenças a riqueza de um trabalho muito melhor, faz com que tudo faça mais sentido. A partilha, a sinceridade, a honestidade das nossas opiniões, e essencialmente dos nossos sentimentos, fazem com que o trabalho seja rico a cada dia e que a entrega seja cada vez maior.

Estamos agora despromovidos de medos, de falta de entendimento, de lutas por 1º lugar. O trabalho esta semana reflecte a confiança que enquanto colegas ganhamos e que nos faz trabalhar mais em conjunto. Os objectivos são comuns e trabalhar na mesma direcção é muito melhor. As ideias fluem facilmente e trabalhar com a minha colega é mais fácil. Ela conhece-me melhor e eu também a conheço melhor e por incrível que pareça, ganhamos as duas com isso ao contrário do que eu pensava. A colega está mais participativa e despreendida de qualquer medo, transparece todos dias isso mesmo, convidando-me para participar nas suas actividades e entrando na minha sala com curiosidade de aprender mais.

Anexo V (A) – Grelha de análise de conteúdo das Reflexões em parceria

Reflexão em parceria nº1 - 11/05/2011

Protocolo nº 1

<p>Descoberta</p>	<p>Aprendizagens feitas entre pares.</p>	<p>“ (...) partilhamos da mesma opinião em relação ao espaço exterior da instituição.”</p> <p>“ (...) ambas gostamos da presença, uma da outra nas nossas salas.”</p> <p>“ (...) estamos mais implicadas no trabalho uma da outra.”</p>
<p>Sentimentos</p>	<p>Vivências sentidas em conjunto.</p>	<p>“ (...) partilhamos dos mesmos medos e receios...”</p> <p>“ (...) muito medo...temos medo que se magoem e que se mordam.”</p> <p>“ (...) mais confiança no trabalho de ambas.”</p>
<p>Implicações Pedagógicas</p>	<p>Plano de melhoria da prática diária.</p>	<p>“ (...) na nossa prática diária, a confiança e a partilha, faz de nós no dia-a-dia profissionais mais seguros daquilo que fazemos.”</p> <p>“ (...) tem-nos ajudado, a encontrar soluções mais rápidas para os nossos problemas...”</p> <p>“ (...) saber da opinião de ambas...tem ajudado a clarificar várias situações.”</p>
<p>Mudanças</p>	<p>Reconstrução das práticas pedagógicas.</p>	<p>“ Comunicar ainda mais e dialogar...”</p> <p>“ (...) às vezes pensamos o mesmo sobre determinado assunto e não dizemos.”</p> <p>“ A sinceridade de pensamento é fundamental, neste momento talvez tenhamos de ir melhorando isso.”</p>
<p>Estratégias</p>	<p>Redefinição da prática profissional.</p>	<p>“ (...) fazer uma planificação semanal para o uso do espaço exterior...”</p> <p>“ Redefinir horários de utilização do espaço...”</p>

Anexo V (B) – Grelha de análise de conteúdo das Reflexões em parceria

Reflexão em parceria nº 2 – 25/05/2011

Protocolo nº 2

CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES
Descoberta	Aprendizagens feitas entre pares.	<p>“ (...) gostamos muito da presença de ambas nas salas durante às actividades.”</p> <p>“ (...) só agora nos estamos a conhecer, tanto ao nível pessoal como profissional.”</p> <p>“ A postura a forma de comunicar...”</p>
Sentimentos	Vivências sentidas em conjunto.	<p>“ (...) muito mais confiança no trabalho e nas decisões...”</p> <p>“ (...) o prazer que a partilha nos traz no dia-a-dia. Conhecer o trabalho uma da outra, de forma mais directa tem sido positivo...”</p>
Implicações Pedagógicas	Plano de melhoria da prática diária.	<p>“Uma abertura na relação pessoal e profissional entre as duas.”</p> <p>“(...) de ambas no diálogo ena comunicação.”</p> <p>(...) deixamos de recear as nossas próprias opiniões...”</p>
Mudanças	Reconstrução das práticas pedagógicas.	<p>“ (...) a forma como registamos as actividades das crianças na sala.”</p> <p>“ A Sara terá de melhorar a sua postura em relação ao reforço positivo e negativo que dá nas actividades.”</p> <p>“ A Sandra terá de rever as estratégias para as crianças que não gostem das actividades.”</p>
Estratégias	Redefinição da prática profissional.	<p>“ Ter sempre solução de actividades para as crianças...”</p> <p>“Utilizar muito mais o reforço positivo, dar mais valor ao que é positivo, do que é negativo.”</p>

Anexo V (C) – Grelha de análise de conteúdo das Reflexões em parceria

Reflexão em parceria nº 3 – 08/06/2011

Protocolo nº 3

CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES
Descoberta	Aprendizagens feitas entre pares.	<p>“ (...) a confiança está ajudar muito, para o desenvolvimento de um trabalho melhor.”P3</p> <p>“ (...) apesar de sermos muito diferentes, podemos aprender muito uma com a outra.”</p> <p>“ As ideias e as opiniões de cada uma ajudam na concretização das actividades.”</p>
Sentimentos	Vivências sentidas em conjunto.	<p>“ (...) o ambiente é cada vez melhor. Já sabemos partilhar (...) sem medo.”</p> <p>“ Dar a nossa opinião sem receio, era talvez o maior dos medos.”</p> <p>“ (...) até as auxiliares, percebem que algo mudou.”</p>
Implicações Pedagógicas	Plano de melhoria da prática diária.	<p>“ (...) um bom ambiente, o trabalho tem mais qualidade na partilha de ideias, opiniões.”</p> <p>“ As actividades são planeadas mais em conjunto.”</p>
Mudanças	Reconstrução das práticas pedagógicas.	<p>“ (...) podemos melhorar a forma como partilhamos (...) fazer mais registos.”</p> <p>“ As auxiliares podiam ter mais opinião neste processo...”</p>
Estratégias	Redefinição da prática profissional.	<p>“ (...) uma planificação em conjunto com as auxiliares.”</p> <p>“ (...) momentos de partilha com o grupo de auxiliares e educadoras.”</p>

Anexo V (D) – Grelha de análise de conteúdo das Reflexões em parceria

Reflexão em parceria nº 4 – 22/06/2011

Protocolo nº 4

CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES
Descoberta	Aprendizagens feitas entre pares.	<p>“ (...) estamos satisfeitas com o nosso trabalho, confiamos muito mais nas opiniões uma da outra.”</p> <p>“ (...) somos muito diferentes enquanto educadoras e essas diferenças podem vir a ser muito vantajosas para o nosso trabalho...”</p>
Sentimentos	Vivências sentidas em conjunto.	<p>“ Estamos felizes (...) a honestidade e a sinceridade são sentimentos mais sentidos...”</p> <p>“ Poder confiar uma na outra é bom.”</p>
Implicações Pedagógicas	Plano de melhoria da prática diária.	<p>“ (...) a partilha transparente do nosso trabalho de sala, contribuiu para a qualidade do mesmo.”P4</p> <p>“ (...) melhorar o nosso trabalho descobrindo as nossas aptidões...”</p> <p>“ Usar o talento de cada uma pode ser muito bom para os dois grupos...”</p>
Mudanças	Reconstrução das práticas pedagógicas.	<p>“ As actividades podem ser planificadas e realizadas com a participação de ambas nos grupos.”</p> <p>“ Reflectir mais em conjunto sobre o que gostamos e o que não gostamos nas nossas actividades...”</p>
Estratégias	Redefinição da prática profissional.	<p>“ Fazer uma avaliação das actividades (...) em conjunto, tirar dúvidas, partilhar ideias...”</p> <p>“ (...) situação que deveria acontecer mais do que uma vez por semana.”</p>