

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Ciências da Educação, especialização em
Supervisão Pedagógica

**O Papel do Supervisor na Criação e na Dinamização de uma
Cultura Reflexiva e Colaborativa numa Instituição Particular de
Solidariedade Social**



Maria de Fátima dos Santos Batista

Porto

Setembro 2012

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Ciências da Educação, especialização em
Supervisão Pedagógica

**O Papel do Supervisor na Criação e na Dinamização de uma
Cultura Reflexiva e Colaborativa numa Instituição Particular de
Solidariedade Social**

Maria de Fátima dos Santos Batista

Orientadora: Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves

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

Porto

Setembro 2012

*A ti, pai, permanente guardião da minha vida, envolto
na luz mais brilhante que alguma vez uma estrela
possuiu.*

A ti, filho, razão da minha vida.

Resumo

O projeto que denominamos de *O Papel do Supervisor na Criação e na Dinamização de uma Cultura Reflexiva e Colaborativa numa Instituição Particular de Solidariedade Social* insere-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social com duas respostas sociais – Creche e Jardim de Infância – e que juntamente com mais quatro equipamentos similares fazem parte de um grupo que abrange outras áreas, nomeadamente o desporto e a habitação.

É nossa pretensão analisar de que forma as práticas reflexivas e o trabalho colaborativo são trabalhadas pelas educadoras que colaboram neste equipamento, bem como de que forma o trabalho do supervisor pode ajudar à implementação de mecanismos de ajuda, acompanhamento e controle na sistematização de práticas pedagógicas reflexivas e de trabalho colaborativo e em equipa.

Palavras-chave: supervisão; supervisor; prática pedagógica reflexiva; trabalho colaborativo e em equipa.

Abstract

The project denominated by *O Papel do Supervisor na Criação e na Dinamização de uma Cultura Reflexiva e Colaborativa numa Instituição Particular de Solidariedade Social* is part of a Private Institution of Social Solidarity with two social responses - Nursery & Kindergarten - and that along with four similar equipment are part of a group that includes other areas, like sport and housing.

It is our intention to examine how reflective practice and collaborative work are worked by the educators who work on this equipment, as well as how the work of the supervisor can help the implementation of support mechanisms, monitoring and control in the systematization of reflective teaching practices and collaborative work and team.

Keywords: supervision; supervisor; pedagogical practice reflective, collaborative work and team.

Agradecimentos

Este trabalho não teria sido viável nem teria chegado até aqui sem o apoio, a disponibilidade, a abnegação e a amizade de quem me rodeia.

Assim, neste momento, faz todo o sentido lembrar aqueles que, duma forma ou de outra, contribuíram para este trabalho.

À minha mãe e ao meu filho, agradeço o apoio e a compreensão que sempre mostraram pelas minhas ausências e pela minha frequente *indisponibilidade* para eles.

“Aos olhos de um pai, um filho é sempre um filho, tenha ou não virtudes”. Confúcio

Às minhas colegas de trabalho, educadoras da instituição investigada e participantes nesta investigação, pela sua disponibilidade e pelo contributo importante que deram para este estudo. É um privilégio trabalhar com elas.

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na acção-reflexão”. Paulo Freire

À minha orientadora, Doutora Daniela Gonçalves, pela capacidade que revelou de me fazer sentir permanentemente acompanhada, por ter feito esta caminhada, lado a lado, comigo e por me fazer acreditar, sempre, que não existem obstáculos intransponíveis, a não ser aqueles que nós próprios construímos. Fico-lhe eternamente grata por me ter ajudado a crescer nesta etapa da minha vida académica.

“Para conseguir a amizade de uma pessoa digna, é preciso desenvolver em nós mesmos, as qualidades que naquela admiramos”. Sócrates

Índice

Resumo	iv
Abstract	v
Agradecimentos	vi
Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico	3
1. Supervisão Pedagógica.....	3
1.1 Perspetiva histórica.....	3
1.2 Supervisão Pedagógica e o Papel do Supervisor	15
2. Cultura Reflexiva e Colaborativa	19
2.1 Estado da arte sobre a cultura educativa.....	19
2.2 Cultura Reflexiva	23
2.3 Cultura Colaborativa	31
Parte II – Enquadramento metodológico	35
1. Opções metodológicas e objetivos da investigação	35
2. Técnicas de Recolha de Informação	40
3. Caracterização dos participantes	45
4. Caracterização da Instituição	46
4.1 Componente estrutural	46
4.2 Componente humana	47
4.3 Projeto Educativo Escola.....	47
5. Faseamento da Investigação.....	49
6. Apresentação e Análise dos dados da Investigação	50
Parte III – Criação de uma Proposta Supervisiva e Dinamização de uma Cultura Reflexiva e Colaborativa numa Instituição Particular de Solidariedade Social	67
Considerações Finais	71
Referências Bibliográficas	75
ANEXOS	
Guião da entrevista	
Transcrição das entrevistas	
Primeiro momento reflexivo	
Segundo momento reflexivo	
Avaliações/reflexões das Planificações	
Reflexões de final de ano letivo	

Índice de Tabelas

Tabela 1- Faseamento da Investigação	49
Tabela 2 – Quadro de referentes com as categorias de análise definidas em função das temáticas selecionadas.....	51
Tabela 3 - Percepção das Educadoras sobre o conceito de Supervisão Pedagógica	52
Tabela 4 - Contributos da Supervisão Pedagógica na prática educativa	54
Tabela 5 - Perfil pessoal do supervisor	55
Tabela 6 - Funções do Supervisor Pedagógico.....	56
Tabela 7 - Desenvolvimento profissional e prática reflexiva.....	57
Tabela 8 - Hábitos de reflexão e práticas pedagógicas.....	58
Tabela 9 - Práticas pedagógicas reflexivas contextualizadas	60
Tabela 10 - Percepção das educadoras sobre o trabalho colaborativo e em equipa	61
Tabela 11 - Práticas de trabalho colaborativo	62
Tabela 12 - Desenvolvimento profissional e trabalho colaborativo.....	64

Introdução

O presente trabalho consiste numa investigação assente em princípios orientadores no que diz respeito ao seu enquadramento teórico e metodológico.

Pretende-se formalizar um estudo no âmbito do Papel do Supervisor na Criação e na Dinamização de uma Cultura Reflexiva e Colaborativa numa Instituição Particular de Solidariedade Social.

Com este trabalho, pretendemos conceber uma proposta que estimule a criação de hábitos e/ou práticas pedagógicas reflexivas, bem como potenciar o trabalho colaborativo e em equipa num contexto específico de uma instituição particular de solidariedade social.

A criação de hábitos de práticas pedagógicas reflexivas, assim como a estimulação do trabalho colaborativo e em equipa, são parâmetros a estudar e a desenvolver num trabalho alicerçado no papel (decisivo) do supervisor pedagógico.

Se, por um lado, Alarcão considera que “o pensamento reflexivo contribui, decisivamente, para a promoção do progresso” (1996:54), por outro lado, também partilha connosco a ideia de que “é necessário que ser reflexivo constitua uma forma de estar em educação” (1996:58).

Da mesma forma, assumimos a necessidade da reflexão na educação como uma alavanca de progresso, crescimento e mudança, manifestando a necessidade de treinar essa mesma reflexão, para além de o modo de pensar numa forma colaborativa.

Esta nossa percepção inicial é corroborada por Isabel Alarcão, citando Sá-Chaves, quando refere que “o professor enquanto eu solitário, até pode reflectir sobre a forma como ensina, sobre os resultados que obtém, sobre o saber científico de que necessita para melhor servir os seus alunos. Há alguma reflexão sobre o conhecimento teórico, sobre o conhecimento pedagógico (...), porém, como diz o ditado, não é uma andorinha que faz a Primavera” (2000:82-83).

Neste contexto, ambicionamos saber, concretamente, qual o papel do supervisor na criação, dinamização e manutenção de uma cultura profissional em que as práticas pedagógicas reflexivas sejam uma constante, aliadas a um trabalho em equipa, neste contexto específico.

Torna-se, assim, importante analisar até que ponto as educadoras de infância, que trabalham na instituição investigada, fomentam uma cultura de partilha, assim como praticam o exercício reflexivo, para além de compreender a importância que atribuem a estas práticas, tendo em conta o compromisso num processo de transformação e mudança.

Formalmente, este estudo encontra-se dividido em três partes principais. Na Parte I, preocupamo-nos em fazer um enquadramento teórico à luz dos paradigmas atuais que nos permita consolidar o restante conteúdo do estudo. Nesta parte, desenvolvemos não só a temática da supervisão pedagógica - perspectiva histórica e concetualização - , bem como as questões ligadas à cultura reflexiva e colaborativa.

Na Parte II, é apresentado o enquadramento metodológico, no que concerne às opções e técnicas adotadas, assim como a caracterização dos participantes e da instituição. Mais ainda: o faseamento da investigação, a apresentação e análise dos dados de investigação.

A Parte III contém uma proposta supervisiva que iremos implementar, futuramente, que surge dos resultados obtidos neste mesmo estudo e que nos indicam o caminho que necessitamos seguir.

A colaboração das educadoras participantes neste nosso estudo é algo a destacar, pela total disponibilidade, o que nos ajudou e facilitou a realização do mesmo, sendo que elas próprias são parte interessada do sucesso desta investigação.

Perspetivamos sucesso e crescimento na implementação desta proposta, visto que os resultados obtidos apontam para tal, sendo, por isso, nossa intenção estender o estudo às restantes três instituições pertencentes à organização que integramos.

Parte I – Enquadramento Teórico

1. Supervisão Pedagógica

1.1 Perspetiva histórica

O conceito de supervisão é transversal a vários e diferentes domínios da atividade humana – economia, negócio(s), política, medicina, educação – e visa, essencialmente, a preservação e/ou a melhoria dos serviços, dos produtos ou das instituições.

Na sua essência, a supervisão é uma atividade desempenhada por um supervisor que, na área empresarial, é definido por Foxen e Peck como sendo, num sentido lato, “qualquer pessoa que seja responsável por outros, que tenha objetivos a atingir” (1992:10). Esta definição é perfeitamente passível de ser transposta para outros domínios da vida social e profissional, com idêntico significado.

No hiato entre 1920-1950, surgiram duas teorias sobre supervisão – a supervisão científica e a supervisão democrática – que tiveram uma relevância determinante e cujos efeitos, ainda hoje, se vislumbram, quando abordadas questões supervisivas.

A primeira teoria foi influenciada pela psicologia behaviorista e tinha como principal objetivo a promoção da melhoria do desempenho, por parte dos profissionais do ensino, com a aplicabilidade dos seus princípios e teorias e dos resultados da investigação às suas práticas educacionais (Siens e Ebmeier citados por Medeiros, 2000).

Relativamente à segunda, a mesma é uma derivação da corrente da Educação Progressiva e defendia que em toda e qualquer circunstância, a integridade de cada profissional de ensino deveria ser respeitada, que as capacidades de cada professor deveriam ser promovidas num clima favorável à relação e que esta deveria ser promovida num clima favorável à relação interpessoal, com partilha de liderança e de responsabilidade e com a participação ativa de todos os profissionais (Mosher e Purpel, citados por Medeiros, 2000).

Nestas duas teorias, é visível que a primeira se direciona mais numa perspetiva inspetiva, enquanto a segunda se movimenta mais no sentido da promoção do desenvolvimento curricular e/ou dos professores.

Muito embora, o surgimento nos Estados Unidos de literatura sobre supervisão tenha tido o seu aparecimento por volta da década de 60, em Portugal, a utilização deste construto data de Fevereiro de 1974 na revista, *O Professor* (Abrantes, 2005).

Apesar de noutros países a supervisão estar intimamente relacionada com controlo externo exercido sobre as escolas, como meio de verificação da implementação das políticas educativas emanadas pelo poder central, em Portugal não foi esse o entendimento dado à mesma.

A supervisão surgiu para designar uma realidade que já vinha sendo vivida e que se encontrava, habitualmente, associada “à formação inicial e à profissionalização em serviço dos professores e incide na orientação e avaliação das práticas pedagógicas em contexto escolar” (Oliveira, 2000:45).

Duma forma efetiva, e muito embora o acompanhamento praticado aos professores em formação inicial por outros já integrados na profissão já se fizesse sentir, certo é que a designação de “supervisão”, no contexto nacional, surge na década de 70.

Daí que até à produção e ao aparecimento de teorização ligada ao conceito de supervisão e afins, não tenha passado muito tempo e, sobretudo a partir dos anos 80, começaram a surgir diversos estudos, nomeadamente por Isabel Alarcão e José Tavares num pioneirismo e referência marcantes.

Alarcão e Tavares (2003:16) definem a supervisão como “um processo em que um professor, em princípio mais experiente e informado, orienta um outro professor (...) no seu desenvolvimento humano e profissional”. Na perspetiva dos mesmos autores, esta relação só é possível ser encarada como um processo supervisivo quando exercida por um período alargado e com o desenvolvimento profissional do professor como objetivo principal.

Após a entrada no último quarto do século XX, assiste-se ao aparecimento de uma nova escola que se caracteriza por linhas orientadoras a vários níveis – ideológicos, políticos, legislativos e organizacionais – que caracteriza uma nova filosofia, novos participantes, novas exigências, novas responsabilidades, mais ainda, novas necessidades.

Após uma reflexão sobre as mudanças que possibilitaram todos estes desenvolvimentos, quer a nível político e social, quer a nível legislativo ou mesmo organizacional, deparamo-nos com uma grande dificuldade em perceber qualquer um destes campos de forma individualizada, tanto pela sua implicabilidade intrínseca, como pela decorrência uns dos outros. Deste modo, esta nova linha de pensamento exige uma transdisciplinaridade, assim como de um raciocínio complexo.

Consideramos, pois, que o surgimento desta nova escola se deveu a todo um ambiente de crescente preocupação com a educação, com a valorização da cultura e da necessidade de acesso à mesma ser um direito de todos.

Se por um lado, ela comunga de todas as potencialidades que existem e coexistem numa sociedade democrática, por outro lado, também comunga da complexidade da mesma.

Sabemos, portanto, que nem sempre as alterações verificadas ocorreram em simultâneo na organização da escola, enquanto estrutura institucional, obrigando, por maioria de razões, ao aparecimento de desajustes e de algumas disfunções.

Regressando ao contexto nacional, a evolução do conceito de supervisão acaba também por refletir as alterações que surgiram no contexto interno nacional, quer a nível político e social, quer a outros níveis não menos importantes e já referidos. Na realidade, a supervisão tem sido encarada de diferentes modos e de diferentes perspetivas, de acordo com o passar dos tempos, mantendo, porém, uma estreita relação com o processo de ensino e de aprendizagem, com a construção do conhecimento e com o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Se por um lado, e inicialmente, apresentava sentido e conotação com poder, no relacionamento sócio profissional, em paralelismo com a ideia formada de que o supervisor seria alguém com mais conhecimento e, como tal, com poder para transmitir saber e conhecimento a outro que o não possuía, paulatinamente, e em função da própria evolução da sociedade, das emergentes conceções de escola e das novas concetualizações das suas funções e dos seus membros, o conceito de supervisão sofreu, naturalmente, evolução e alteração de significado.

Segundo Alarcão e Tavares (2003), a partir da década de 90, o conceito de supervisão passou a estar associado a um processo interativo de aprendizagem,

de construção de conhecimento e de desenvolvimento pessoal e profissional, com a valorização das relações interpessoais e prevendo-se o estabelecimento de uma relação colaborativa entre pares.

Na mesma linha, Sá-Chaves (2000) reconhece que a supervisão deve visar o acompanhamento formativo do supervisando, valorizando a dimensão humana, numa perspectiva abrangente, global e holística. Logo, complexa. Salienta ainda, que supervisão é bem mais que dirigir, orientar ou inspecionar, porque pressupõe a capacidade de aconselhar.

Na perspectiva da mesma autora (2000:127), “a supervisão e a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao 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”.

Verificamos, pois, que a supervisão, numa forma gradual, passou a ser entendida como um processo multifacetado e complexo, perspetivando a melhoria das práticas pedagógicas em particular e do sistema educativo em geral.

Ao longo dos anos e num processo evolutivo do próprio conceito de supervisão pedagógica, encontramos um conjunto de possíveis cenários, todos eles *perfeitos* momentos de ensino/aprendizagem mas com moldes e perfis bastante diferentes. Alarcão e Tavares (2003) referem nove cenários possíveis:

a) *O cenário da imitação artesanal* – trata-se de uma forma de supervisão em que se aprende imitando o professor como um modelo único de saber, perpetuando, assim, as suas práticas, métodos e estratégias. Inerentes a este modelo estão a autoridade do “mestre” e a imutabilidade do seu inquestionável saber.

b) *O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada* – neste cenário pretende-se que o aluno estagiário aprenda pela sua própria experiência: observando, intuindo, refletindo e reformulando.

c) *O cenário behaviorista* – este modelo de supervisão assenta numa estrutura baseada na análise de situações de micro-ensino, isto é, na observação (com recurso a gravações de vídeo) de professores a executarem pequenas tarefas com pequenos grupos de alunos. A este cenário, atribui-se maior importância à forma como se ensina do que ao conteúdo.

d) *O cenário clínico* – procura que seja o aluno estagiário a figura central da sua própria aprendizagem, conduzindo assim o supervisor a um papel de acompanhamento, ajuda e análise conjunta.

e) *O cenário psicopedagógico* – o objetivo principal da supervisão deve ser, segundo Stones (citado por Alarcão e Tavares, 2003), ensinar os professores a ensinar. Desta forma, procura entender as relações que se estabelecem entre supervisor e aluno estagiário no processo de ensino/aprendizagem, da mesma forma que procura entender as relações intrínsecas ao processo de ensino aprendizagem entre o aluno estagiário e os seus alunos.

f) *O cenário pessoalista* – para a construção deste modelo de supervisão contribuíram investigadores de áreas distintas como a filosofia existencial a fenomenologia, a antropologia cultural, a psicanálise, a psicologia diferencial, a psicologia cognitiva e a psicologia do desenvolvimento. Todas estas áreas de investigação atribuem extrema importância ao desenvolvimento pessoal e social do aluno estagiário.

g) *O cenário reflexivo* – este cenário aposta num processo formativo que “combina acção, experimentação e reflexão sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer, fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematização pela reflexão” (Alarcão e Tavares, 2003:24).

h) *O cenário ecológico* – este modelo procura conjugar o desenvolvimento pessoal do aluno estagiário com noções teóricas do processo de socialização.

i) *O cenário dialógico* – este modelo, segundo Alarcão e Tavares (2003), baseia-se em pilares de outros modelos anteriormente referidos. No entanto, consideram que a novidade trazida por este modelo “(...) consiste em atribuir à linguagem e ao diálogo crítico um papel de enorme significado na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais, que influenciam o exercício da sua profissão” (Alarcão e Tavares, 2003:40).

Pese embora cada cenário possuir as suas especificações e particularidades próprias, os mesmos autores defendem que nenhum destes seria perfeito por si só e num ambiente estanque.

Analisados em toda a sua amplitude, conclui-se que, pelo contrário, os modelos ou cenários acabam por se cruzarem em determinados aspetos, acabando mesmo por, em muitas situações, se entrosarem.

Não é novidade nenhuma que estamos, hoje, perante uma sociedade altamente sofisticada mas extremamente debilitada e indefesa. Uma sociedade em risco com uma enorme incerteza humana e social.

É esta sociedade que se reflete hoje em dia na escola, tornando a vida da e na escola muito complexa, heterogénea, ambígua, cheia de incertezas e onde se sente a fragmentação dos saberes e a dimensão da vida real na sua multidimensionalidade.

É, assim, neste contexto real que se vai debater a supervisão pedagógica e concretamente o papel do supervisor.

Segundo Alarcão, o papel do supervisor surge como “líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (Alarcão, 2001:19).

Desta definição ressalta o papel do supervisor enquanto facilitador e dinamizador do processo de supervisão, porque é alguém a quem cabe colaborar na construção do projeto de desenvolvimento da escola, compreendendo e percebendo quais os papéis a desempenhar por todos os atores intervenientes para assim poder incentivar e movimentar todo o sistema.

Dentro das suas competências, referimos algumas, nomeadamente as que se relacionam não só com a dinâmica e a dinamização das práticas pedagógicas reflexivas e da cultura do trabalho colaborativo entre todos os elementos da equipa de trabalho, mas também com as que se relacionam com o apoio, o incentivo e a criação de condições para a função dos profissionais.

Contudo, temos que entender a função do supervisor num sistema organizativo, ou seja, num contexto de organização escolar, com características de responsabilidade e autonomia, cabendo-lhe assim o papel de dinamizador do desenvolvimento organizacional em que a sua missão se baseia na compreensão e na estimulação do contributo individual de cada agente educativo numa perspetiva de desenvolvimento global e coletivo.

O supervisor será, sem dúvida, alguém que com uma formação específica em supervisão pedagógica, e não um mero gestor escolar, possua características tais que, no seu conjunto, o ajudem e facilitem a sua função.

Mintzberg diz-nos que a “supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico” (Mintzberg, cit.por Alarcão e Tavares, 2003:45).

“Sendo a supervisão da construção de conhecimento uma das vertentes do acto formativo, as questões que sobre ela aqui poderemos levantar terão que, naturalmente, ser referenciadas a (...) uma relação entre um formador e um elemento em formação, relação essa cuja natureza substantiva se constitui num corpo de saberes que, nesta relação, se trans(acionam)” (Sá-Chaves, 2000:166).

A autora, Sá-Chaves (2000), clarifica que numa relação triangular (Formador – Conhecimento – Formando) torna-se difícil perceber as pequenas diferenças inerentes à teia relacional estabelecida, próprias da singularidade que cada momento de supervisão exige e pressupõe.

Algumas características que devem estar presentes no supervisor, no exercício das suas funções, são-nos apresentadas por Alarcão e Tavares (2003), citando estudos de Mosher e Purpel, a saber:

- a) sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas;
- b) capacidade para analisar, dissecar e concetualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem;
- c) capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos;
- d) competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino;
- e) “skills” de relacionamento interpessoal;
- f) responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação.

Os mesmos autores (2003), citam igualmente os estudos de Glickman (1985) que identifica os “skills” interpessoais que devem emergir numa relação de supervisão pedagógica e que são tidos como fundamentais:

- 1) Prestar atenção. O supervisor atende ao que o supervisando (professor ou educador) lhe diz e exprime a sua atenção através de manifestações verbais e não-verbais.
- 2) Clarificar. O supervisor interroga e faz afirmações que ajudam a clarificar e compreender o pensamento do supervisando.
- 3) Encorajar. O supervisor manifesta interesse em que o supervisando continue a falar ou a pensar em voz alta.
- 4) Servir de espelho. O supervisor parafraseia ou resume o que o supervisando disse a fim de verificar se entendeu bem.
- 5) Dar opinião. O supervisor dá a sua opinião e apresenta as suas ideias sobre o assunto que está a ser discutido.
- 6) Ajudar a encontrar soluções para os problemas. Depois de o assunto ter sido discutido, o supervisor toma a iniciativa e pede sugestões para possíveis soluções.
- 7) Negociar. O supervisor desloca o foco da discussão do estudo das soluções possíveis para as soluções prováveis e ajuda a ponderar os prós e os contra das soluções apresentadas.
- 8) Orientar. O supervisor indica ao supervisando o que este pode fazer.
- 9) Estabelecer critérios. O supervisor explicita as consequências do cumprimento ou não cumprimento das orientações.

Por seu lado, Vieira (1993), cita cinco funções fundamentais à atuação do supervisor:

- a) Informar. O supervisor deve ser uma pessoa informada e ter sempre presente a importância de partilhar informação relevante e atualizada ao seu supervisando, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem.
- b) Questionar. O supervisor deve problematizar o saber e a experiência adquiridas, através de interrogações que questionem a realidade observada, tentando encorajar o supervisando a uma postura de reflexão, como pessoa que questiona a sua prática profissional, procurando soluções alternativas.

c) Sugerir. Com base nas funções anteriores, o supervisor pode partir para a sugestão de ideias, práticas e soluções, tendo sempre em consideração o poder de decisão do supervisando e visando a sua responsabilização por atividades, projetos, entre outros.

d) Encorajar. O supervisor deve investir num relacionamento interpessoal baseado em sugestões que motivem o supervisando a evoluir e a melhorar as suas práticas educativas, sendo fundamental a afetividade em todo este processo de crescimento não só profissional mas também pessoal e social.

e) Avaliar. Tendo em conta a importância da avaliação de cariz formativo e não apenas de classificação, avaliar a prática pedagógica do supervisando deve ser um fator de abertura e clarificação essencial e imprescindível ao processo de formação profissional.

Desta forma, conseguimos perspetivar, duma forma clara, a abrangência da função do supervisor e confrontamo-nos com uma multiplicidade de aspetos e fatores que influenciam e condicionam a sua prática, tanto ao nível da interação com o supervisando, como com o contexto institucional, como também com a sua própria consciência enquanto pessoa, enquanto profissional e enquanto aprendiz num processo em contínuo.

Neste estudo, e no nosso caso em concreto, concetualizamos a supervisão como um procedimento diário e intensivo em que o acompanhamento, a orientação, a reflexão, a colaboração e o incentivo ao crescimento pessoal e profissional de cada um, sejam os nossos referentes para a construção do conhecimento e para a adaptação à mudança.

Em Portugal, a educação na generalidade e a educação pré-escolar na sua especificidade (onde se situa esta nossa investigação), estão reguladas por mecanismos legais que, de uma forma ou de outra, têm sofrido alterações e modificações, que, na grande maioria das vezes levam a contestações e a acesas discussões, que em nada abonam a nossa educação e a nossa cultura.

Como já foi referido anteriormente, o nosso estudo centra-se numa instituição particular de solidariedade social, vulgarmente designadas por IPSS, com características e especificidades muito próprias.

Não sendo nossa pretensão efetuar um estudo exaustivo às questões ligadas à legislação sobre a educação e em particular à legislação sobre a

educação pré-escolar, consideramos fazer todo o sentido efetuar uma análise a determinados aspetos. Ora vejamos.

Numa rápida análise à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de outubro), a alínea c) do artigo 2º diz-nos que é garantido o direito à criação de escolas particulares e cooperativas sempre que a escola pública não conseguir colmatar a procura. Sabemos que esta é uma realidade portuguesa onde, ainda hoje, a educação pré-escolar da rede pública é insuficiente para satisfazer as necessidades. No artigo 5º da mesma lei, para além de elencar os objetivos da educação pré-escolar no seu ponto 1, refere no seu ponto 4 que é uma incumbência do estado assegurar a existência de uma rede de educação pré-escolar. Refere ainda no seu ponto 5 que a rede de educação pré-escolar é constituída por instituições do poder central e por instituições de outra natureza, nomeadamente IPSS's. Realça também, no seu ponto 8, que a frequência da educação pré-escolar tem caráter facultativo no reconhecimento de que à família cabe um papel essencial no processo da educação pré-escolar.

Por outro lado, a própria Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro), que assenta na Lei de Base do Sistema Educativo, define como principio geral que a “educação pré-escolar é uma etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”

Fazendo uma análise, mesmo que enviesada destes dois documentos, consideramos que um quarto de século – é o tempo que dista desde a primeira redação da LBSE – é demasiado tempo para que nada se altere e para que não se efetuem mudanças de fundo, nomeadamente da universalidade e mesmo a obrigatoriedade da educação pré-escolar.

Neste espaço temporal, e fruto das enormes transformações que se sentiram e continuam a sentir a nível mundial, as estruturas familiares sofreram alterações e mudanças que não são acompanhadas pela legislação, numa lógica de igualdade de oportunidades e de acessibilidades a todos.

Na nossa perspetiva, faria todo o sentido efetuarem-se alterações que permitissem a correção das lacunas existentes, dotando, por exemplo, a educação pré-escolar de caráter universal.

A supervisão poderia (e deveria) contribuir para esta mudança.

Noutro sentido, e apesar do estado e da tutela da educação se socorrer de outras entidades para colmatar a sua oferta insuficiente ao nível da educação pré-escolar, a grande maioria da legislação, nomeadamente a que se refere aos profissionais deste grau de ensino, direciona-se para os profissionais da rede pública, pelo que os profissionais que se encontram na rede privada, cooperativa e IPSS's, permanecem num contexto diferente e diferenciado. Ressalta, aqui, uma grande incoerência entre o que é solicitado e o que é oferecido.

A título de exemplo do que acabamos de referir, podemos salientar o caso do Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril, que define o estatuto da carreira docente; o Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de novembro, que regulamenta o regime jurídico da formação contínua dos professores; DR nº 2/2008, de 10 de janeiro sobre a avaliação de desempenho, entre outros.

Os profissionais da rede pública regem-se pelo estatuto da carreira docente (Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril) enquanto que os profissionais do ensino privado e cooperativo regem-se pelo estatuto do ensino privado e cooperativo (Decreto-Lei nº 553/79. Os profissionais aguardam que se efetue a mudança no sentido de aproximar o estatuto dos profissionais dos estabelecimentos de educação pré-escolar das IPSS's do estatuto dos profissionais que exercem funções no ensino privado e cooperativo.

Estes documentos são de aplicabilidade imediata à rede pública e seus profissionais ou à rede privada e seus profissionais, sem referência às IPSS's.

Ficam a restar, basicamente, Decreto-lei nº 240/01, de 30 de agosto e o Decreto-lei nº 241/01, de 30 de agosto, que definem o perfil geral e o específico, respetivamente, do educador de infância, as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar e mais recentemente as Metas de Aprendizagem, que servem de instrumentos orientadores de todos os profissionais.

Na nossa vivência num contexto de IPSS, defendemos que faria todo o sentido que a educação pré-escolar se tornasse parte integrante da escolaridade obrigatória, numa lógica de igualdade de oportunidades e de acessibilidades.

Defendemos, também, que os contextos que ministram o mesmo grau de ensino, só teriam a ganhar e a melhorar, se se uniformizasse e se se universalizasse a legislação aplicável.

Por outras palavras, é também aqui que a supervisão pode investir, designadamente ampliando o seu campo de atuação, cumprindo deste modo o seu papel prospetivo, aliando a lógica organizacional a uma dimensão mais humana e humanista. Para tal, deverá recorrer ao pensamento complexo e sistemático que caracterizamos anteriormente, assim como um exercício reflexivo e práticas colaborativas mais exigentes, tal como nos apontam as teorias públicas referidas neste capítulo, para além da experiência profissional (e pessoal) da autora deste estudo.

1.2 Supervisão Pedagógica e o Papel do Supervisor

*A cultura forma sábios; a educação, homens.
Louis Bonald*

Em nossa opinião, e neste momento, torna-se pertinente fazermos uma abordagem pessoal e contextualizada, baseada na revisão bibliográfica, acerca não só do cenário supervisivo, como também do perfil de supervisor que preconizamos.

A supervisão pode ser definida em vários contextos, nomeadamente no contexto da formação de professores e também numa perspetiva mais alargada e inserida num contexto de organização escolar em que os professores já passaram pelo seu processo de formação inicial.

A supervisão não é uma tarefa fácil, pelo contrário, será uma tarefa bastante complexa como nos mostra Stones:

*“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 super-visão. O meu pensamento prosseguiu uma análise se 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, necessitava de **introvisão** 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 actividade bastante complexa” (Stones, 1984, in Vieira, 1993:27).*

Deste extrato, poderemos perceber quão complexa e quão reflexiva é a supervisão. Segundo Stones, e na sua perspetiva, a supervisão necessita de algumas capacidades que exigem um exercício de reflexão cada vez mais profundo.

Existem outras perspetivas de supervisão, como a de Glickman, que a entende como um instrumento aglutinador, permitindo o reforço e a estimulação da coesão pedagógica da escola.

Na linha de pensamento e reflexão de Isabel Alarcão, a supervisão será exercida na escola e na escola reflexiva que esta designa como “uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2000-13).

Se atentarmos ao objetivo da supervisão definido por Alarcão, compreendemos que ele visa “o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes” (Alarcão, 2001:35).

Na nossa perspetiva, o importante é que a supervisão seja uma aglutinação não só de saberes como de reflexões entre o supervisor e restantes intervenientes numa postura de entrosamento de saberes mútuos.

Na nossa perspetiva, o modelo reflexivo é aquele com o qual mais nos identificamos, pela sua especificidade reflexiva, o que acaba por ir de encontro a este nosso estudo.

Este modelo de supervisão tem como subjacente as teorias construtivistas e desenvolvimentistas, centrando-se na reflexão sobre a ação educativa tendo em vista a resolução de problemas concretos da prática pedagógica. Prevê o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais a partir da dialética teoria/ prática.

A origem desta abordagem reflexiva remonta a Dewey e desenvolvida, posteriormente, por Schön. Para este autor, a reflexão não consiste num conjunto de procedimentos específicos a serem usados pelos professores, mas numa maneira de encarar e responder aos problemas, numa maneira de ser professor (Zeichner, 1993).

Portanto, existem três atitudes necessárias para a ação reflexiva: abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento. A abertura de espírito refere-se ao desejo ativo de recetividade às várias informações provenientes de fontes diversificadas e de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro em todas as situações. A responsabilidade implica a ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada ação. O empenhamento implica um assumir de responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Zeichner, 1993; Abrantes, 1996).

No modelo reflexivo o supervisor assume o papel de facilitador, encorajando os outros elementos da equipa a criarem um estilo próprio, através da criação de um clima de ajuda e colaboração, e estimulando-o a desenvolver capacidades de reflexão sobre a sua prática, a fim de a melhorar, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional

Torna-se, agora, pertinente analisar o perfil, as competências e o papel do supervisor.

Não é novidade nenhuma que estamos, hoje, perante uma sociedade altamente sofisticada mas extremamente debilitada e indefesa. Uma sociedade em risco com uma enorme incerteza humana e social.

É esta sociedade que se reflete hoje em dia na escola, tornando a vida na escola muito complexa, heterogénea, ambígua, cheia de incertezas e onde se sente a fragmentação dos saberes e a dimensão da vida real na sua multidimensionalidade. É neste contexto real que se vai debater a supervisão pedagógica e concretamente o supervisor.

Segundo Alarcão, o papel do supervisor surge como “líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (Alarcão, 2001:19).

Desta definição, ressalta o papel do supervisor enquanto facilitador e dinamizador do processo de supervisão. É alguém a quem cabe colaborar na construção do projeto de desenvolvimento da escola, compreendendo e percebendo quais os papéis a desempenhar por todos os atores intervenientes para assim, e deste modo, poder incentivar e movimentar todo o sistema.

Dentro das suas competências, referimos algumas, nomeadamente as que se relacionam não só com a dinâmica e a dinamização das práticas pedagógicas reflexivas e da cultura do trabalho colegial entre todos os elementos da equipa de trabalho, mas também com as que se relacionam com o apoio, o incentivo e a criação de condições para a função dos profissionais.

Contudo, temos que compreender a função do supervisor num sistema organizativo, ou seja, num contexto de organização escolar, com características de responsabilidade e autonomia, cabendo-lhe assim o papel de dinamizador do desenvolvimento organizacional em que a sua missão se baseia na compreensão

e na estimulação do contributo individual de cada agente educativo numa perspectiva de desenvolvimento global e coletivo.

O supervisor será, sem dúvida, alguém que com uma formação específica em supervisão pedagógica, e não um mero gestor escolar, possua características tais que, no seu conjunto, o ajudem e facilitem a sua função.

De entre as suas principais características, destacaremos algumas que nos pareceram mais pertinentes:

- ✓ alguém com uma visão prospetiva;
- ✓ um ser facilitador do seu e do pensamento do outro;
- ✓ um ser reflexivo e instigador da reflexão;
- ✓ um amigo;
- ✓ um líder;
- ✓ um aglutinador de saberes;
- ✓ um facilitador da partilha desses saberes.

Mais ainda: um SEDUTOR com autoridade e liderança.

E o que esperamos que mude com tudo isto? Muita coisa! Mas principalmente o essencial.

É um meio, um caminho para a formação duma organização escolar menos solitária e mais solidária, de maior espírito de partilha, com uma postura menos verticalizada, mais dinâmica, mais perto das necessidades dos nossos alunos, contribuindo para um maior grau de satisfação não só dos docentes como dos discentes, contribuindo assim para um menor insucesso escolar e uma maior aproximação entre todos os atores do processo educativo de ensino e de aprendizagem.

2. Cultura Reflexiva e Colaborativa

2.1 Estado da arte sobre a cultura educativa

*A verdadeira educação consiste em pôr a descoberto ou fazer atualizar o melhor de uma pessoa. Que livro melhor que o livro da humanidade?
(Mahatma Gandhi)*

Quando surgem tempos de crise como aqueles que Portugal a toda a restante Europa atravessam, é comum direcionarmos a nossa atenção para a educação.

Numa análise efetuada ao Relatório da União Europeia sobre a Educação, datado de 19 de abril de 2011, retiramos a noção que, de uma forma geral, os países da União Europeia conseguiram melhorar os seus sistemas de ensino, durante a última década, muito embora só tenham conseguido atingir um dos cinco valores de referência fixados para o ano de 2010 e que se traduz numa maior formação de diplomados em Tecnologias, Ciência e Matemática. Este objetivo também foi conseguido por Portugal.

Os restantes objetivos – redução da taxa de abandono escolar, melhoria de competências de leitura, aumento da frequência do ensino secundário e a intensificação da educação de adultos – embora se tenham verificado melhorias, não foram atingidos na sua íntegra.

Pese embora os resultados gerais propostos para 2010 terem tido um carácter mediano, verificam-se fortes probabilidades da União Europeia atingir as metas estipuladas para 2020, a dar crédito aos índices progressivos verificados e a manterem-se.

A educação portuguesa registou avanços significativos, se tivermos em conta os indicadores do ano 2000. Os progressos verificados não escondem, porém, a distância que ainda medeia a educação portuguesa de grande parte dos países europeus.

Apesar de alguns indicadores necessitarem de ser relativizados, tendo em conta toda a problematização da situação que atravessamos, o cenário não é tão tenebroso quanto possa parecer à partida, existindo demonstrações inequívocas

de evolução em grande parte dos indicadores, apontando para um processo de mudança e crescimento já em curso.

Até que ponto ou até onde, pode a escola ser uma alavanca para o progresso e para a mudança da educação em Portugal?

Desde a década de 80, com as novas políticas educativas no campo da administração e gestão escolar, acompanhadas de novas teorias de inovação educativa, a escola assumiu um papel estratégico com vista à mudança. Porém, as inovações concebidas e implementadas não têm funcionado da melhor forma e as diferenças entre comunidades escolares mantêm-se. Poderá, sem dúvida, residir, aqui, na escola, a chave e a razão para a mudança (Bolívar, 2003).

Bolívar considera que se formos capazes de entrosar ou mesmo fundir a eficácia escolar no que respeita aos produtos e a melhoria das escolas no que respeita aos processos, surgirá, sem dúvida, uma nova dimensão designada por “*boas escolas*”, que passariam por a) uma ampla conceção dos resultados dos alunos; b) centrar a inovação na melhoria dos processos de aula; c) promover a capacidade interna de mudança de cada escola” (Bolívar, 2003:39).

As reformas emanadas pelo poder central nem sempre conseguem obter bons resultados quando chegam aos órgãos locais, fruto, muitas vezes, de contextos duma especificidade ímpar onde dificilmente se conseguem aplicar novas reformas, e resultado também da dificuldade encontrada na aceitação da mudança.

Essa é, também, a perspetiva de Fullan (1994) quando refere que “em suma, os mandados da reforma centralizada apresentam registos fracos como instrumentos de melhoria educacional” (Fullan, cit por Sergiovanni, 2004:22). Realça ainda: “este fracasso levou algumas pessoas a concluírem que somente a reforma descentralizada, com objetivos locais, pode ter sucesso” (Idem).

Na realidade, esta é uma perspetiva perfeita atual e integrante do contexto educativo e do momento conturbado que vivemos em Portugal, aos mais variados níveis.

Fullan refere ainda a mais valia e a melhor eficácia de uma “*re-aculturação*” que acaba por levar à “*re-estruturação*”, em detrimento de uma re-estruturação que leve à re-aculturação. Verifica-se, deste modo, a introdução do conceito de cultura, tão importante em educação, numa perspetiva de melhoria não só das

escolas, mas em toda a sua dimensão e abrangência (Fullan, cit. Por Sergiovanni, 2004:23).

O mesmo autor considera que “a alma da cultura escolar é aquilo em que as pessoas acreditam, os pressupostos de base do funcionamento de escola e o que se considera ser verdadeiro e real” (Idem).

Os atuais cenários da cultura e da política, em Portugal, não são pacíficos, nem amenos, nem tão pouco consensuais. Sabemos que estamos num período e num cenário de mudanças. Mudanças essas que, se por um lado nos temos de confrontar verdadeiramente com elas por força de circunstâncias várias, por outro lado, existem mudanças, no horizonte, que são necessárias e importantes tanto para nós enquanto profissionais, como para as escolas.

Torna-se premente que tenhamos a capacidade, enquanto profissionais de educação, não só de nos habituarmos à ideia de mudança, como também à própria mudança, permitindo-nos uma nova adaptação e uma nova concetualização do sistema educativo, de forma a que cada vez mais as escolas se tornem comunidades de plena aprendizagem.

Creemos estar em franca evolução. Isso nos mostra o estudo sobre, O Futuro da Educação em Portugal – tendências e oportunidades: um estudo de reflexão prospetiva, dirigido e coordenado por Roberto Carneiro, onde se conseguem vislumbrar marcas de mudanças e de vontade de mudar.

Muito embora o modelo educativo, em Portugal, ainda mantenha e prolongue o conceito “do primado do saber objetivo e concetual e do primado do ensino sobre as aprendizagens” sem que as mesmas estejam ligadas à vertente formativa e operacional, a cultura atual e as novas exigências qualitativas concebem um novo modelo educativo que permite articular, teórica e tecnicamente, “as estratégias pedagógicas que permitem a fusão dos binómios educação/formação e ensino/aprendizagem” (Grácio et Nadal in Carneiro, 2000:10).

Os mesmos autores evidenciam que a mudança requer determinados pressupostos importantes para que se verifique uma mudança de sucesso, a saber:

“- A formação prévia dos professores (inicial e contínua);

- Uma estrutura curricular que harmonize as quatro vertentes de um processo educativo global: o cognitivo, o operativo, o expressivo e o valorativo (B. Brocca, 1999);

- A previsão de estratégias intermédias e a conceção de meios de operacionalidade administrativa e pedagógica;

- A utilização de novos instrumentos de acesso à informação, promovendo o desenvolvimento sistemático e progressivo de diferentes linguagens verbais e não verbais e das linguagens das novas tecnologias” (Grácio et Nadal in Carneiro, 2000:11-12).

2.2 Cultura Reflexiva

As coisas não mudam, nós é que mudamos. O início de um hábito é como um fio invisível, mas cada vez que o repetimos o ato reforça o fio, acrescenta-lhe outro filamento, até que se torna um enorme cabo e nos prende de forma irremediável, no pensamento e ação.
(Orison S. Marden)

Com esta investigação, pretendemos fazer uma análise mais consubstanciada de duas temáticas extremamente importantes em educação – cultura reflexiva e cultura colaborativa – que nos remetem, de imediato, para dimensões bem mais abrangentes como são o caso da educação e da própria sociedade. E ao problematizar questões relacionadas com a educação, somos remetidos, também de imediato, para a dimensão social.

Questões relacionadas com a globalização, a transdisciplinaridade, a interculturalidade e outras mais, implicam visões diferentes sobre a educação, ou seja, as alterações que a sociedade vai sofrendo, ao longo da sua evolução, contribuem decisivamente para alterações, mudanças e transformações na educação.

Em concreto, este trabalho remete-nos para duas problematizações, a serem estudadas. Por um lado, a problematização das práticas reflexivas numa escola que se pretende reflexiva e numa dimensão educacional atual.

Por outro lado, remete-nos também para a segunda problematização a estudar, que se prende com a necessidade cada vez maior de se cultivar o trabalho colaborativo de e em equipa, como um benefício para uma escola reflexiva, numa lógica de mudança transformadora, numa sociedade cada vez mais exigente, por um lado e mais carente, por outro, principalmente ao nível dos valores, das regras e dos princípios.

Ao consideramos o conceito de profissionais reflexivos, com práticas reflexivas, estamos a considerar, antes de tudo, a noção de ser pensante, com conhecimentos e com capacidades. Daqui decorre a importância de, primeiramente, tomarmos consciência dos contributos que a psicologia e a sociologia podem ter nesses seres e, por conseguinte, nas escolas.

Tal como refere Tavares, para que uma escola seja “verdadeiramente reflexiva, terá que formar todos os seus atores e autores, os professores, os educadores, os alunos e os demais agentes educativos numa outra visão da realidade (...)” (Tavares in Alarcão, 2000:57).

Cada vez mais as organizações, independentemente da sua escala de grandeza ou do seu contexto de atuação, sentem uma maior necessidade de refletir, de pensar, de aprender a pensar, de conhecer, de aprender e de aprender a aprender para desaprenderem e reaprenderem de maneira e de forma diferente, no intuito de acompanharem as mudanças e as transformações com que se deparam diariamente.

Da mesma forma, a escola comunga deste sentimento, principalmente pelo facto de a escola ser, como refere Tavares, “uma realidade viva, orgânica e inteligente” (in Alarcão, 2000:58).

Nesta lógica, quando falamos da escola que comunga desta necessidade de mudança e de organização ou reorganização, falamos duma escola reflexiva que pensa, reflete, organiza, reorganiza e reorganiza-se, age e avalia.

São vários os estudos que indicam a necessidade de se configurar uma mudança na educação que acompanhe as mudanças que se vão perfilando ao longo do tempo, tanto em Portugal, como em toda a Europa. Nessa lógica, corroboramos a perspetiva de Gonçalves que considera a reflexão não só como uma meta a atingir como também um meio de formação. Diz ainda que “esta mudança pressupõe entender a reflexão como um diálogo avaliativo que enriquece o *eu* e que melhora, efetivamente, a prática profissional que se configura exteriormente ao sujeito que reflete” (2006:105).

Alarcão define a escola reflexiva como uma realidade que “continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2000:13).

Sendo a escola uma entidade viva, constituída por uma comunidade de pessoas com origens tão diferentes quanto possíveis, importante seria percebermos de que forma a psicologia e a sociologia poderão contribuir para a criação desta escola reflexiva.

Na perspetiva de José Tavares, os contributos destas duas ciências terão que ser entendidos à luz de duas figuras, a saber: a pessoa enquanto tal e a

escola, sendo que a primeira se destaca pela sua complexidade própria enquanto ser humano e a sua contextualização a níveis tão díspares como o pessoal, o interpessoal, o grupal, o organizacional, o socioinstitucional, o cultural e o temporal e a segunda figura, como sendo a extensão da própria pessoa com todos os níveis e envolventes de contextualização da primeira.

Em ambas as situações, as envolventes referidas estão integradas em quatro dimensões – cognitiva, afetiva, volítica e contextual – que se encontram presentes, de uma forma determinante, em cada um dos níveis.

No que respeita à dimensão cognitiva e metacognitiva, esta é determinante tendo em conta que a mesma assenta numa relação estrutural e de génese do fenómeno principal do conhecimento, isto é, a relação sujeito-objeto.

O sentido que se lhe atribui terá que ser analisado à luz de uma nova racionalidade que implica que todas as relações de conhecimento terão que ser repensadas, analisadas, refletidas e avaliadas numa outra dimensão, num outro questionamento.

Assim, para considerarmos uma escola como verdadeiramente reflexiva, com profissionais reflexivos, terá ela mesmo que não só adquirir, mas também interiorizar uma visão cognitiva diferente e diferenciada, não só em relação aos objetos, como também em relação aos conteúdos, aos processos e aos próprios meios, por forma a ser possível a criação de novos conhecimentos e de novas aprendizagens.

Na dimensão afetiva, todos sabemos, quanto mais não seja pelo senso comum, de que forma a afetividade e as emoções atingem a ação humana. A afetividade propriamente dita, manifesta-se através de emoções, sentimentos e mesmo de paixões que se extremam nas reações afetivas mais ou menos agradáveis ou desagradáveis das pessoas.

O comportamento humano e a sua capacidade decisória, é determinado pela dimensão volítica, decisória que, por sua vez, só é possível graças ao conjunto das duas anteriores, ou seja, as dimensões cognitiva e afetiva determinam a dimensão volítica, tendo em conta que a cognição e a afetividade determinam a capacidade de tomada de decisões do ser humano.

Segundo Tavares, “uma pessoa que tem grandes ideias, emoções e sentimentos mais ou menos ricos, positivos e intensos, mas é incapaz de decidir,

revela grande imaturidade e insegurança em termos de desenvolvimento humano” (in Alarcão, 2000:63).

Por fim, a dimensão contextual é uma dimensão globalizante e abrangente, pois as dimensões anteriores só terão sentido se contextualizadas. Todos os comportamentos cognitivos, afetivos e mesmo volíticos carecem de sentido e de significado se não estiverem referenciados num determinado contexto.

Relativamente aos contributos da sociologia, e segundo a perspetiva de Tavares, as realidades sociais não são mais que extensões das realidades pessoais, pelo que a escola reflexiva que auspiciamos terá necessariamente que se situar em contextos sociais mais pessoais e reflexivos, com flexibilidade e resilientes tanto a nível físico e biológico, como a nível psicossocial, cultural e até axiológico.

Uma vez que as realidades sociais são extensões das realidades pessoais, há que as interpretar à luz das mesmas dimensões que foram analisadas para as realidades pessoais.

À luz desta perspetiva, percebemos que a escola reflexiva implica uma dinâmica, uma observação, uma reflexão e uma reorganização pensadas e aprendidas, tendo em conta que a mesma é composta pelas mais variadas e diferentes entidades pessoais, necessitando de se desorganizarem para se reorganizarem de novo. Trata-se de uma espécie de reconstrução e reconfiguração constantes.

Assim, e para que consigamos construir uma escola reflexiva composta por profissionais reflexivos, afigura-se-nos importante perceber, à luz do papel do supervisor, como ajudar e como acompanhar os profissionais a rumarem a uma nova dimensão e a prática reflexiva melhorada, no seu contexto de trabalho.

É verdade que algumas realidades direcionam os profissionais, ao fim de algum tempo de trabalho, para posturas mais apagadas, para a desmotivação e para a acomodação a zonas de conforto pessoal.

Neste trabalho, interessa-nos criar mecanismos que ajudem a repensar estas posturas, a desorganizá-las, a reorganizá-las e a relançá-las numa postura diferente, mais empenhada, mais reflexiva, mais partilhada, mais interventiva, ou seja, mais envolvente.

Colocam-se, neste momento, algumas questões que, embora possam parecer questões de mero pormenor, são, sem dúvida, questões pertinentes para nos orientarem nesta temática.

Convém, pois, perceber o que é na realidade um profissional reflexivo, como age e com que objetivos.

Donald Schön (in Alarcão, 1996), sempre atual, lembra-nos que apesar de toda a evolução científica e tecnológica que a nossa sociedade nos apresenta, com as suas vantagens e desvantagens, não nos protege de manifestações de falta de confiança dos profissionais, de grande insegurança, motivadas por variadas razões, sendo uma delas pela formação pouco adequada que algumas instituições de formação ministraram aos seus formandos, não os dotando de capacidades de adaptabilidade a situações inesperadas e novas.

Em grande número, bem maior do que seria desejável, as instituições de formação, durante a formação dos profissionais, incutem formas de tomada de decisões em determinadas situações que, num contexto extra formação, podem nem sempre ter sucesso. Para além disso, a falta de confiança não deixa os profissionais tentar novas soluções, devido a receio do fracasso. Contudo, o erro e a sua assunção são bons mecanismos para novas aprendizagens.

Daí a necessidade de desenvolver nos profissionais em formação, capacidades de adaptação, de reformulação, de reestruturação, assentes em variáveis não constantes dos manuais.

Perante uma situação nova, os profissionais deveriam ser capazes de tomar consciência dela, compreendê-la, desconstruí-la e reconstruí-la novamente. É a esta habilidade que Schön atribui a competência de artista, designando-a por criatividade (in Alarcão, 1996).

Todo este processo implica uma atitude mental de pensar e repensar as situações, e após alguma flexibilidade cognitiva imbuída numa forte reflexão, sendo da responsabilidade dos profissionais a capacidade de encontrar soluções adaptadas às situações novas.

Nesta medida, torna-se importante que o profissional comece a criar hábitos de reflexão, iniciando o seu percurso com descrições verbais do seu próprio conhecimento e cultivar estas mesmas descrições. Estas descrições podem ter momentos diferentes. Segundo Schön, se as mesmas tiverem lugar em simultâneo com a ação, denominam-se reflexão na ação; se tiverem lugar numa

fase posterior à ação, em retrospectiva, denominam-se reflexão sobre a ação (in Alarcão, 1996:16-17).

Porém, estes dois momentos reflexivos são corroborados e complementados com um outro momento, também designado por Schön como *reflexão sobre a reflexão na ação*. Esta reflexão última ajuda o profissional não só a progredir no seu conhecimento, como a mudar e a construir novas formas de conhecimento, determinando futuras ações, interpretando novos problemas e construindo novas soluções, ganhando confiança e segurança nas suas tomadas de decisão.

É, contudo, tão importante que se desenvolva esta capacidade de reflexão, como também se cultive esse hábito. A reflexão implica pensar e pensar é algo inerente à condição humana.

Porém, refletir é algo bem mais elaborado que pensar. Dewey define o pensamento reflexivo como “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consistência séria e consecutiva” (Lalanda e Abrantes in Alarcão, 2000:45).

O pensamento reflexivo e todo o seu processo assenta em dois pilares fundamentais. Os dados obtidos através da observação e as ideias construídas pelo conhecimento. Da junção destes dois pilares e da sua intervenção conjunta, surgirá uma conclusão, que servirá para construir novas soluções.

Ora, para que do pensamento reflexivo resultem soluções concretizáveis, é imprescindível que o profissional se imbua de uma completa disponibilidade mental não só para se proteger de um espírito extremamente positivista e dogmático, como para, em caso disso, suportar a dúvida e a incerteza que, por vezes, se possa instalar.

Contudo, este pensamento reflexivo não deixa de ser uma capacidade da condição humana, tal como defendemos anteriormente. E enquanto capacidade, não surge de forma espontânea. Muito pelo contrário, tem de ser desenvolvida, treinada e cultivada (tarefa de um profissional como o supervisor).

E como qualquer cultura que se pretende que vingue, as condições envolventes terão que se apresentar como algo decisivo e favorável ao seu desenvolvimento. Caso contrário, sujeitamo-nos a não ter sucesso.

De entre essas condições que são necessárias à cultura do pensamento reflexivo, salientamos a importância do sujeito em estudo, do processo e da

problematização entre o saber e a experiência, a integração entre a teoria e a prática e, sem dúvida, a questão mais pessoal e social que reside no outro profissional, aquele que faz parte da equipa e que se pretende que desenvolva um trabalho colegial.

Importa, primeiramente, que o profissional assuma, antes de mais perante si próprio, a necessidade e a intenção de mudar. Sabemos que tudo o que implique mudança origina demasiada resistência mental.

As razões para essa resistência à mudança podem ser várias. Sá-Chaves e Amaral consideram que todo o profissional que se pauta por uma prática orientada unicamente pelo saber adquirido ao longo da sua formação inicial e incapaz de evoluir para além desses saberes, ficará eternamente um profissional solitário (in Alarcão, 2000:81-83).

Hodiernamente, muitos profissionais há que se isolam por receio de se exporem e de exporem as suas ideias, numa atitude meramente defensiva. Acabam por, sozinhos, ficarem a lastimar-se por um lado e a orgulharem-se por outro dos seus próprios feitos, conseguidos à sua custa e sem os partilhar com ninguém, não tendo, portanto, que se expor em situações que possam não ter sido tão bem conseguidas.

Nenhum processo de mudança é tão linear quanto se pode imaginar. N. Vincelli, autor de um artigo intitulado, “a resistência como não-valor do eu e valor de resistência”, citado por Benavente, mostra que a partir do momento que um dos elementos do grupo descobre um “si próprio”, ou seja, quando descobre que tem importância para além de si próprio, para os outros, fica vulnerável a um sentimento de medo, desencadeando uma resistência preenchida por uma enorme angústia (in Benavente, 1990:291).

Por outro lado, e no mesmo artigo, o autor do mesmo atribui a esta resistência um outro significado e que se relaciona com a necessidade de cada um descobrir os seus próprios tempos, os seus próprios ritmos, na sua relação com o mundo. Esta perspetiva exige aquilo que ele denomina de “*área de estacionamento*”, similar à área de repouso da auto estrada, e que serve para retemperar forças, retomar o fôlego antes de continuar o processo de mudança e de resistência à mudança.

Já Lewin, também citado por Benavente, refere que se o objetivo é a mudança duradoura e não a mudança meramente pontual e/ou aparente, o seu

sucesso dever-se-á mais pela ultrapassagem das resistências de cada um, do que por pressões exteriores (Benavente, 1990:292).

É, então, premente que estes profissionais iniciem um processo de autorreflexão, numa lógica de reflexão sistemática sobre a ação que diariamente vão desenvolvendo, iniciando um processo mais estruturado de profissionais investigadores da sua própria ação.

O passo seguinte será, seguramente, a criação de um clima de partilha dessas reflexões, anulando desta forma o seu estado de solidão, partilhando as suas conquistas e fracassos e absorvendo novos conhecimentos.

Importa, então, a criação de uma “cultura de escola”, como referem Sá-Chaves e Amaral, onde a supervisão deverá desempenhar um papel importante nesta e noutras questões, coordenando e orientando estes espaços de partilha reflexiva (in Alarcão, 1996).

Esta partilha dará lugar a uma nova vaga de conhecimentos e saberes resultantes de práticas várias, de diferentes contextos e mescladas das mais variadas áreas disciplinares.

Cabe ao supervisor desempenhar o seu papel de forma reflexiva e crítica, tendo em conta diversos fatores, nomeadamente os que dizem respeito aos próprios sujeitos enquanto indivíduos profissionais, a reflexão sobre a forma como se geram os fenómenos e os processos de construção do conhecimento, as relações interpessoais por forma a que as mesmas não possam interferir nas partilhas das práticas pedagógicas, o próprio conhecimento e o desenvolvimento profissional, a gestão de projetos e a gestão de problemas de cariz social mais diretamente relacionados com os educandos.

Sem dúvida que a (auto) reflexão será de extrema importância e o primeiro passo na cultura das práticas reflexivas. Contudo, o sucesso será muito baixo se essas reflexões não passarem ao patamar seguinte, que será a partilha das mesmas, gerando novas reflexões e novos saberes.

A probabilidade de ficarmos surpreendidos com o facto de não sermos tão únicos quanto pensamos e de que os nossos medos, receios e inseguranças são bem mais comuns do que imaginamos é, muito presumivelmente, bastante elevada.

2.3 Cultura Colaborativa

Unir-se é um bom começo, manter a união é um progresso, e trabalhar em conjunto é a vitória.
(Henry Ford)

Podemos nesta altura entender, então, a real necessidade da criação de hábitos de trabalho colaborativo, de partilha reflexiva, de permuta e de interajuda.

Contudo, a criação de hábitos de trabalho colaborativo implica muita cedência e entrega de si mesmo a favor de um todo.

O trabalho colaborativo e a sua cultura têm sofrido uma significativa evolução desde 1950. Desta evolução, há a salientar a perspetiva de Gourgand sobre o fato do trabalho colaborativo ser algo “(...) para satisfazer uma moda ou uma necessidade” (Gourgand, 1980:11).

Acreditamos que a passagem de uma moda a uma necessidade tenha surgido de forma perfeitamente natural quando se começou a perceber que o trabalho colaborativo é uma forma de decisão, implicação, gestão e ação com um objetivo comum. Algo que implica o contributo e a reflexão de todos. Aliás, Gourgand diz que “decidir é informar-se, comparar, pesar os prós e os contras e, por fim, correr um risco” (Gourgand, 1980:13).

Gourgand salienta ainda o papel formativo que o trabalho colaborativo pode ter. Segundo este autor, o “grupo é portanto, para cada um, o pretexto para analisar os seus métodos e o seu comportamento, compará-los aos dos seus colegas, ver como pode melhorá-los” (1980:15).

Nesta perspetiva, nota-se a presença da importância da prática reflexiva, da abertura de espírito e da partilha.

Gourgand refere ainda que o trabalho colaborativo pode ser entendido tanto como uma atitude como uma técnica que nos deve levar à procura de “uma atitude que nos permite mantermo-nos disponíveis, abertos às ideias novas, prontos a mudar de hábitos, a inovar, abertos aos outros, atentos às suas sugestões (...)” (1980:17).

Consideramos, contudo, que o trabalho colaborativo implica uma entrega plena, mas não uma submissão. E encontramos muitas vezes alguma competição

entre os membros da equipa, competição essa que será extremamente saudável se for canalizada para a nossa própria superação.

Já Henriques e Araújo questionam de que forma “sem a competição e os desafios sempre presentes no dia a dia, onde iríamos buscar o apelo constante à superação e à necessidade de atingirmos a excelência?” (2005:16)

Competir implica alguém com quem competir, alguém a quem poderemos chamar adversários. Estes adversários ajudar-nos-ão a superarmo-nos cada dia. Os autores referem que “sem adversários, não há oposição. Sem oposição, não há progresso. Sem o apelo constante a objetivos mais exigentes, não haverá superação!” (2005:18)

Consideramos de extrema importância a competição saudável entre os elementos da equipa, desde que essa competição se coloque ao serviço de um objetivo comum.

Corroboramos a perspetiva de Henriques e Araújo quando referem que o trabalho colaborativo necessita possuir determinadas características, que no seu conjunto permitem alcançar o sucesso e a superação que temos vindo a defender.

Na perspetiva destes autores, são cinco as características que pressupõem o sucesso de um trabalho colaborativo. Estas características só surtirão sucesso dentro do grupo quando “juntas sob a forma de um punho cerrado” (2005:118). Vejamos:

- comunicação – existe a necessidade de todos os elementos comunicarem, em voz alta, abertamente, com verdade e, se necessário, até com confrontação, o que muitas vezes ajuda e permite o estabelecimento de um clima de confiança e respeito mútuos;
- confiança – a confiança mútua é de extrema importância no seio do grupo, pois em ela a comunicação não se revestirá de grande sucesso;
- responsabilidade coletiva – numa alusão à imagem do punho cerrado, não deverão existir dedos abertos a apontar a nenhum elemento, sendo que os erros deverão ser assumidos por todos. Num trabalho colegial *ou ganham todos, ou perdem todos*;
- preocupação com os outros – após a deteção do erro, é fundamental que todos os elementos se preocupem com quem errou, sem juízos de valor, mas também consigo próprio, numa perspetiva reflexiva de melhoramento;

- orgulho – quando cada um dos elementos, por si só, dá o melhor de si para com a equipa e o objetivo comum e o resultado da sua participação é positivo, deverá sentir orgulho da sua prestação no trabalho final.

No entendimento de Parrilla, o trabalho colaborativo é desenvolvido por grupos colaborativos, constituídos por elementos que partilham e compartilham todas as decisões tomadas, ao mesmo tempo que se responsabilizam pela qualidade da produção obtida (Parrilla, 2004).

Os termos colaboração e cooperação, surgem muitas vezes como sinónimos de trabalho colaborativo e em equipa, mas na realidade, não correspondem à verdade.

Esta perspetiva é defendida por Fullan e Hargreaves que referem que “a simples existência de colaboração não deve ser confundida com a consumação de uma *cultura* de colaboração” (Fullan e Hargreaves, 2000:17.)

Partilhamos a perspetiva dos autores atrás citados, quando referem que o trabalho colaborativo e em equipa só consegue ter expressão quando se consegue conciliar a atividade de grupo e a atividade individual, sendo que uma sem a outra, limita a capacidade e o potencial de trabalho dos profissionais. (Fullan e Hargreaves, 2000: xi)

Numa perspetiva de corroboração do que atrás referimos acerca dos conceitos de colaboração e cooperação, salientamos, aqui, a perspetiva de outros autores que argumentam que enquanto que a colaboração pode ser entendida como uma filosofia de vida, a cooperação pode e deve ser entendida como uma interação facilitadora da realização de um objetivo ou de um produto final (Torres, Alcantara e Isala, 2004).

Voltando ainda a Hargreaves, este autor considera que a colaboração e a colegialidade são pilares fundamentais na doutrina de mudança, tão amplamente referida e defendida.

Tanto a colaboração como a colegialidade têm sido tratadas como estratégias fundamentais no fomento do desenvolvimento profissional dos professores, contribuindo não só para uma reflexão pessoal, como para uma aprendizagem partilhada, como ainda para um maior desenvolvimento das competências dos professores.

Nesta lógica, a colaboração e a colegialidade são considerados como “pontes vitais entre o desenvolvimento das escolas e o dos professores” (Hargreaves, 1998:209).

De qualquer forma, a colaboração e a colegialidade não podem ser encaradas como a salvação de todos os problemas que existem tanto ao nível das escolas como ao nível dos professores. Contudo, os pontos positivos que apresentam são inúmeros e já muito difundidos e estudados.

Neste sentido, Shulman reúne os principais argumentos relativamente ao que acabamos de dizer, na seguinte síntese:

“a colegialidade e a colaboração entre os professores não são apenas importantes para a melhoria do seu *morale* e da sua satisfação (...) são também absolutamente necessárias, se quisermos que o ensino tenha maior grandeza... elas são igualmente necessárias para assegurar que os docentes beneficiem com as suas experiências e continuem a crescer ao longo das suas carreiras” (Shulman cit. Por Hargreaves, 1998:210).

Nesta mesma lógica de crescimento, Shulman alerta ainda para a implicação direta destes progressos na liderança exercida no interior das próprias escolas:

“Pede-se às escolas que se assemelhem às melhores das nossas grandes empresas, empregando métodos de gestão para descentralizar a autoridade e tomar decisões importantes ao nível da base. A liderança não é monopolizada pelos administradores, mas sim partilhada com os professores” (Shulman cit. Por Hargreaves, 1998:210-211).

Por seu lado, Santos e al referem a premente necessidade de se conseguir “uma combinação crítica entre as políticas educativas e as regulações locais”, sendo que esta regulação aquilo que a autora considera ser “um dos desafios da escola atual – mais relacional, mais cultural, mais reflexiva, mais contextual e mais comunitária -, tendo presente não só a sua natureza sistémica e organizacional mas também como mundo de vida, de grupos de homens e mulheres que coordenam os seus exercícios profissionais pelas interações comunitárias que vão tocando entre si” (2008:27).

Parte II – Enquadramento metodológico

1. Opções metodológicas e objetivos da investigação

Este estudo visa analisar e investigar o tipo de cultura reflexiva e colaborativa que está implementada numa instituição, bem como a importância que lhes é atribuída pelos sujeitos presentes e participantes, para além de apurar de que forma a figura do supervisor pedagógico pode contribuir para a criação, desenvolvimento e aplicação da referida cultura.

Toda e qualquer investigação não é mais do que “uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” que se colocam (Tuckman, 2000:5).

Desde sempre que o homem procura conhecer o mundo e, principalmente, conhecê-lo, dar-lhe significado. A experiência prática da sua vivência, o raciocínio lógico que aplica na análise dessa vivência e a investigação que faz na procura do desconhecido, são os principais meios que utilizam para conseguirem alargar e construir o seu conhecimento.

Segundo Sousa, “uma investigação será, portanto, uma ação de se procurar aquilo que não se conhece, uma pesquisa em que se procura descobrir algo que ainda não é conhecido” (2009:12).

Segundo o mesmo autor, a investigação surge da necessidade de se encontrarem respostas para alguma dúvida ou para alguma questão e o seu principal objetivo visa “a procura de conhecimentos que sejam úteis para o aumento do bem estar humano” (2009:12).

É nesta perspetiva que pretendemos investigar que tipo de cultura reflexiva e colaborativa está a ser praticada na instituição, assim como formas de melhoramento e enriquecimento da mesma, com o objetivo de a “*augmentar*” e de a tornar num processo mais consistente entre aquilo que achamos que deveria e aquilo que na realidade se pratica na instituição, por forma ao enriquecimento do trabalho pedagógico desta equipa e da própria instituição.

Atualmente, existe uma grande consensualidade quanto à existência de três grandes paradigmas na investigação: o positivista ou quantitativo, o interpretativo ou qualitativo e o sociocrítico ou hermenêutico (Latorre et al, 1996, Bisquera, 1989, Morin, 1983 in Coutinho, 2011:10).

Dado que na investigação educacional as possibilidades e as opções metodológicas que podem ser utilizadas são variadas, e tendo em conta que a escolha da metodologia se deve prender com a natureza do problema que está a ser investigado (Serrano, 2001), consideramos pertinente, face ao objeto do nosso estudo, seguir uma metodologia de investigação qualitativa ou, como mais recentemente é designado, por paradigma construtivista (Coutinho, 2011:15), por considerarmos ser a mais adequada à interpretação dos processos, dos produtos e de todos os fenómenos que estão inerentes a esta investigação.

Na linha de pensamento de Coutinho, este paradigma tem como objetivo substituir noções científicas de *explicação, previsão e controlo* por *compreensão, significado e ação*, procurando não só entrar no mundo dos sujeitos investigados, como saber o modo de interpretar, captando o significado atribuído às situações vividas, bem como também compreender o que os sujeitos vivem, do ponto de vista de quem vive (Latorre et al, 1996, Bisquera, 1989, Morin, 1983 in Coutinho, 2011:16-17). Portanto, investigar apoiados na metodologia qualitativa, “implica interpretar ações de quem também é intérprete, envolve interpretações de interpretações – a dupla hermenêutica em ação” (Coutinho, 2011:17).

A investigação qualitativa, e segundo Biklen, possui cinco características, a saber: a) a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal para a obtenção desses dados; b) é descritiva; c) a primazia e o interesse centra-se mais no processo do que propriamente no produto; d) os investigadores tendem a analisar os dados que recolhem de forma indutiva; e) o significado é de extrema importância e de grande utilidade à abordagem qualitativa (Biklen, 1997:47-51).

Na investigação qualitativa, o investigador pretende perceber de que forma os sujeitos da investigação “experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973 in Biklen, 1997:51).

Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1997), as investigações qualitativas privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação, sendo que o principal interesse destes estudos não é efetuar generalizações mas, pelo contrário, particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos envolventes à investigação na sua complexidade e na sua singularidade. Como os mesmos referem: “a preocupação central não é a de

se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (1997:66).

Nas investigações qualitativas é dada a primazia aos processos em detrimento dos produtos (Bogdan e Biklen, 1997) e preocupam-se preferencialmente com a compreensão e interpretação dos factos e dos fenómenos que acontecem, desvalorizando a determinação das causas para os mesmos (Serrano, 2004).

Na prática, os investigadores qualitativos “abordam o mundo de forma minuciosa” (Bogdan e Biklem, 1997:49), tentando ser o mais pormenorizados possível na descrição dos dados recolhidos, sendo que todos os detalhes são importantes (Ludke e André, 1986). Essa “descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (Bogdan e Biklem, 1997:49).

Contudo, existem algumas cautelas a ter em conta no que respeita aos dados produzidos e interpretados pelo investigador, porque os mesmos podem, efetivamente, refletir a sua subjetividade, envolvimento e cunho pessoal. Daí a afirmação dos autores atrás citados: “os dados carregam o peso de qualquer interpretação” (Bogdan e Biklem, 1997:67).

Apesar desta possibilidade, na investigação qualitativa procura-se sempre não deixar ir demasiado longe essa subjetividade, para que não se provoque um enviesamento do conhecimento e da interpretação da realidade em estudo. Isto é perfeitamente possível através do rigor e da abrangência tanto quanto possível da recolha e análise de dados de investigação, de uma leitura perfeitamente articulada dos mesmos com uma contextualização teórica e de uma omissão completa de opiniões pessoais (Bogdan e Biklem, 1997).

Esta é, sem dúvida, a postura que norteou esta investigação.

Chegados a este momento e depois de termos definido a investigação qualitativa como metodologia a adotar nesta investigação, é premente decidirmos que método de investigação mais se adequa a este trabalho.

Dada a especificidade deste estudo, enquadrado num contexto específico e definido, assumimos que faria todo o sentido efetuar um estudo exploratório do caso em investigação.

Na realidade, este estudo assenta em duas temáticas basilares – exercício reflexivo e cultura colaborativa – que pretendemos analisar numa perspetiva de

tomada de consciência sobre a forma como estas estão a ser *cultivadas* na instituição, bem como a importância atribuída pelas educadoras às mesmas e, não obstante, que papel terá o supervisor na criação, implementação e manutenção das mesmas, neste contexto particular.

O objetivo deste estudo exploratório visa, pois, analisar e interpretar as temáticas referidas, algo que se pretende clarificar, dada a importância que as educadoras atribuíram às mesmas, mostrando a sua preocupação pela falta de uma ou de outra, ou mesmo das duas, e que foi, anteriormente, trabalhado em formação de contexto de trabalho. Foi perante a consciencialização da problemática, que encetamos esta investigação, com vista não só à sua plena análise e interpretação, como também à criação e adoção de estratégias de mudança, na perspetiva de uma melhoria da qualidade profissional e humana de cada uma das participantes.

Como refere Afonso, o estudo de caso trata de “estudar o que é particular, específico e único” (2005:70), características estas que se adaptam ao nosso contexto e ao nosso objeto de estudo.

Lüdke e al (1986:18-21) caracterizam os estudos de caso da seguinte forma:

1. visam a descoberta;
2. enfatizam a interpretação no contexto;
3. procuram retratar a realidade de forma completa e profunda;
4. usam uma variedade de fontes de informação;
5. revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalistas;
6. visam representar os diferentes e potenciais conflitantes pontos de vista presentes;
7. no seu relato, os estudos de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatos de pesquisa.

Segundo os mesmos autores, o estudo de caso “visa a compreensão de uma instância singular (...)” em “que o objeto estudado é tratado como único” (1988:21).

Na mesma linha, Merriam refere que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, citado por Bogdam e Biklen, 1997:89).

Serrano (2004) considera que o estudo de caso tem como objeto de estudo uma unidade particular, que tanto pode ser uma pessoa, como um grupo, como uma organização ou mesmo uma comunidade. Se transpusermos estes objetivos para o nosso objeto de estudo, em concreto, poderemos dizer que o mesmo tem como objeto o grupo de educadoras da instituição e de que formam lidam com as questões em estudo, anteriormente referidas.

Poder-se-á considerar que o estudo de caso possui uma vertente dupla. Se por um lado pode ser considerada como uma modalidade de investigação apropriada a estudos exploratórios e compreensivos, tendo como objeto principal a descrição de uma situação, a explicação dos resultados partindo de uma teoria, a identificação das relações entre causas e efeitos ou a validação das teorias, por outro lado permite ilustrar e analisar uma dada situação real e fomentar a discussão e a tomada de decisões, convenientes, com vista à mudança ou ao melhoramento, podendo servir, neste contexto, objetivos de aprendizagem e de formação (Serrano, 2004).

Neste caso, trata-se apenas de um estudo de um caso que nesta fase é meramente exploratório, tendo os seguintes objetivos:

1. compreender a lógica institucional duma Instituição Particular de Solidariedade Social;
2. analisar e investigar o tipo de cultura reflexiva e colaborativa implementada na instituição selecionada;
3. analisar a perceção das educadoras participantes sobre a supervisão pedagógica, bem como o exercício reflexivo e práticas colaborativas;
4. apresentar uma proposta de criação e dinamização de uma cultura reflexiva e colaborativa numa instituição particular de solidariedade Social.

2. Técnicas de Recolha de Informação

A escolha do método ou métodos para a obtenção de dados para posterior análise e interpretação é feita numa forma criteriosa e tendo em conta as variáveis a estudar e a sua operacionalização.

Alguns autores propõem uma categorização dos métodos e das técnicas de recolha de dados utilizadas na investigação das ciências sociais, agrupando-as em três grandes grupos, a saber:

- a) inquéritos, que podem tomar a forma oral – entrevista – ou escrita – questionário;
- b) observações diretas ou participantes;
- c) análise documental (Bruyne et al, 1975, citada por Hébert et al, 1990).

De acordo com estes autores, alguns dos fatores a considerar na escolha de um instrumento de recolha de dados, são: os objetivos do estudo, o nível dos conhecimentos que o investigador possui sobre as variáveis, a possibilidade de obter medidas apropriadas às definições conceptuais, a fidelidade e a validade dos instrumentos de medida, assim como a eventual conceção, pelo investigador, dos seus próprios instrumentos de medida (Bruyne et al, 1975, citada por Hébert et al, 1990).

No nosso estudo em concreto, e face às questões que o orientam e ao que pretendemos investigar, optou-se por utilizar como instrumentos de recolha de dados a entrevista semi-estruturada, a observação participante e a análise documental.

A entrevista foi aplicada a cada uma das sete educadoras de infância que exercem as suas funções na instituição em questão. A observação participante teve lugar em dois momentos reflexivos que a equipa protagonizou, sendo que o primeiro teve como objetivo efetuar uma reflexão conjunta sobre a formação em contexto de trabalho que efetuamos anteriormente e o segundo teve como objetivo efetuar uma análise reflexiva a um pequeno filme de vídeo de uma conferência TED, de Ken Robinson, denominada *Façamos a revolução da aprendizagem*. Relativamente à análise documental, a mesma debruçou-se sobre alguns documentos elaborados pelas educadoras, com o objetivo de efetuarem

uma avaliação das suas planificações e uma reflexão final acerca do ano de trabalho.

Com o crescente desenvolvimento que se tem verificado no campo das ciências sociais, também o estudo pelo interesse do indivíduo, da sua forma de ver o mundo, das suas crenças, intenções e práticas culturais, sofreu um interesse e estudo redobrado, sendo que a entrevista se tornou um instrumento de eleição para essa abordagem (Abarello, 1997).

Lüdke e André consideram a entrevista como “uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências” (1988:33).

Contudo, também destacam e chamam a atenção para a importância de estarmos atentos ao “carater de interação que permeia a entrevista (...), sendo que a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência entre quem pergunta e quem responde” (1988:33).

Conferem-lhe uma grande vantagem pelo fato de a mesma permitir “a captação imediata e corrente da informação desejada” (1988:34).

Na perspectiva de Bogadna e Biklen, a entrevista “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais (Morgan, 1988), dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (1997:134).

Na perspectiva dos mesmos autores, a entrevista tanto pode ser a técnica dominante da recolha de dados numa investigação qualitativa, como pode ser utilizada em conjunto com outras técnicas, nomeadamente a observação participante, a análise de documentos, entre outras.

Quivy (1998) apresenta-nos três tipos de entrevistas, tendo em conta o seu grau de estruturação. Vejamos:

- a) entrevista não estruturada, em que as questões são abertas e as entrevistas revestem-se de um carácter informal;
- b) entrevista semi-estruturada;
- c) entrevista estruturada, em que as questões são fechadas e as entrevistas revestem-se de um carácter formal.

Para este autor, a entrevista semi-estruturada é a “mais utilizada em investigação social (...), onde de uma forma geral o investigador dispõe de uma

série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação por parte do entrevistado” (1998:192).

Na mesma linha de pensamento de Quivy, Lüdke e Manga referem que a entrevista semi-estruturada “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (1988:34).

Na perspetiva de Sousa, a entrevista, alicerçada na formulação de uma série de questões diretas ao entrevistado, pretende procurar, encontrar e “estudar opiniões, atitudes e pensamentos” dos entrevistados (2009:153).

Por outro lado, a entrevista pode também “contribuir para contrariar determinados resultados obtidos através da observação participante” (Werner e Schoepfle, 1987 in Coutinho, s/d).

É também de extrema pertinência o papel desempenhado pelo entrevistador, que deve colocar o entrevistado num estado de perfeita descontração, permitindo que o mesmo responda abertamente às questões, centrando as suas intervenções, unicamente, no reencaminhamento da entrevista (sempre que ela começar a extrapolar o objetivo da mesma), ou para conseguir uma explicitação e um maior aprofundamento sobre qualquer questão (Quivy, 1998).

As questões devem ser formuladas por forma a evitar que as respostas possam ser dadas através de simples afirmações ou negações – sim ou não – o que obriga o entrevistador a reformular as questões com vista ao seu cabal esclarecimento (Bogdan e Biklen, 1997).

As entrevistas realizadas neste nosso estudo, enquadram-se no perfil das entrevistas semi-estruturadas. A aplicação desta técnica de recolha de informação teve em conta os seguintes momentos: construção do guião da entrevista (ver anexo 1), validação do instrumento, pedido de autorização, aplicação da técnica, transcrição das entrevistas (ver anexo 2) e, posteriormente, análise dos dados. Outra técnica de recolha de dados que utilizamos, neste nosso estudo, foi a observação participante que funcionou como corroborante dos dados recolhidos pela entrevista (ver anexos 3 e 4).

Da mesma forma que a entrevista, também a observação tem assumido um papel importante na investigação qualitativa e nas ciências sociais, “possibilitando um controle pessoal e estreito do pesquisador, com o fenómeno

pesquisado” (Lüdke e André, 1988:26), permitindo ainda que “o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos” (Idem).

Segundo Sousa, a observação participante visa o “envolvimento pessoal do observador (...) como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (2009:113).

Ainda na perspectiva do mesmo autor, a observação “permite efetuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade” (Sousa, 2009:109).

Mann refere que a observação participante é uma “tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de modo a vivenciar o que eles vivenciam e a trabalhar dentro do sistema de referência deles” (Mann, 1970, citado por Sousa, 2009:113).

As observações efetuadas no presente estudo enquadram-se no perfil de observações participantes, individuais e em campo.

Como última técnica de recolha de dados, efetuamos uma análise documental de alguns materiais de registo das educadoras, nomeadamente avaliações das suas planificações de trabalho e reflexões individuais acerca do trabalho efetuado ao longo do ano letivo.

Muito embora esta técnica tenha tido um desenvolvimento menos acentuado que as anteriores, o certo é que, ultimamente, tem sido alvo de uma maior exploração e de um maior desenvolvimento.

Na perspectiva de Lüdke e André, a análise documental tem-se tornado “numa técnica valiosa de abordagem a dados qualitativos (...) desenvolvendo aspetos novos de um tema ou problema” (1988:38).

São considerados documentos passíveis de análise “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Phillips citado por Lüdke e André, 1988:38).

Guba e Lincoln (1981) dão-nos conta de algumas vantagens desta técnica, a saber:

- a) os documentos constituem uma fonte estável e rica;
- b) são fonte de retirada de evidências que corroboram ou fundamentam opiniões e declarações dos sujeitos em estudo;
- c) são fonte natural de informações;
- d) baixo custo;

e) fonte não reativa;

f) fonte de indicação de problemas a serem mais explorados através de outras técnicas (citados por Lüdke e André, 1988:39).

Segundo Holsti, uma das grandes situações básicas onde faz todo o sentido a aplicação desta técnica, é precisamente quando pretendemos “ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta” (citados por Lüdke e André, 1988:39).

Em suma, neste nosso estudo foram utilizadas três técnicas de recolha de dados que nos ajudaram a interpretar e a compreender o nosso objeto de estudo (entrevista semi-estruturada; observação participante, análise documental) e que, numa lógica de complementaridade e entrosamento, se completaram entre si.

O próximo passo neste nosso estudo foi a análise de todos os dados recolhidos através das técnicas anteriormente referidas. Esta análise de dados foi efetuada através da análise de conteúdo.

A análise de conteúdo na investigação social assume, cada vez mais, um lugar de destaque por oferecer a possibilidade de tratar, de uma forma metódica, todas as informações que apresentam determinado grau de profundidade e complexidade (Quivy, 1998).

Na análise de conteúdo, o investigador tenta construir conhecimento útil ao seu estudo, assente em várias fontes de informação, nomeadamente através da escolha dos termos utilizados pelo sujeito, a sua frequência, a construção do discurso, entre outras (Idem).

Bardin define a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens” (2011:44), apostando no rigor deste método como forma de não se perder na heterogeneidade do seu objeto de estudo.

Segundo a mesma autora, a análise de conteúdo passa por três fases diferentes, a saber:

a) a pré-análise, onde se efetua uma primeira leitura que ela designa por *leitura flutuante* e por uma escolha dos documentos a serem tratados;

- b) a exploração do material que consiste na criação de codificações, decomposições ou enumerações em função do que estiver previamente ajustado;
- c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Independentemente do caminho que o investigador seguir, não se deve esquecer que “se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermédio, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra” (Bardin, 2011:41).

A análise de conteúdo é detentora dum conjunto de técnicas nomeadamente a análise por competências que, embora seja a mais antiga, é na prática a mais utilizada, funcionando “por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias, segundo reagrupamentos analógicos” (Bardin, 2011:199), permitindo que a investigação temática seja rápida e eficaz desde que se aplique a discursos diretos e simples.

A análise de conteúdo efetuada neste estudo visou descrever, analisar e interpretar as temáticas subjacentes ao mesmo.

3. Caracterização dos participantes

Torna-se fundamental, neste momento, explicitar o procedimento adotado que nos conduziu à escolha dos sujeitos participantes que nos possibilitam a recolha de dados necessários e pertinentes para o nosso estudo.

Na investigação qualitativa o número de sujeitos alvo de interrogação é limitado, pelo que a sua escolha é efetuada em função do seu carácter exemplar, tendo em conta a sua adequação aos objetivos da investigação (Albarello, 1997).

Na mesma linha, Quivy (1998) refere que a escolha da amostra se impõem numa forma perfeitamente natural, em função dos objetivos do estudo em questão.

No caso concreto, contamos com a participação de educadoras em exercício de funções letivas na instituição (seis), bem como a uma outra

educadora que se encontrava a gozar a licença de maternidade, perfazendo um total de sete educadoras.

Toda as educadoras são detentoras do grau de licenciatura, tendo o mesmo sido obtido em instituições diversas. As suas idades situam-se no intervalo de trinta e um e quarenta e um anos.

Quanto ao número de anos de serviço prestados nesta instituição, o mesmo varia entre os seis e os onze anos.

Todas as educadoras se mostraram perfeitamente disponíveis para colaborar neste estudo, estando perfeitamente elucidadas acerca do que o mesmo tratava e tendo consciência plena que as problemáticas em estudo são alvos de interesse de toda a equipa, interesse esse manifestado em reuniões de equipa pedagógica e ao longo da formação em contexto de trabalho que foi efetuada na instituição, no ano letivo anterior. Deste modo, as participantes foram selecionadas por conveniência, não aplicando o carácter aleatório, visto que envolvemos todas as profissionais da referida instituição.

4. Caracterização da Instituição

4.1 Componente estrutural

A instituição onde decorre este estudo é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, situada na zona periférica da cidade do Porto, com a figura jurídica de Associação, sem fins lucrativos, reconhecida de utilidade pública.

No que concerne ao edifício, o mesmo foi inaugurado em Junho de 2001 e foi construído de raiz para as valências de Creche e de Jardim-de-Infância. Foi um trabalho concebido ao pormenor, nomeadamente no que diz respeito à aplicação da legislação em vigor.

É composto por dois pisos, sendo que o acesso ao 1º piso é feito, através duma rampa suave. No 1º andar situa-se a valência da Creche com 3 salas – berçário, sala do ano, sala dos 2 anos com w.c. – uma sala de educadoras, uma copa de leites e uma sala de higiene.

No r/c situam-se as salas de atividade do Jardim-de-Infância – dos 3, 4 e 5 anos – uma sala de motricidade, uma sala de educadoras, casas de banho de

adultos e crianças, arrumos, auditório, refeitório, cozinha, lavanderia, secretaria, sala da Direção e Posto Médico.

O mobiliário é em madeira e a escolha do mesmo teve em atenção as normas de segurança em vigor. O restante equipamento, nomeadamente na cozinha e lavanderia, sofreu os mesmos critérios de escolha. O material didático foi criteriosamente escolhido e selecionado tendo em atenção alguns aspetos tais como a sua natureza, durabilidade, segurança, atração, quantidade suficiente e o aspeto lúdico-pedagógico.

4.2 Componente humana

O número de crianças desta Instituição é, atualmente de 120, distribuídos pela resposta social da creche e do jardim de infância.

Pertencem na sua grande maioria a um contexto familiar biparental, onde também existem irmãos. Situam-se num estrato social médio-alto.

Quanto ao pessoal docente e não docente, o quadro é composto por uma diretora pedagógica, uma educadora de infância por sala, sendo que no presente ano letivo trabalham na instituição 6 educadoras e 8 auxiliares de ação educativa. Temos ainda uma funcionária administrativa bem como uma funcionária de serviços gerais e uma lavadeira. O serviço de cozinha é assegurado por uma empresa externa, na instituição, com uma cozinheira e duas auxiliares de cozinha.

Relativamente à situação profissional dos pais, grande parte encontra-se na categoria de professores, arquitetos, engenheiros e direito. São pais que apresentam um elevado grau de exigência, mas uma disponibilidade algo deficitária. Ao longo dos anos, este cenário tem vindo a sofrer algumas modificações, com a introdução de novas categorias profissionais, registando-se atualmente alguns casos de desemprego, fruto da contingência nacional.

4.3 Projeto Educativo Escola

Um dos pilares principais e mais importantes onde assenta a vida da instituição em estudo é, sem dúvida, o seu Projeto Educativo de Escola (PEE), do qual gostaríamos de salientar os objetivos nele formalizados, e que são uma meta que toda a equipa pretende atingir e pelo qual todas se sentem co-responsáveis pelo seu cumprimento. A saber:

Equipa Educativa:

Fomentar o trabalho em equipa entre as diferentes valências;
Proporcionar momentos de reflexão, perspetivando a integração das diferentes opiniões;
Fomentar o desenvolvimento de uma relação interpessoal positiva.

Educador / Criança:

Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
Contribuir para a realização integral da criança como sujeito consciente, autónomo e socialmente interveniente.

Criança / Criança:

Fomentar o desenvolvimento das interações entre as crianças de faixas etárias variadas;
Promover o respeito entre as crianças, incentivando-as para a partilha;
Incentivar a criança a valorizar o sentimento de amizade;
Estimular a capacidade de interajuda.

Família / Instituição:

Incentivar a partilha de saberes e experiências;
Promover a integração das famílias no quotidiano da Instituição;
Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade;
Sensibilizar as famílias para a importância do trabalho pedagógico;
Sensibilizar as famílias para a importância das funções, finalidades e benefícios da Educação Pré-Escolar.

Instituição / Comunidade:

Promover o contacto das crianças com o meio físico e social envolvente, aproveitando os seus recursos físicos e humanos;
Proporcionar o alargamento do campo relacional, contactando com novas vivências e partilha de experiências;
Fomentar as interações com Instituições da comunidade envolvente.

A Instituição concebe a concetualização da educação dentro de parâmetros atuais que visem, nomeadamente, a liberdade, a segurança, a criatividade, a igualdade de oportunidades, a parceria e o envolvimento com todos os agentes educativos e com as crianças, tendo por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, bem como as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar.

5. Faseamento da Investigação

Para o desenvolvimento deste nosso estudo, foi de sublime importância a construção de um mecanismo de planeamento e controle que contribuísse para a organização e desenvolvimento do mesmo. Ressaltamos a importante contribuição que a construção do Diagrama de Gantt - ferramenta de gestão inventada em 1917 por Henry L. Gantt e comumente usada na gestão de projetos - teve não só porque se transformou numa ferramenta fulcral para a organização temporal do nosso estudo contribuindo para o cumprimento de prazos, como também para que a dinâmica da investigação se mantivesse. Por outro lado, serviu também para a orientação do estudo em causa.

TAREFAS / DILIGÊNCIAS	MESES							
	FEVEREIRO 2012	MARÇO 2012	ABRIL 2012	MAIO 2012	JUNHI 2012	JULHO 2012	AGOSTO 2012	SETEMBRO 2012
Pesquisa e decisão acerca do objeto de estudo								
Reflexão conjunta com a equipa de trabalho e pedido da sua colaboração e participação na investigação								
Pesquisa e leituras para o enquadramento teórico do trabalho								
Observações em campo e momentos reflexivos								
Construção dos guiões das entrevistas e sua aplicação								
Início da recolha, compilação e análise dos dados obtidos								
Redação do trabalho com apresentação dos dados obtidos								
Conclusão da redação do trabalho e sua entrega								

Tabela 1- Faseamento da Investigação

6. Apresentação e Análise dos dados da Investigação

Consubstanciados nas opções metodológicas anteriormente referidas e explicitadas, optamos por utilizar no tratamento de informação resultante das entrevistas a análise categorial, porque permitiu-nos uma análise e uma interpretação mais pertinente do material recolhido, conseguindo, deste modo, atingir os objetivos propostos neste estudo.

Partindo das dimensões previamente criadas no guião das entrevistas semi estruturado, definimos categorias relacionadas com os mesmos objetivos do estudo.

Posteriormente, e após a recolha e leitura de toda a informação que as entrevistas nos proporcionaram, começamos por destacar pequenos excertos (unidades de registo) que se encaixavam nas categorias previamente definidas, a partir dos quais foram inferidas ideias-chaves que apoiaram a análise, interpretação e conclusões dos dados recolhidos.

Tendo por base as dimensões definidas e respetivas categorias, bem como a explicitação clara destas últimas, entretanto verificadas por dois amigos críticos, é nossa pretensão compreender qual a perceção das educadoras relativamente não só ao conceito de supervisão pedagógica e que contributos podem advir da mesma para a sua prática pedagógica, como também compreender a perceção que as mesmas têm acerca do perfil e das funções de um supervisor pedagógico.

Pretendemos, também, perceber a importância que atribuem à prática pedagógica reflexiva, que hábitos têm nesta área e se consideram uma mais valia a criação duma cultura de práticas reflexivas na instituição

Por fim, é nossa pretensão perceber a importância que as educadoras atribuem ao trabalho colaborativo ou em equipa, de que forma esse trabalho colaborativo se desenvolveu e se revelou ao longo do seu percurso profissional e se a importância que lhe atribuem, neste momento, é igual ou diferente à que lhe atribuíam no seu início de carreira.

TEMAS	CATEGORIAS	DEFINIÇÃO
S U P E R V I S Ã O / S U P E R V I S O R	Perceção das Educadoras sobre o conceito de Supervisão Pedagógica	A interpretação das educadoras quanto à Supervisão Pedagógica, enquanto processo de acompanhamento e orientação, por forma a poder potenciar o desenvolvimento de cada uma, enquanto profissional e enquanto pessoa, num determinado contexto educativo.
	Contributos da Supervisão Pedagógica na prática educativa	Contributos que as educadoras identificam na Supervisão Pedagógica e que possam ser uma mais valia para a sua prática pedagógica e para a instituição em que trabalham
	Perfil pessoal do supervisor	Características que as educadoras consideram importantes e pertinentes e que devem fazer parte do perfil do Supervisor
	Funções do Supervisor Pedagógico	Perceção das educadoras sobre as funções a desempenhar pelo Supervisor Pedagógico, num processo supervisiivo
C U L T U R A R E F L E X I V A	Desenvolvimento profissional e prática reflexiva	Importância atribuída pelas educadoras às práticas pedagógicas reflexivas, no desenvolvimento da sua atividade profissional
	Hábitos de reflexão e práticas pedagógicas	Reconhecimento atribuído pelas educadoras há existência de hábitos de reflexão no desenvolvimento da sua prática pedagógica diária
	Práticas pedagógicas reflexivas contextualizadas	Opinião das educadoras sobre a criação de uma cultura de práticas pedagógicas reflexivas no seu contexto de trabalho e que importância a mesma teria no desenvolvimento da sua prática pedagógica
T R A B A L H O C O L A B O R A T I V O	Perceção das educadoras sobre o trabalho colaborativo e em equipa	Opinião das educadoras quanto à importância do trabalho colaborativo ou em equipa no desenvolvimento da sua prática pedagógica
	Práticas de trabalho colaborativo	Perspetiva das educadoras sobre a forma e como se verifica a presença das práticas de trabalho colaborativo, ao longo do seu percurso profissional
	Desenvolvimento profissional e trabalho colaborativo	Valorização do desenvolvimento profissional e do trabalho colaborativo, evidenciando as diferenças que as educadoras encontram no que diz respeito ao trabalho colaborativo entre o momento presente e o seu início de carreira.

Tabela 2 – Quadro de referentes com as categorias de análise definidas em função das temáticas selecionadas

Nas tabelas apresentadas de seguida, podem verificar-se as unidades de registo extraídas das entrevistas recolhidas, bem como as conclusões parcelares das mesmas.

CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	E
Perceção das Educadoras sobre o conceito de Supervisão Pedagógica	“atentar sobre”	E1
	“estar atenta sobre todo o processo educativo e pedagógico da instituição”	E1
	“aos projetos curriculares de sala”	E1
	“a todo o projeto pedagógico”	E1
	“será uma forma de supervisionar”	E2
	“o tipo de pedagogia e a pedagogia utilizada”	E2
	“orientar o educador”	E3
	“intervir e ajudar”	E3
	“coordenar o trabalho pedagógico da instituição com todas as, as profissionais que estão nela inserida”	E4
	“autoridade e afirmação para assegurar as funções de maior responsabilidade entre os seus funcionários”	E5
	“coordenar os problemas”	E5
	“dar soluções”	E5
	“auxiliar”	E5
	“trabalho que o orientador de uma dada escola supervisiona”	E6
	“que é o trabalho pedagógico, desde planificações ao plano curricular de sala”	E6
	“gerir os recursos humanos de uma instituição”	E7
	“as suas problemáticas”	E7
“o pessoal docente e não docente”	E7	
“a parte da logística”	E7	

Tabela 3 - Perceção das Educadoras sobre o conceito de Supervisão Pedagógica

Das entrevistas realizadas, é possível perceber que a perceção que as educadoras têm sobre o conceito de supervisão pedagógica se baseia, basicamente, na forma de orientação de uma escola, dos seus profissionais docentes e não docentes, efetuando a coordenação de todo o trabalho pedagógico, a gestão dos recursos humanos e da logística, numa forma atenta.

Consideram um processo de coordenação do trabalho pedagógico, da resolução de problemas, de orientação, de intervenção e de ajuda.

CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	E
Contributos da Supervisão Pedagógica na prática educativa	“acabam por se empenhar mais em fazer o seu trabalho”	E1
	“o projeto em ordem”	E1
	“as avaliações, as planificações”	E1
	“as pessoas acabam por se empenhar mais”	E1
	“trabalhar com mais qualidade”	E1
	“trabalho pedagógico mais... uniformizado”	E2
	“mais direcionado numa determinada linha”	E2
	“fio condutor de trabalho e de pedagogia utilizada numa determinada instituição”	E2
	“valoriza bastante o trabalho”	E3
	“orientando”	E3
	“dando dicas”	E3
	“tentando trabalhar em conjunto afim do trabalho ser melhor e ser melhorado”	E3
	“é benéfico ter alguém”	E4
	“a colaborar connosco no trabalho pedagógico”	E4
	“É importante”	E4
	“ter alguém sempre a apoiar-nos quando precisarmos”	E4
	“Através da experiência do supervisor”	E5
	“dar opinião num único objetivo de melhorar o trabalho”	E5
	“do pessoal docente”	E5
	“pro bem da instituição”	E5
“orientar ahhh no diferente trabalho”	E6	
“orientar”	E6	
“apoiar”	E6	
“uma coordenação e um ordenamento da da instituição”	E7	
“as coisas caminham mais direitinho”	E7	
“de uma forma hierárquica”	E7	

	“conhecimento do que se está a passar dentro da instituição”	E7
	“é uma mais valia”	E7

Tabela 4 - Contributos da Supervisão Pedagógica na prática educativa

Relativamente aos contributos que a supervisão pedagógica pode registar na prática pedagógica das entrevistadas, as mesmas consideram que aquela lhes provoca não só um empenho redobrado no seu trabalho, como uma maior procura da qualidade do mesmo.

Consideram, por outro lado, que a supervisão pedagógica leva a uma maior uniformização do trabalho, mais orientado, sem se perderem tanto.

Consideram, ainda, que a mesma lhes transmite um sentimento de apoio e orientação por parte do supervisor sempre que sentem essa necessidade.

Definem a contribuição da supervisão pedagógica como uma mais valia para a prática educativa.

CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	E
Perfil pessoal do supervisor	“coerente”	E1
	“ter formação”	E1
	“ser especializado na área”	E1
	“dialogante”	E2
	“atento”	E2
	“atento ao trabalho”	E2
	“atento”	E2
	“ter atenção às opiniões”	E2
	“ouvir”	E2
	“partilhar”	E2
	“estabelecer um diálogo”	E3
	“corrigir”	E3
	“sempre atenta”	E3
	“amigo”	E4
	“disponibilidade para nos ajudar”	E4
	“ajudar-nos também”	E4
“informar-nos de coisas novas”	E4	

	“capaz de”	E5
	“lidar com os problemas”	E5
	“articulá-los de forma a não ferir suscetibilidades”	E5
	“capacidade fria de encarar as diversas situações”	E5
	“coerente”	E6
	“imparcial”	E6
	“colega”	E6
	“estar dentro de tudo”	E6
	“objetivo”	E6
	“amigo”	E6
	“imparcial”	E7
	“coerente”	E7
	“demonstrar a sua hierarquia”	E7
	“ajudar nas problemáticas”	E7
	“dar soluções”	E7
	“auxiliar”	E7
	“modelo”	E7

Tabela 5 - Perfil pessoal do supervisor

Quanto ao perfil do supervisor, as entrevistadas consideram que deve ser um profissional com formação especializada na área.

Por outro lado, referem com bastante ênfase que deve ser atento a tudo, a todos, ao trabalho e às opiniões de cada um.

Consideram também que deve ser uma pessoa coerente nas suas atitudes, colega e amigo. A coerência, o diálogo, a disponibilidade para ouvir e ajudar, a capacidade para estabelecer diálogo e partilha, a capacidade para lidar com os problemas numa forma isenta e imparcial, a capacidade de abarcar todas as situações e lidar com elas numa forma objetiva, ser um modelo, são as características apontadas como sendo aquelas que devem fazer parte do perfil do supervisor.

CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	E
Funções do Supervisor	“conhecimento de todos os projetos”	E1

Pedagógico	“atento ao desenvolver dos projetos”	E1
	“quais as dificuldades sentidas nos projetos e na sua concretização”	E1
	“colaborante na equipa”	E2
	“participar no trabalho”	E2
	“coordenar”	E3
	“as várias ações necessárias dentro da instituição”	E3
	“orientar os educadores”	E3
	“é ... a base ..., do trabalho”	E3
	“colaborar connosco”	E4
	“deve trabalhar com todos em conjunto”	E4
	“coordenar a instituição”	E5
	“bom funcionamento dela”	E5
	“nível pedagógico”	E5
	“nível de pessoal”	E5
	“ajudar”	E6
	“orientar”	E6
	“líder”	E7
“modelo”	E7	
“auxiliar todo o trabalho”	E7	

Tabela 6 - Funções do Supervisor Pedagógico

Na perspetiva das entrevistadas, as funções do supervisor passam pelo conhecimento e atenção que o mesmo deve ter de todos os projetos pedagógicos, estando disponível sempre que necessário para orientar e ajudar.

Deve colaborar e participar em todo o trabalho, coordenando-o e gerindo todo o trabalho de grupo.

Consideram que deve zelar pelo bom funcionamento de toda a instituição, bem como acompanhar todos os funcionários tanto a nível psicológico como pessoal.

Referem também que deve ajudar, orientar, liderar e ser um modelo para todos, estando sempre presente e disponível para ajudar e acompanhar.

CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	E
Desenvolvimento profissional e prática reflexiva	“Ajudam-nos a parar um bocadinho”	E1
	“ajudam-nos a refletir”	E1
	“a pensar doutra forma”	E1
	“trabalho pré escolar faz-se muito na base da reflexão”	E2
	“do experimentar”	E2
	“de fazer e depois, de tirar conclusões”	E2
	“e de que forma é que podemos melhora”	E2
	“melhorar o nosso trabalho”	E3
	“podemos corrigir”	E3
	“podemos fazer melhor”	E3
	“ou não fazer dessa forma”	E3
	“Mudar”	E3
	“consigo desenvolver um trabalho (...)que faça sentido”	E4
	“consigo coordenar o meu plano para trabalhar”	E5
	“através das minhas planificações (...)consigo orientar a minha prática”	E5
	“podemos errar	E6
	“As práticas reflexivas vão ajudar que não aconteça o mesmo”	E6
“podemos sempre melhorá-lo nos aspetos que falhou”	E7	
“quando esteve bem, tentar superar”	E7	

Tabela 7 - Desenvolvimento profissional e prática reflexiva

No que respeita à importância que as entrevistadas atribuem à prática reflexiva no desenvolvimento da sua prática pedagógica, são unânimes quando referem que a mesma as ajuda a parar para refletirem e para pensarem de outra forma, de maneira diferente.

Consideram que a prática reflexiva as ajuda a melhorar o trabalho, corrigindo-o, mudando objetivos e estratégias se necessário, podendo mesmo contribuir para a sua superação.

CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	E
Hábitos de	“Nem sempre”	E1

reflexão e práticas pedagógicas	“sinto mais que tenho quando faço a avaliação mensal”	E1
	“Sim, tenho”	E2
	“não o registo”	E2
	“tenho essa noção e penso sempre como podia ter feito”	E2
	“se podia ter feito melhor ou não”	E2
	“reflexiva sim”	E3
	“não por escrito”	E3
	“no final do dia penso o que é que poderia ter feito”	E3
	“se correu bem a atividade”	E3
	“se podíamos melhorar”	E3
	“Tenho”	E4
	“Todas as semana são pensadas”	E4
	“qual é o desenvolvimento do trabalho”	E4
	“qual é o desenvolvimento do trabalho”	E5
	“é um bocado difícil de fazer”	E5
	“autoavaliação é muito difícil”	E5
	“por causa das críticas”	E5
	“Diária não tenho”	E6
	“fazemos semanal”	E6
	“temos uma planificação semanal”	E6
“diária se calhar não”	E7	
“quando corre bem, a gente não reflete tanto”	E7	
“Quando corre mal”	E7	
“a gente põe um ponto de interrogação e perguntamos o que é que falhou”	E7	
“o que é que podemos melhorar”	E7	

Tabela 8 - Hábitos de reflexão e práticas pedagógicas

Nesta questão, as entrevistadas consideram que nem sempre têm hábitos de reflexão nas suas práticas pedagógicas, ou que, quando as têm, as mesmas não são diárias, mas surgem de forma mais pontual.

Por outro lado, revelam a quase total ausência de hábitos de reflexão sistematizados, registados. Socorrem-se, habitualmente, de reflexões

semanais/mensais, basicamente para fazerem a reflexão da planificação do trabalho, com vista à construção da próxima planificação.

Consideram também que a reflexão é uma forma de auto avaliação e, como tal, sentem algum desconforto, porque se sentem expostos principalmente nas suas fragilidades.

Este hábito reflexivo acontece, normalmente, quando fazem a descrição do trabalho efetuado, avaliando-o quanto ao seu grau de sucesso ou insucesso, sem passarem a uma fase posterior de reflexão para poderem entender e compreender as razões desse sucesso ou insucesso do trabalho planificado e realizado.

CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	E
Práticas pedagógicas reflexivas contextualizadas	“Acho que sim”	E1
	“maior qualidade do ensino”	E1
	“faz as pessoas acordarem um bocadinho”	E1
	“não se tornarem tão acomodadas”	E1
	“não se tornarem tão acomodadas”	E2
	“alteração ou não das práticas já utilizadas”	E2
	“Acho que sim”	E3
	“já tivemos essa experiência o ano passado”	E3
	“houve melhoramento”	E3
	“temos conseguido fazer um trabalho melhor, desde que começamos este trabalho de reflexão.”	E3
	“Acho”	E4
	“colaboramos todas”	E4
	“Sim”	E5
	“através da avaliação”	E5
	“crítica construtiva”	E5
	“melhoraria o meu trabalho”	E5
	“Sim, acho que sim”	E6
	“há sempre ideias de outras colegas”	E6
“ajudar o nosso trabalho e vice versa”	E6	

	“o trabalho fica mais estruturado”	E7
	“é mais pensado”	E7
	“a planificação é feita”	E7
	“de outra forma, porque já refletimos anteriormente”	E7

Tabela 9 - Práticas pedagógicas reflexivas contextualizadas

Quanto à opinião das entrevistadas acerca da existência de uma cultura de práticas pedagógicas reflexivas são unânimes, porque referem a grande contribuição que a mesma teria na maior qualidade do ensino, na desacomodação dos profissionais, obrigando-os a acordar e a reestruturar as suas premissas, quando necessário.

Consideram que a criação dessa cultura de práticas reflexivas será uma forma de crítica construtiva e que acabariam por usufruir do contributo reflexivo de todas as colegas de trabalho.

Consideram, no entanto, que desde o início deste ano letivo ter surgido um melhoramento nesta questão, a partir do momento em que a coordenadora pedagógica propôs atividades e momentos reflexivos que levaram as educadoras a tomar consciência da relevância e da importância do questionamento e da reflexão para a prática pedagógica, ultrapassando a mera descrição e/ou avaliação.

CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	E
Perceção das educadoras sobre o trabalho colaborativo e em equipa	“Bastante”	E1
	“forma de partilhar”	E2
	“partilha de ideias”	E2
	“partilha de trabalho”	E2
	“um bom trabalho de equipa trás melhor trabalho”	E2
	“muitos pontos positivos”	E2
	“para o trabalho de sala individual, como coletivo.”	E2
	“é fundamental para atingirmos o sucesso.”	E3
	“esforço de ambas as partes”	E3
	“melhores resultados”	E3
	“se não trabalharmos umas pelas outras, o projeto não vai	

	adiante”	E4
	“reflete-se no nosso trabalho diário”	E4
	“importância muito grande”	E5
	“corre melhor o trabalho, em conjunto.”	E5
	“Trabalhar em equipa é muito importante”	E6
	“ter ideias, partilhar e isso parece que não, ajuda ao nosso trabalho”	E6
	“se tivermos uma dica”	E7
	“uma ajuda do colega”	E7
	“ajudar no nosso trabalho”	E7

Tabela 10 - Perceção das educadoras sobre o trabalho colaborativo e em equipa

Há unanimidade quanto à importância do trabalho colaborativo ou em equipa, salientando a partilha de ideias e de trabalho tanto a nível de trabalho individual como coletivo e fundamental para atingir o sucesso.

Consideram ainda que o trabalho colaborativo se reflete no trabalho diário, onde o contributo de todas as partes é importante para o sucesso do trabalho.

CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	E
Práticas de trabalho colaborativo	“tentei sempre trabalhar em equipa”	E1
	“tentar ajudar”	E1
	“tentar que me ajudassem”	E1
	“não, momentos que não”	E2
	“tem a ver com a forma de trabalhar de (...) cada profissional”	E2
	“a equipa por vezes não funciona”	E2
	“não em todas as situações”	E2
	“há situações em que o trabalho de equipa é necessário”	E2
	“Nem sempre”	E3
	“Por vezes há uma tentativa”	E3
	“nem sempre é conseguido.”	E3
	“Toda a gente falha,”	E3
“acho que não”	E4	

	“com esta nova reflexão que nós estamos a fazer, acho que	E4
	agora que sim”	E4
	“conseguimos trabalhar melhor”	E4
	“é benéfico para nós”	E4
	“Não.”	E5
	“Está a melhorar aos bocadinhos”	E5
	“acho que não”	E6
	“agora”	E6
	“se nota que trabalhamos mais em equipa,”	E6
	“estamos a fazer um esforço para fazermos um trabalho em	
	equipa”	E6
	“resulta muito mais”	E6
	“Não”	E7
	“tem estado muito mais ultimamente”	E7
	“às vezes é preciso um click”	E7
	“uma chamada de atenção”	E7
	“a partir do momento que começamos com as formações,	
	acho que começou a haver uma dinâmica completamente	
	diferente”	E7

Tabela 11 - Práticas de trabalho colaborativo

Relativamente a esta questão, as entrevistadas consideram que o trabalho colaborativo ou em equipa nem sempre esteve presente ao longo do seu percurso profissional.

Por um lado, as entrevistadas referem que por vezes têm receio de trabalhar em equipa, como mecanismo de defesa para a sua exposição às outras colegas. Por outro lado, consideram que, por vezes, a equipa não funciona ou não sabe trabalhar em equipa.

Consideram que desde que começou a formação em contexto de trabalho, com esta temática e com a anterior, as coisas melhoraram e existe um esforço para trabalharem em equipa, notando-se já muitas diferenças tanto no trabalho em si, como nas dinâmicas do grupo de trabalho.

Referem que esta mudança que se está a verificar necessitou de um *click*, de uma chamada de atenção, após o que se começou a desenvolver o trabalho colaborativo, que hoje evidencia uma grande mais valia.

CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	E
Desenvolvimento profissional e trabalho colaborativo	“com o passar dos anos acaba por necessitar mesmo de haver partilha”	E1
	“troca de opiniões e de saberes e de tudo”	E1
	“escassez também já de meios e de técnicas”	E1
	“e de querer”	E1
	“Sim”	E2
	“é uma profissão que não se trabalha sozinho”	E2
	“Sim, noto diferença”	E3
	“houve uma evolução”	E3
	“com os outros vai valorizando os seus conhecimentos”	E3
	“vamos aprendendo umas com as outras”	E3
	“no início”	E3
	“Não há verdadeiramente espírito de equipa”	E3
	“Vai-se alcançando conforme vai passando o tempo”	E3
	“ao longo dos anos, vamos aprendendo com a nossa prática”	
	“inicialmente vimos fresquinhas mas achamos que podemos	E4
	fazer tudo”	E4
	“quanto mais ajuda nós tivermos, mais ideias surgirem”	E4
	“melhor”	E4
	“para o nosso trabalho pedagógico”	E4
	“a minha experiência também é outra.”	E5
“quando sai do curso,”	E5	
“é um bocado às aranhas”	E5	
“é diferente”	E6	
“é muito importante as pessoas unirem-se”	E6	
“trabalhar sozinhos numa coisa”	E6	
“não é tão gratificante”	E6	

	“à medida que os anos vão passando a gente (...)pode aprender muito com os outros”	E6
	“tenho mais experiência”	E7
	“mais vivência”	E7
	“no início de trabalho que nós estamos um bocadinho verdes”	E7

Tabela 12 - Desenvolvimento profissional e trabalho colaborativo

A maioria das entrevistadas refere que a importância que atribuía ao trabalho colaborativo no seu início de carreira é completamente diferente da importância que atribui neste momento.

Consideram que, inicialmente, o trabalho colaborativo ou em equipa não esteve presente no seu percurso profissional devido à falta de maturidade profissional, mas com o passar dos anos e com o acumular da experiência e da vivência profissional, perceberam que nesta profissão não se trabalha sozinho e que a troca de saberes, de opiniões e principalmente do querer de cada um, são muito importantes.

Consideram que o trabalho isolado não é tão gratificante.

Análise dos momentos reflexivos (observados)

Paralelamente à recolha de dados através das entrevistas, desenhamos e colocamos em prática dois momentos que designamos de momentos reflexivos, em grupo – com a equipa de educadoras – e onde propusemos que tanto num como noutro, todas as educadoras expressassem, numa forma reflexiva, as suas opiniões e os seus estados de alma acerca das temáticas presentes nos mesmos.

No início do presente ano letivo levamos a cabo, na instituição e com este grupo de educadoras, uma formação em contexto de trabalho que pretendia encontrar uma problemática passível de ser tratada na mesma formação. Apesar das dificuldades iniciais e após uma reflexão conjunta, foi possível congregarmos ideias, pensamentos e conclusões, ficando assente a necessidade premente de tratarmos a temática *Reflexão / Trabalho de Equipa*, visto ter sido a problemática que mais se evidenciou e a necessitar de mecanismos que levassem à mudança.

Assim, no primeiro momento reflexivo, fizemos a repescagem do tema que tratamos na formação em contexto de trabalho. As educadoras acabaram por

reiterar as conclusões a que tínhamos chegado, considerando a necessidade que sempre tivemos e que mantemos. A saber:

- a) treinar a capacidade de pensar;
- b) adquirir hábitos de reflexão, de questionamento e ação numa perspectiva de mudança;
- c) adquirir técnicas e hábitos de trabalho em equipa;
- d) compreender a necessidade de mudança dum profissional solitário para um profissional solidário;
- e) adquirir hábitos de partilha.

Consideraram a necessidade de encontrar mais momentos de partilha, que proporcionem não só essa partilha, como também momentos de reflexão conjunta e entreaajuda.

Durante este momento reflexivo, colocamo-nos como observadores participantes, construindo um documento descritivo de registo do mesmo, cuja síntese acabamos de referir.

No segundo momento reflexivo, propusemos ao grupo de educadoras a visualização de um vídeo de uma conferência TED de Ken Robinson denominada *Façamos a revolução da aprendizagem*.

Sugerimos que retirassem as notas que considerassem necessárias e importantes, para que no final pudessemos criar um momento de partilha com as reflexões que surgissem.

Uma das reflexões partilhadas revelou a consciencialização de que o trabalho pedagógico no dia a dia “é muito linear”, “sempre igual”, “não dando relevância à existência de outras e de novas necessidades”, considerando que esta atitude funciona, muitas vezes, como “mecanismo de defesa e de proteção”.

Esta abertura e exposição de sentimentos revela que existe uma consciencialização da situação e revela também uma maior dificuldade em partilhar esses mesmos sentimentos em grande grupo. Ao facto de existir uma consciencialização, subjaz a existência de uma reflexão que permitiu essa consciencialização.

Por outro lado, o fato de a mesma ter sido partilhada em grande grupo, também evidencia uma maior confiança na equipa de trabalho, confiança essa de superior importância para o trabalho colaborativo e em equipa.

Outra referência que surgiu foi a assunção de que “sempre que existe algo de novo, isso obriga a uma reflexão (...) originando uma nova ação”. Consideram que a “novidade assusta e provoca receios”.

Confirmam a necessidade de, tal como Ken Robinson referiu, de “aprenderem a se desenredarem, a se libertarem da estagnação”, deixando de lado a linearidade, investindo mais na audácia numa perspetiva de mudança.

Referem a necessidade de “se motivarem a si mesmo”, para conseguirem ser um “educador motivador” e reconhecem que a paixão pelo que fazem deve servir de estimulação e de fonte de energia.

À imagem do momento reflexivo anterior, adotamos a postura de observador participante, criando um documento descritivo de registo de todo o momento.

A informação colhida nestes dois momentos reflexivos ajudou-nos a perceber que, numa dinâmica em crescendo, as educadoras vão criando competências acerca das temáticas em estudo, tomando consciência do que necessitam e reconhecendo a necessidade de cultivar a reflexão, a partilha e a colaboração como alavanca para a mudança.

No que diz respeito à terceira técnica de recolha de dados adotada, a análise documental, socorremo-nos de dois tipos de documentos. Os primeiros documentos que analisamos foram as avaliações / reflexões das planificações das educadoras (anexo 5) escolhidas de forma aleatória. Quanto aos segundos documentos, analisamos a reflexão de final de ano letivo 2011/2012 (anexo 6).

Duma forma generalizada, as avaliações das planificações do trabalho das educadoras, cingem-se a meros documentos descritivos daquilo que ocorreu no espaço temporal e físico, previsto nas planificações. Nota-se uma total ausência de pontos reflexivos que evidenciem o sucesso ou insucesso de qualquer situação. Referem, algumas vezes, a importância de terem trabalhado em espírito colaborativo e em equipa.

Relativamente aos segundos documentos, casos há em que se verificam, já, momentos reflexivos acerca de várias situações, havendo inclusivamente um documento que adota o sistema de pergunta/resposta, demonstrando a evolução que se tem vindo a sentir. Outros casos há, que mantêm a característica meramente descritiva.

Parte III – Criação de uma Proposta Supervisiva e Dinamização de uma Cultura Reflexiva e Colaborativa numa Instituição Particular de Solidariedade Social


Torna-se pertinente, neste momento, gizar uma proposta supervisiva que vá de encontro aos resultados obtidos que este estudo nos forneceu, por forma ao desenvolvimento e como meio de alcançar o que nos propusemos no início do mesmo.

No início deste estudo era nossa pretensão perceber qual tipo de culturas reflexiva e de cultura colaborativa existia na instituição e qual o papel do supervisor pedagógico não só na criação e desenvolvimento dessas culturas, mas e também na dinamização das mesmas.

Após a apresentação e análise dos dados recolhidos (ver capítulo anterior) ficamos com uma noção mais precisa daquilo que existe e, desta forma, daquilo que é necessário fazer.

A nossa proposta supervisiva assenta em determinadas ações/estratégias que se configuraram pilares importantes para a mudança, o desenvolvimento e o sucesso que pretendemos atingir.

Passamos a enunciar e a explicitar ações e estratégias que nos propomos colocar em ação, na instituição e junto do grupo de educadoras, a saber:

 **Criar um ambiente empático e de confiança** – com esta ação, pretendemos potenciar um ambiente de confiança, com cada educadora, concebendo momentos reflexivos com cada uma, por forma a que, em conjunto, consigamos identificar pontos fortes e pontos fracos, suas dificuldades, suas aptidões, suas capacidades e suas fragilidades. Pretendemos, desta forma, criar um clima onde cada uma possa fazer a sua autorreflexão, sem recurso a mecanismos de defesa, num ambiente de crítica construtiva. Numa fase seguinte,

importa que estes momentos possam também ter lugar em pequeno grupo (por resposta social) e em grande grupo (com as duas respostas sociais);

✚ **Criar mecanismos de reflexão escrita** – com esta ação, pretendemos que as avaliações das planificações deixem de ter um teor meramente descritivo e passem a ter um teor mais reflexivo. Vamos criar momentos individuais e, posteriormente em conjunto, para análise desses documentos, numa dinâmica reflexiva, dando sugestões, apontando alternativas, ajudando a reformular os mesmos. Pretendemos criar um ambiente de alguma “desacomodação” dos hábitos instalados;

✚ **Diário de bordo** – vamos solicitar a cada educadora, que num pequeno caderno, ao longo da semana, vá fazendo registos do seu dia a dia, do seu trabalho, do seu estado de espírito, das suas inquietudes, das suas ansiedades e das suas conquistas. Uma vez por semana, criaremos pequenos momentos individuais para reflexão acerca dos registos efetuados que serão depois transpostos, em outro momento, para o grande grupo;

✚ **Solicitar colaboração** – iremos solicitar que uma educadora, por mês, se comprometa a dinamizar, em grande grupo, um determinado tema, que lhe seja caro e que, preferencialmente, faça sentido no seu trabalho pedagógico. Tal dinamização pode ter como meios, um vídeo, um texto, uma pessoa externa que venha falar sobre o assunto, enfim, a educadora terá inteira liberdade para a escolha do meio e do tema. No final de cada sessão, será elaborado um documento de registo que conterá uma reflexão conjunta;

✚ **Desenvolver a socialização e a sociabilidade** – tentaremos dar por terminada a cultura do educador solitário, começando por criar momentos informais, com durações diferentes e onde possamos, todas juntas, estabelecer um clima de partilha social. Tais momentos podem ser tão diferentes quanto a nossa imaginação conseguir alcançar e o nosso tempo permitir: dez minutos a meio da manhã para tomar café, trinta minutos dos nossos intervalos para nos juntarmos numa sala a partilhar experiências pessoais (não necessariamente de trabalho) e outras que nos forem surgindo. A intenção é estabelecer relações de confiança entre todas;

✚ **Dinamizar a “sala das educadoras” na Weduc** – a instituição tem instalada uma plataforma informática – Weduc – onde cada educadora, através dos mecanismos que a mesma plataforma lhe disponibiliza, dinamiza o trabalho levado a cabo na sua sala, numa dinâmica com os pais/encarregados de educação. Nessa plataforma foi criada uma sala que designamos de “sala das educadoras” onde todas e cada uma têm livre acesso, podendo utilizá-la para partilhar as suas experiências, apresentar novas ideias, criar sugestões ou pedir a colaboração das colegas. É nossa pretensão dar a esta “sala” uma dinâmica renovada, colocando nós próprios determinadas situações que provoquem as suas respostas e também as suas contribuições;

✚ **Projetos Educativos e Pedagógicos** – vamos criar as condições, essencialmente temporais para a reformulação dos projetos, nomeadamente O Projeto Educativo de Escola (PEE), o Plano Anual de Atividades (PAA) e os Projetos Educativos e Pedagógicos de Resposta Social (PEPRS), delegando tarefas a cada educadora, coresponsabilizando cada uma delas na construção de cada projeto, provocando-lhes a necessidade de não só refletirem como de colaborarem entre si. Pretendemos a construção de documentos de responsabilidade conjunta e partilhada;

✚ **Planificação de atividades** – criaremos as condições necessárias (temporais, humanas e de recursos) que possibilitem a planificação conjunta de atividades (festividades comuns, passeios, palestras), com a participação efetiva de todas e com uma definição explícita de objetivos mensuráveis;

✚ **Reuniões equipa pedagógica** – será reservado um espaço de tempo em todas as nossas reuniões de equipa pedagógica, para que cada uma possa partilhar alguma experiência do seu trabalho e que sirva de partilha com as colegas.

Já Gandhi dizia que nós somos o espelho da mudança que propomos e se queremos mudar, temos de começar por nós.

Nesta perspetiva, consideramos que também nós necessitamos de nos ajustar à mudança que todas nós, enquanto equipa pedagógica, preconizamos. Assim, com a nossa ação supervisiva iremos criar um clima de afetividade, de amizade, de liderança, de ajuda, de companheirismo, de desequilíbrio, de

desacomodação, de presença constante, de provocação, de estabilidade, de pesquisa, de reflexão, de partilha e de colaboração que possibilite à equipa pedagógica ver no seu supervisor pedagógico um amigo afetuoso e disponível para ajudar, um líder que indique o caminho mas que não o faça por ele, um companheiro e acompanhante da sua caminhada que o incentiva a continuar a caminhada, um elemento sempre presente, um provocador que o desestabiliza e o desacomoda, um pesquisador de novos conhecimentos, um elemento com hábitos reflexivos e de permanente questionamento e que partilha com a equipa as suas reflexões, as suas descobertas e os seus saberes e um colaborador em toda a sua dimensão, numa lógica de crescimento conjunto pessoal e profissional

É nossa forte convicção problematizar todo este processo em conjunto com as educadoras, refletindo, percebendo onde estamos verdadeiramente, para onde queremos realmente ir e encetar os esforços necessários para encontrar as estratégias necessárias e adequadas para lá chegarmos.

Finalmente, é nossa pretensão estender este estudo exploratório às outras três instituições que fazem parte da organização.

Considerações Finais

Após aturada análise das entrevistas que efetuamos às educadoras, apresentamos uma síntese das conclusões a que chegamos, tendo em conta os grandes temas que nos propusemos investigar e os respetivos objetivos, assim como a proposta apresentada no capítulo anterior.

Desta forma, e relativamente à perceção que as educadoras têm sobre o conceito de supervisão pedagógica, assim como o seu contributo na prática pedagógica, para além do perfil e funções do Supervisor, registamos que no que concerne à supervisão pedagógica, as educadoras estabelecem uma relação deste conceito como forma de orientação e de organização da escola, tanto ao nível de recursos humanos como ao nível logístico, agindo e intervindo na resolução de problemas.

Revelam, também, no respeito aos contributos da supervisão pedagógica na prática educativa de cada uma, que há um maior empenho no seu trabalho e uma maior procura na qualidade do mesmo quando integram os contributos desta área de saber. Consideram ainda que a supervisão pedagógica contribui para que o trabalho pedagógico seja mais uniforme e orientado, transmitindo-lhes um sentimento de apoio e segurança, pelo que consideram que a Supervisão Pedagógica, na prática educativa, é, sem dúvida, uma mais valia e uma espécie de motor de mudança.

Relativamente ao perfil do supervisor e às funções que o mesmo deve desempenhar, surgiu, por vezes, alguma confusão ao nível dos conceitos e de separação entre o perfil e as funções. Contudo, e em termos gerais, consideram que o supervisor deve ter uma formação especializada na área, deve estar atento, ser coerente, dialogante e disponível. Enfim, realçam que deve ser um modelo.

Quanto às funções que o mesmo deve desempenhar, ressaltam a necessidade do supervisor ter uma visão e um conhecimento amplo e abrangente sobre tudo o que se passa na instituição, quer ao nível pedagógico, quer ao nível humano e/ou logístico. Faz parte das suas funções colaborar e participar em todo o trabalho, coordenando e gerindo o trabalho de grupo.

Relançam a ideia de que deve ajudar, orientar, liderar e ser um modelo.

Quanto à segunda grande temática sobre a qual se debruçou este trabalho, as práticas pedagógicas reflexivas, importância que as educadoras atribuem às mesmas, e hábitos de reflexão instalados, as educadoras são unânimes em reconhecer a importância dessas práticas reflexivas, nomeadamente na ajuda que as mesmas lhes podem proporcionar, ajudando-as a parar para refletir, a desconstruírem o seu próprio conhecimento para mais tarde voltarem a reconfigurá-lo, potenciando o melhoramento do seu trabalho pedagógico e, conseqüentemente, o sucesso da organização.

Quanto aos hábitos sistemáticos e diários de reflexão, neste estudo, há um reconhecimento, por parte das educadoras como algo que acontece de forma residual. Salienta-se, neste ponto, a preocupação de dar resposta a esta dificuldade na proposta apresentada anteriormente.

Foi possível verificar que as participantes consideram que a reflexão é uma forma de auto avaliação, porque é algo que lhes provoca algum desconforto, pela (possível) exposição das suas fragilidades. Reconhecem que têm um hábito reflexivo quando fazem a avaliação das planificações do seu trabalho, mas que acaba por ser um documento meramente descritivo e avaliativo, sem grande dimensão reflexiva.

Em contraponto, consideram e evidenciam a importância da existência de uma cultura de práticas pedagógicas reflexivas na instituição, como um forte contributo para uma maior qualidade do ensino, assim como para uma desacomodação das educadoras e para um crescimento conjunto, numa lógica de crítica construtiva, tendo em conta o paradigma da complexidade que caracteriza o contexto hodierno.

Contudo, podemos ainda salientar nestas considerações finais que há uma evolução progressiva (desde o início do ano letivo, com a implementação de uma Formação em Contexto de Trabalho pela Diretora Pedagógica – investigadora neste trabalho - com propostas de dinamização de atividades e momentos reflexivos que levaram as educadoras a uma mudança gradual de atitude).

Quanto ao último tema deste trabalho, relativamente à importância do trabalho colaborativo e em equipa, surgiu unanimidade no que diz respeito à

lógica de partilha de ideias e de trabalho, às reflexões conjuntas que se espelham no trabalho diário de cada uma e do grupo.

Reconhecem que o trabalho colaborativo e em equipa não foi uma constante nem sempre esteve presente ao longo do percurso profissional de cada uma. O trabalho colaborativo e em equipa ainda é muitas vezes visto como uma forma de exposição às outras colegas, existindo algum receio nessa mesma exposição.

Porém, e também neste campo, referem a evolução que se tem vindo a sentir desde o início do ano letivo onde, para além de se sentir um grande esforço de todas para que o trabalho colaborativo e em equipa funcione, os resultados que têm surgido são fruto desse mesmo esforço e mudança que se tem vindo a verificar.

A grande maioria das educadoras reconhece que neste momento do seu percurso profissional, atribuem uma importância muito maior ao trabalho colaborativo e em equipa, do que no seu início de carreira, invocando razões de falta de maturidade profissional, de falta de experiência e de alguma insegurança, afirmando, neste momento, que nesta profissão o trabalho isolado além de não ser gratificante, não resulta num trabalho pedagógico de referência.

Durante esta investigação, os momentos reflexivos foram decisivos para a consciencialização, por parte das educadoras, sobre a quase inexistente cultura da prática reflexiva - sendo algo diferente do que estão habituadas devido a um reconhecido clima de acomodação das suas práticas pedagógicas diárias.

Mais ainda: a abertura ao mundo da partilha e da colaboração tem sofrido um desenvolvimento lento mas em crescendo, numa perspetiva de crescimento conjunto e de sobrevalorização do seu eu e da sua auto estima tanto a nível pessoal como profissional, criando sentimentos de afirmação e assunção das suas aptidões e competências.

Ora, apesar da consciência que existe acerca da importância da cultura reflexiva e a possibilidade desta acrescentar às práticas pedagógicas um contributo valioso, na prática, e no caso deste estudo, esta dinâmica está ainda numa fase embrionária e a necessitar de crescer e de se desenvolver. Eis uma das razões que esteve na génese da conceção de uma Proposta Supervisiva e Dinamização de uma Cultura Reflexiva e Colaborativa na Instituição investigada.

Em jeito de síntese final, concluímos que por um lado, as educadoras estão munidas de conhecimentos teóricos suficientes que lhes permitem uma tomada de consciência das problemáticas em estudo – sabem onde estão e sabem para onde querem e devam ir, por outro lado, encontram-se, da mesma forma, munidas de conhecimentos práticos – sabem fazer – que lhes permitem encetar ações tendentes a lá chegar.

É perceptível a não concretização e o não entrosamento entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático e só quando existir uma superação disto é que as educadoras ficam perfeitamente munidas das devidas competências no sentido de atingirem a mudança, um desenvolvimento progressivo e um crescimento pessoal e profissional efetivo.

Existe uma grande diferença entre conhecer o caminho e percorrer esse caminho.

Neste caso em concreto, cabe ao supervisor o importante papel de refletir estas conclusões com todos os elementos da equipa e fomentar mecanismos de criação, de implementação e de desenvolvimento da cultura reflexiva e colaborativa na instituição.

Tal como refere Miguel Torga, ao longo desta investigação, “Aparelhei o barco da ilusão”, sendo capaz de hoje afirmar que “reforcei a fé de marinheiro”, mesmo sabendo que “Era longe o meu sonho, e traiçoeiro”, mas sempre consciente de que foram cortadas “as ondas sem desanimar”, pois, “Em qualquer aventura,/ O que importa é partir, não é chegar.”

Referências Bibliográficas

ABRANTES, M.C., (2005), ***O Desenvolvimento da Reflexividade no Contexto do Discurso Supervisivo***. Dissertação de Mestrado não publicada. Aveiro. Universidade de Aveiro.

AFONSO, Natércio, (2005), ***Investigação Naturalista em Educação: Um Guia Prático e Crítico***, 1ª ed., Porto, Asa.

ALARCÃO, Isabel (Org.), (1996), ***Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão***, Porto, Porto Editora.

ALARCÃO, Isabel (Org.), (2000), ***Escola Reflexiva e Supervisão***. Porto, Porto Editora.

ALARCÃO, Isabel (Org.) e al, (2000), ***Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem***, Porto, Porto Editora.

ALARCÃO, Isabel, (2001), ***Escola Reflexiva e Nova Racionalidade***, Porto Alegre, Artemed.

ALARCÃO, Isabel., TAVARES, José, (2003), ***Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem***. 2ª edição. Coimbra, Livraria Almedina.

ARAÚJO, Jorge, HENRIQUES, Mário, (2005), ***Dirigir Equipas, Melhorar Competências***, 2ª ed., Porto, Team Work.

BENAVENTE, Ana, (1990), ***Escolas, Professoras e Processos de Mudança***, Lisboa, Livros Horizonte.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari, (1994), ***Investigação Qualitativa em Educação***, Porto, Porto Editora.

BOLÍVAR, António, (2003), ***Como Melhorar as Escolas***, 1ª ed., Porto, edições Asa.

CARNEIRO, R. (coord.), (2000), ***O futuro da educação em Portugal, tendências e oportunidades. Um estudo de reflexão prospetiva***. Lisboa: Ministério da Educação.

COUTINHO, Clara Pereira, (2011), ***Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática***, Coimbra, Grupo Almedina.

GONÇALVES, Daniela, (2006), "*Da inquietude ao conhecimento*", **Saber e Educar nº 11**, ESE de Paula Frassinetti., Porto, p.101-109.

GONÇALVES, Daniela, (2010), ***Complexidade e identidade docente: a supervisão pedagógica e o (e)portfólio reflexivo como estratégia(s) de formação nas práticas educativas do futuro professor. Um estudo de caso***, Universidade de Vigo, Tese de Doutoramento.

SANTOS, C. et al., (2008), ***Escola como Sistema, Mundo de Vida e (re)organização : reptos à Supervisão Pedagógica***, Cadernos de Estudo nº 7, Porto, p.23-36.

FOXEN, Trevor, PECK, Trevor, (1992), ***Supervisores***, Lisboa, Gradiva Editoras, Lda.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira (Org.), (2002), ***A Supervisão na Formação de Professores***, Coleção Infância, Porto, Porto Editora.

FULLAN, M. HARGREAVES, A., (2000), ***A escola como organização aprendente: procurando uma educação de qualidade***, 2. ed. Porto Alegre, Artes Médicas.

GOURGAND, Pierre, (1980), ***As Técnicas do Trabalho de Grupo***, 4ª ed., Lisboa, Moraes.

HARGREAVES, Andy, (1998), ***Os professores em Tempos de Mudanças***, Alfragide, Editora McGraw-Hill.

LALANDA, M. C., ABRANTES, M., (1996). ***O Conceito de Reflexão em J. Dewey***. In Alarcão, I. ***Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão***. Porto, Porto Editora.

MEDEIROS, C., (2000), ***Da Supervisão Colaborativa à Didática da Língua Materna***, Dissertação de Mestrado não publicada, Aveiro, Universidade de Aveiro.

NÓVOA, António (Org.), (1997), ***Os Professores e a sua Formação***, Lisboa, Publicações D. Quixote.

OLIVEIRA, Maria Lúcia Rosa de, (2000), ***O Papel do Gestor Pedagógico Intermediário na Supervisão Escolar***. In ALARCÃO, Isabel (org) e outros, ***Escola Reflexiva e Supervisiva: uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem***, Porto, Porto Editora.

PARRILLA, A., DANIELS, H., (2004), ***Criação e desenvolvimento de grupos de apoio para professores***. São Paulo, Loyola.

PINTO, José Madureira, SILVA, Augusto Santos (orgs.), (1986), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento.

QUIVY, Raymond, VAN CAMPENHOUDT, Luc, (1998), *Manual de investigação em ciências sociais*, 2ª ed. Lisboa, Gradiva.

SÁ-CHAVES, I. (2000), *Formação, Conhecimento e Supervisão-Contributo nas Áreas de Formação de Professores e de outros Profissionais*, Aveiro, Universidade de Aveiro.

SERGIOVANNI, Thomas J., (2004), *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*, 1ª ed., Porto, Edições Asa.

SEVERINO, Maria Amália Fazenda, (2007), *Supervisão em Educação de Infância: Supervisores e Estilos de Supervisão*, Évora, Editorial Novembro.

SOUSA, Alberto B. de, (2009), *Investigação em Educação*. 2ª ed. Lisboa, Horizonte.

TORRES, P. L., ALCÂNTARA, P. R., IRALA, E. A. F., (2004), *Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem*, Curitiba, Revista Diálogo Educacional.

TUCKMAN, Bruce W., (2000), *Manual de Investigação em Educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação.

VIEIRA, Flávia, (1993), *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Formadores*, Rio Tinto, Edições Asa.

ZEICHER, K., LISTON, D., (1993). *Formacion del Profesorado y Condiciones Sociales de la Escolarizacion*. Madrid, Morata.

Webgrafia

<http://claracoutinho.wikispaces.com/T%C3%A9cnicas+de+recolhas+de+dados>,
(última consulta em 16 de Janeiro de 2012; 23h10m)

<http://claracoutinho.wikispaces.com/O+que+%C3%A9+An%C3%A1lise+de+Conte%C3%BAdo%3F>

(última consulta em 14 de Agosto de 2012; 12h:45m)

Legislação consultada

Lei nº 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei nº 409/89 de 18 de novembro – Estrutura da Carreira Docente

Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de abril – Estatuto da Carreira Docente (1ª versão)

Decreto-Lei nº 249/92 de 9 de novembro – Reg. Jurídico da Formação Contínua de Professores

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio – Regime de autonomia, administração e gestão escolar

Decreto-Lei nº 240/01 de 30 de agosto – Perfil geral do educador de infância

Decreto-Lei nº 241/01 de 30 de agosto – Perfil específico do educador de infância

Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro – Alteração ao estatuto da carreira docente

DR nº 2/2008 de 10 de janeiro – Avaliação de Desempenho

ANEXOS

Anexo 1

Guião da entrevista

GUIÃO DA ENTREVISTA

Tema 1: Supervisão/Supervisor

- 1 – O que entende por Supervisão Pedagógica?
- 2 – Na sua opinião, que contributos é que a Supervisão Pedagógica pode trazer para a Instituição em que trabalha?
- 3 – Sendo o Supervisor Pedagógico um elemento presente em todo o processo supervisoivo, quais as características que o mesmo deve possuir?
- 4 – Na sua opinião, quais as funções a desempenhar pelo Supervisor Pedagógico?

Tema 2: Cultura Reflexiva

- 1 – Considera que as práticas pedagógicas reflexivas são importantes no desenvolvimento da sua prática pedagógica? De que forma?
- 2 – Tem hábitos de reflexão sobre a sua prática pedagógica diária?
- 3 – Acha importante que se desenvolva uma cultura de práticas pedagógicas reflexivas na sua Instituição? Porquê?

Tema 3: Trabalho Colaborativo/Colegial

- 1 – Que importância atribui ao trabalho colaborativo ou em equipa?
- 2 – Ao longo do seu percurso profissional, o trabalho colaborativo e em equipa esteve sempre presente?
- 3 – Considera que, neste momento, a importância que atribui ao trabalho colaborativo é diferente da que atribuía no seu início de carreira? Porquê?

Anexo 2

Transcrição das entrevistas

ENTREVISTA Nº 1

Nome: E1	Idade:	Data: 08/05/2012	Hora: 10.00h
Local: Sala de reuniões da Instituição	Duração:		
Observações: Solicitou a consulta das questões antes da entrevista para se sentir mais à vontade; mostrou alguma hesitação/nervosismo em algumas questões.			

e – Bom dia.

E1 – Bom dia.

e – Primeiro gostava de te agradecer o fato de te disponibilizares a participar nesta entrevista. Por outro lado, dar uma pequena explicação sobre o fato de que esta entrevista é um instrumento de recolha de dados para o caso que eu estou a estudar e como tal torna-se importante a tua participação. Pedia-te era se autorizavas que isto fosse gravado.

E1 – Sim.

e – Ok, obrigada. Vamos então começar. O que é que tu entendes por Supervisão Pedagógica?

E1 – Ahhh, é quando....., acho que Supervisão Pedagógica é quando é uma pessoa, uma educadora estar à frente de uma instituição em que terá como objetivo atentar sobre, estar atenta sobre todo o processo educativo e pedagógico da instituição, a todos os pormenores e a todos os processos, aos projetos curriculares de sala, a todo o projeto pedagógico.

e – E na tua opinião, que contributos é que a Supervisão Pedagógica pode trazer para a instituição em que trabalhas, concretamente?

E1 – Penso que muitos, até porque eu acho que faz parte um bocadinho de cada pessoa, mas acho que o fato de saberem que existe uma Supervisora Pedagógica, não é questão de meter medo, mas acho que é a questão de saber que existe e acabam por ter mais cuidado e acabam por se empenhar mais em fazer o seu trabalho e ter o

projeto em ordem e as avaliações, as planificações, acho que, acho que contribui muito nesse sentido, eu acho que as pessoas acabam por se empenhar mais e por trabalhar com mais qualidade.

e – Sendo o Supervisor Pedagógico o elemento presente em todo o processo supervisoivo, quais achas que são as características que ele deve possuir?

E1 – Deve ser coerente, acho que deve ser coerência, ahhh...ter formação, claro, ser especializado na área, para poder intervir. Acima de tudo acho isso.

e – Ok, e em teu entender, quais as funções a desempenhar pelo Supervisor Pedagógico, ou seja, que funções é que ele deve desempenhar?

E1 – Acho que deve ter conhecimento de todos os projetos existentes nas várias salas e estar atento ao desenvolver dos projetos, se eles se concretizam, se não concretizam, quais as dificuldades sentidas nos projetos e na sua concretização. Ahhhh, acho que acima de tudo é isso.

e – Consideras que as práticas pedagógicas reflexivas são importantes no desenvolvimento da tua prática pedagógica?

E1 – Sim.

e – E de que forma?

E1 – Ajudam-nos a parar um bocadinho o tempo e ajudam-nos a refletir basicamente e a, e a pensar doutra forma, porque às vezes estamos numa linha tão contínua que, numa rotina, e que acabamos por não pensar em determinados pormenores, em determinadas coisas ou pensar ou acabamos por esquecer determinadas coisas que ao termos essas práticas reflexivas acabamos por acordar um bocadinho para, para coisas que já esquecemos.

e - Tens hábitos de reflexão sobre a tua prática pedagógica diária?

E1 – Nem sempre! Eu tenho mais, pronto, sinto mais que tenho quando faço a avaliação mensal é que acabo por ter uma reflexão mais aprofundada, mas por vezes tenho.

e – Queres dar algum exemplo em concreto, do teu dia a dia, em que tenhas alguma reflexão?

E1 – Sim, por vezes vou para casa e vou a pensar em determinada criança que, que não consegui fazer determinada coisa e pensar em alguma estratégia para conseguir colmatar essa situação.

e – Achas importante que se desenvolva uma cultura de práticas pedagógicas reflexivas nesta instituição?

E1 – Acho que sim.

e – Porquê? Que contributo é que isto poderia trazer à instituição e a ti também?

E1 – Acho que poderia contribuir para uma maior qualidade do ensino. Eu acho que fazia as pessoas... eu acho que faz as pessoas acordarem um bocadinho e não se tornarem tão acomodadas e entrarem numa rotina tão constante.

e – Que importância é que atribuis ao trabalho colaborativo ou em equipa?

E1 – Bastante. Eu acho que é, que é bastante importante o trabalho em equipa.

e – Ao longo do teu percurso profissional, o trabalho colaborativo e em equipa esteve sempre presente, no teu dia a dia?

E1 – Penso que sim. Eu pelo menos tentei sempre trabalhar em equipa e tentar ajudar e tentar que me ajudassem também em várias alturas.

e – De qualquer forma, a importância que atribuis ao trabalho colaborativo, neste momento, é diferente da que atribuías no teu início de carreira? Tens outra visão sobre a importância do trabalho colaborativo no início do teu percurso profissional e agora?

E1 – Sim, sim, tenho.

e – Porquê? Qual é a diferença que tu vês aí?

E1 – Vejo que uma pessoa acaba, com o passar dos anos acaba por necessitar mesmo de haver partilha, de haver troca de opiniões e de saberes e de tudo. Acho que, que é importante.

e – E essa necessidade que sentes, advém de quê?

E1 – Vem de.... (pausa prolongada).

e – Porque dizes que ahhh...acaba por se se sentir uma necessidade maior de haver essa partilha. E essa necessidade maior que se sente, porque é que ela se sente? Porque é que ela surge?

E1 – Às vezes por falta, por escassez também já de meios e de técnicas e o querer...sim e de ideias, não é? e de querer ...evoluir.

e – Muito obrigada

E1 – De nada.

e – Até logo.

ENTREVISTA Nº 2

Nome: E2	Idade: 40 anos	Data: 08/05/2012	Hora: 10.20h
Local: Sala de reuniões da Instituição			
Observações: Mostrou-se calma e com grande à vontade.			

e – Bom dia.

E2 – Bom dia.

e – Primeiro queria- te agradecer pelo fato de acederes a esta entrevista. Por outro lado, ahhh... tentar explicar que esta entrevista é um instrumento de recolha de dados para o caso em estudo e, como tal, torna-se importante a tua participação. Pedia-te era autorização para a gravação da entrevista.

E2 – Sim, está autorizado.

e – Muito obrigada. Então, o que entendes por Supervisão Pedagógica?

E2 – Supervisão Pedagógica, penso que será uma forma de supervisionar, como a palavra indica, ahhh... o tipo de pedagogia e a pedagogia utilizada, neste caso em contexto de jardim de infância.

e – E na tua opinião, que contributos é que a Supervisão Pedagógica pode trazer para a instituição em que trabalhas?

E2 – Uma forma de tornar o trabalho pedagógico mais... uniformizado, no sentido de tornar, mais direcionado numa determinada linha, sendo, sendo a instituição uma só e sendo o pré escolar um grau de ensino em que por vezes há ... por vezes não, existem vários tipos de pedagogia, tem várias formas de trabalhar. Penso que a Supervisão acaba por ser, é capaz de ser um fio condutor de trabalho e de pedagogia utilizada numa determinada instituição.

e – Sendo o Supervisor Pedagógico o elemento presente em todo o processo supervisoivo, quais as características que ele deve possuir?

E2 – Deve ser dialogante, deve ser ahhh...atento... atento ao trabalho e um...ouvinte atento e deve ter atenção às opiniões, ouvir, partilhar e dialogante também.

e – Em teu entender, quais as funções que o Supervisor Pedagógico deve desempenhar?

E2 – Ehhh... deve ser um colaborante na equipa, deve..., deve participar no trabalho de uma forma... é uma forma diferente do trabalho de sala, é um trabalho exterior, mas

que acaba por ser um alienador (aglutinador) de todas as salas e de todo o trabalho que se pratica na instituição.

e – Consideras que as práticas pedagógicas reflexivas são importantes no desenvolvimento da tua prática pedagógica?

E2 – Sim. O trabalho pré escolar faz-se muito na base da reflexão, do experimentar, de fazer e depois, de tirar conclusões da, de que... se correu bem, se correu mal, e de que forma é que podemos melhorar o trabalho que foi feito anteriormente.

e - Tens hábitos de reflexão sobre a tua prática pedagógica diária?

E2 – Sim, tenho. Tenho, por vezes não o registo, mas tenho essa noção e penso sempre como podia ter feito e se podia ter feito melhor ou não, aquilo que foi feito anteriormente.

e – Queres dar algum exemplo em concreto, alguma situação que diariamente....?

E2 – Sim, tenho perfeitamente a noção de quando, sei quando as coisas correm mal e quando não devia ter feito assim porque isto não me levou aonde eu queria e pronto, e penso e depois penso mudar ou penso tentar doutra maneira, noutra altura que vá repetir a situação, não fazer igual, isso sim.

e – Achas importante que se desenvolva uma cultura de práticas pedagógicas reflexivas nesta instituição?

E2 – Sim, pelo, pelo, pelo... pelos pontos positivos que tem a reflexão e que tem a alteração ou não das práticas já utilizadas e de que forma é que isso pode trazer melhorias para o trabalho, penso que sim, que é importante.

e – Que importância atribuis ao trabalho colaborativo ou em equipa?

E2 – É uma forma de partilhar, de partilha de ideias, de partilha de trabalho e ... em equipa as coisas penso ... um bom trabalho de equipa trás melhor trabalho e tem muitos pontos, tem muitos pontos positivos para, para o trabalho de sala individual, como coletivo.

e – Ao longo do teu percurso profissional, o trabalho colaborativo e em equipa esteve sempre presente?

E2 – Ahhh, não, momentos que não. Às vezes tem a ver com a forma de trabalhar de cada, de cada, de cada educadora, de cada profissional e... pronto, às vezes situações que a equipa por vezes não, não funciona, é verdade.

e – Mas ao longo do teu percurso profissional, desde o início da tua, do teu percurso profissional, ahhh o trabalho colaborativo foi algo que, que esteve sempre presente?

E2 – Sim, não em todas as situações, mas há situações em que o trabalho de equipa é necessário e é, e tem que ser, tem que ser feito.

e – Consideras que neste momento, a importância que atribuis ao trabalho colaborativo é diferente da que atribuías no teu início de carreira?

E2 – Sim, sim, sim. Embora no início, nós vimos desde sempre a trabalhar em equipa e a perceber que os trabalhos eram quase feitos em grupo, portanto, trabalhar em grupo ou em equipa as coisas iam sendo sempre feitas e desde sempre percebemos que isto é uma profissão que não se trabalha sozinho, de maneira nenhuma, temos de trabalhar sempre com colegas.

e – Muito obrigada.

E2 – De nada.

ENTREVISTA Nº 3

Nome: E3 **Idade:** 35 anos **Data:** 08/05/2012 **Hora:** 10.40h
Local: Sala de reuniões da Instituição
Observações: Hesitante. Necessitei parar a gravação.

e – Bom dia. (...) Ahhhh, primeiro queria- te agradecer pelo fato de acederes a participar nesta, nesta entrevista. Por outro lado, explicar que esta entrevista é, é um instrumento de trabalho para a recolha de dados do trabalho ahhh, que eu estou, ahhh o estudo que eu estou a fazer e daí, ser importante a tua colaboração. Pedia-te autorização para fazer a gravação em áudio.

E3 – Sim.

e – Pronto. Vamos então começar. O que é que tu entendes por Supervisão Pedagógica?

E3 – A meu ver a Supervisora Pedagógica tem como principal função orientar o educador e sempre que achar necessário intervir e ajudar, se for necessário.

e – Na tua opinião, que contributos é que a Supervisão Pedagógica pode trazer para a instituição em que trabalhas? (pausa longa) Achas que é importante a Supervisão Pedagógica na instituição?

E3 – Acho que sim.

e – De que forma é que ela pode contribuir para, para, para o trabalho da instituição?

E3 – Acho que sim, acho que valoriza bastante o trabalho, não só orientando, mas também dando dicas e tentando trabalhar em conjunto afim do trabalho ser melhor e ser melhorado.

e – Sendo o Supervisor Pedagógico o elemento presente em todo o processo supervisivo, quais achas que são as características que o mesmo deve possuir? As características do Supervisor Pedagógico...

E3 – Acho que deve ser uma pessoa (pausa)... deve estar aberta a (pausa)...ahhh, deve estabelecer um diálogo com os vários profissionais, não só com as educadoras, mas também com as auxiliares. Sempre que achar que alguma coisa está errado deve corrigir e deve ser uma pessoa que esteja sempre atenta às várias situações que possam surgir.

e – Por outro lado, ahhh... quais as funções que ele deve desempenhar?

E3 – (Pausa prolongada. Necessitei parar gravação algum tempo).

e – Quais as funções que achas que o Supervisor Pedagógico deve desempenhar?

E3 – Acho que ele deve coordenar ahhh...as várias ações necessárias dentro da instituição. Deve orientar os educadores sempre que achar necessário no, no, no seu papel pedagógico. Ehhh...no fundo é como se fosse o, a base do, do trabalho. Sempre que acharmos necessário podemos recorrer a essa pessoa para nos ajudar a, a, a orientar o nosso trabalho.

e – Consideras que as práticas pedagógicas reflexivas são importantes no desenvolvimento da tua prática pedagógica?

E3 – Sim.

e – E de que forma? De que forma é que elas são importantes, melhorando a tua prática pedagógica?

E3 – É importante para podermos ahhh...noutras ações podermos melhorar o nosso trabalho e sempre que alguma coisa correu mal, podermos corrigir, termos noção que podemos fazer melhor ou, ou não fazer dessa forma. Mudar.

e - Tens hábitos de reflexão sobre a tua prática pedagógica diária?

E3 – (Pausa) Ehhh, reflexiva sim, não, não por escrito. Por escrito, geralmente faço no, no, quando tenho que fazer, mensalmente, mas geralmente no final do dia penso o que é que poderia ter feito, ou se correu bem a atividade, se podíamos melhorar, isso penso, e geralmente com a minha colega da sala.

e – Com a auxiliar?

E3 – Sim, sim.

e – Achas importante que se desenvolva uma cultura de práticas pedagógicas reflexivas na instituição?

E3 – Acho que sim. Acho que é, que é importante se, já tivemos essa experiência o ano passado, que houve melhoramento e, e acho que temos conseguido fazer um trabalho melhor, desde que começamos este trabalho de reflexão.

e – Que importância atribuis ao trabalho colaborativo ou em equipa?

E3 – É muito importante. Trabalhar em equipa acho que é fundamental para atingirmos o sucesso. E nota-se que quando trabalhamos em equipa que as coisas correm melhor, que, que há um esforço de ambas as partes para, para conseguirmos ter melhores resultados.

e – Ao longo do teu percurso profissional, o trabalho colaborativo e em equipa esteve sempre presente?

E3 – Não. Nem sempre foi conseguido. Por vezes há uma tentativa, mas nem, nem sempre é conseguido.

e – Encontraste alguns obstáculos ehhh...

E3 – Sim.

e – Da tua parte, da parte do resto da equipa?

E3 – Sim, não, não digo que, que por vezes se calhar o erro é meu, não é? Toda a gente falha, mas nem sempre o trabalho de equipa é conseguido

e – Consideras que neste momento, a importância que atribuis ao trabalho colaborativo é diferente daquela atribuías no teu início de carreira?

E3 – Sim, noto diferença.

e – Porquê? O que é que notas de diferente, agora?

E3 – Acho que houve uma evolução, não só da minha parte, como profissional, sinto que, que uma pessoa com os outros vai valorizando os seus conhecimentos, vamos aprendendo umas com as outras e noto que quando, quando vimos trabalhar, não é?, no início, não temos aquela noção de trabalhar em equipa. Não há verdadeiramente espírito de equipa. Vai-se alcançando conforme vai passando o tempo.

e – Achas então que a importância que atribuis é diferente?.

E3 – É.

e – É mais importante agora ou no início quando havia menos trabalho colaborativo?

E3 – É mais.

e – É mais importante agora?

E3 – Sim, sim.

e – Ok. Pronto. Terminamos. Muito obrigada.

E3 – (Sorriso)

ENTREVISTA Nº 4

Nome: E4 **Idade:** 31 anos **Data:** 08/05/2012 **Hora:** 11.00h
Local: Sala de reuniões da Instituição
Observações: Fez uma prévia consulta às questões.

e – Bom dia.

E4 – Bom dia.

e – Queria começar por te agradecer o fato de participares nesta entrevista e explicar que esta entrevista é um instrumento de trabalho para, para recolha de dados para o caso em estudo e, como tal, é importante a tua colaboração e a tua opinião. Pedia-te era a autorização para fazer a gravação em áudio.

E4 – Claro, claro que sim.

e – Vamos começar então. O que entendes por Supervisão Pedagógica?

E4 – Ehh..entendo que é uma pessoa que, formada e que, que está dentro do assunto e que consegue coordenar o trabalho pedagógico da instituição com todas as, as profissionais que estão nela inserida.

e – Na tua opinião, que contributos é que a Supervisão Pedagógica pode trazer para a instituição em que trabalhas?

E4 – Ehh.. é benéfico ter alguém eh..a colaborar connosco no trabalho pedagógico que é feito ao longo do ano letivo. É importante ter, pensarmos inicialmente o que é que se vai fazer ao longo do ano letivo e ter alguém sempre a apoiar-nos quando precisarmos ao longo do ano.

e – Sendo o Supervisor Pedagógico o elemento presente em todo o processo supervisoivo, quais as características que o mesmo deve possuir?

E4 – Ehhh... ser amigo dos colaboradores em questão, eh.. ter disponibilidade para nos ajudar e ajudar-nos também e, a informar-nos de coisas novas. Portanto, acho que é isso.

e – E em teu entender, quais as funções que ele deve desempenhar?

E4 – Deve colaborar connosco (pausa prolongada), pronto, acho que deve trabalhar com todos em conjunto para, para conseguirmos um trabalho final (pausa), como é que hei-de dizer, para atingir o sucesso.

e – Consideras que as práticas pedagógicas reflexivas são importantes no desenvolvimento da tua prática pedagógica?

E4 – São, sem dúvida.

e – E de que forma é que elas são importantes, que tu vês a importância delas?

E4 – São importantes porque assim eu consigo desenvolver um trabalho que deve, que tenha, que faça sentido e com o grupo, e se nós não refletirmos e se pusermos só a fazer aquilo que nos dá na cabeça, acho que não, que não temos um sucesso que devíamos ter no final.

e - Tens hábitos de reflexão sobre a tua prática pedagógica diária?

E4 – Tenho.

e – Queres dar um exemplo?

E4 – Todas as semana são pensadas, qual é o desenvolvimento do trabalho que vamos fazer com o grupo, conforme os interesses do grupo e acho que tem de ser pensado mesmo, porque nós estamos aqui é para ajudar os miúdos, conforme o que eles precisam.

e – Achas importante que se desenvolva uma cultura de práticas pedagógicas reflexivas, aqui, na instituição?

E4 – Acho. Acho porque assim colaboramos todas e como estamos todas a trabalhar para o mesmo, acho que se tivermos ideias umas das outras, que nos ajudem na nossa prática pedagógica.

e – Que importância atribuis ao trabalho colaborativo ou em equipa?

E4 – Acho importante porque se trabalharmos, se não trabalharmos umas pelas outras, o projeto não vai adiante e também depois reflete-se no nosso trabalho diário porque não conseguimos trabalhar sozinhas. Da forma em que estamos temos de trabalhar todas para o mesmo.

e – Ao longo do teu percurso profissional, o trabalho colaborativo e em equipa esteve sempre presente?

E4 – Ehhh...não, acho que não. Agora acho que, com este novo, com esta nova reflexão que nós estamos a fazer, acho que agora que sim, que conseguimos trabalhar melhor e acho importante que isso continue, porque só é benéfico para nós.

e – Consideras que neste momento, a importância que atribuis ao trabalho colaborativo é diferente daquela que atribuías no teu início de carreira?

E4 – Eu acho que sim, acho que depois, ao longo dos anos, vamos aprendendo com a nossa prática e claro que sim, eu acho que agora é importante e é diferente, porque

nós inicialmente vimos fresquinhas mas achamos que podemos fazer tudo, mas agora não, não é? e quanto mais ajuda nós tivermos, mais ideias surgirem, melhor, claro, para o nosso trabalho pedagógico.

e – Pronto. Chegamos ao fim. Muito obrigada.

E4 – Obrigada.

ENTREVISTA Nº 5

Nome: E5 **Idade:** 35 anos **Data:** 24/05/2012 **Hora:** 10.20h
Local: Sala de reuniões da Instituição
Observações: Trazia consigo alguns apontamentos da pesquisa que fez na internet sobre o tema.

e – Bom dia.

E5 – Bom dia.

e – Eu gostava de começar por explicar que este trabalho tem em vista fazer uma recolha de dados para um trabalho que estou a fazer ehhe para a defesa em mestrado. Ehhe, e gostaria de te pedir se permitias que fosse gravado.

E5 – Sim.

e – Obrigada. Vamos começar então. O que é que tu entendes por Supervisão Pedagógica?

E5 – É alguém que tem autoridade e afirmação para assegurar as funções de maior responsabilidade entre os seus funcionários e para conseguir coordenar os problemas, dar soluções, auxiliar

e – Na tua opinião, que contributos é que a Supervisão Pedagógica pode trazer para a instituição em que trabalhas?

E5 – Através da experiência do supervisor, ehhe dar opinião num único objetivo de melhorar o trabalho dos, do pessoal docente, do pessoal docente. Se não achar que não está tão bem, dar opinião com o objetivo de melhorar pro, pro bem da instituição.

e – Sendo o Supervisor Pedagógico o elemento presente em todo o processo superviso, quais as características que o mesmo deve possuir?

E5 – Ehhe...ahhhh (pausa prolongada com riso).

e – Deve-se, ele deve estar munido, deve ter determinadas características para ocupar aquela função. Portanto, que características achas que deve ter um supervisor pedagógico?

E5 – Deve ser capaz de, de, de lidar com os problemas e de conseguir articulá-los de forma a não... ffff...como é que se diz?

e – Ferir?

E5 – Ferir suscetibilidades, ter aquela capacidade fria de encarar as diversas situações.

e – Em teu entender, quais as funções a desempenhar pelo Diretor Pedagógico, pelo Supervisor Pedagógico?

E5 – Vem um bocado tudo em linha, no mesmo sentido. É coordenar a instituição de forma ao bom funcionamento dela, quer a nível pedagógico, quer a nível não pedagógico, a nível de pessoal.

e – Consideras que as práticas pedagógicas reflexivas são importantes no desenvolvimento da tua prática pedagógica?

E5 – São.

e – E de que forma?

E5 – Porque através delas eu consigo coordenar o meu plano para trabalhar com o grupo quer semanal quer (não é perceptível), através das minhas planificações eu consigo orientar a minha prática, o meu trabalho com as crianças.

e – E, através das planificações?

E5 – Sim.

e – E onde é que entra aí a reflexão, as práticas pedagógicas reflexivas? Onde é que entra aí a reflexão?

E5 – Através do... se aquilo que eu planeei, se foi o correto ou não, para aquele grupo em questão.

e - Tens hábitos de reflexão sobre a tua prática pedagógica diária?

E5 – Tenho, apesar de ser uma coisa que é um bocado difícil de fazer. A nossa autoavaliação é muito difícil.

e – Porquê? Porque é que achas que é difícil?

E5 – Porque muitas vezes eu sei aquilo que está mal e sei aquilo que devo melhorar. Mas uma coisa é eu saber e outra coisa é passar pro, digamos, para o papel, para o supervisor saber aquilo que eu acho do meu trabalho. (Pausa) Lá está, por causa das críticas (risos).

e – Ok. Achas importante que se desenvolva uma cultura de práticas pedagógicas reflexivas na, nesta instituição?

E5 – Sim.

e – Porquê? Que mais valias é que tu achas que isso poderia trazer?

E5 – Lá está, porque através da avaliação não só minha, mas se calhar dos meus colegas, crítica construtiva, eu melhoraria o meu trabalho, não, digamos por trás, mas pela frente, dizer olha não concordo que faças assim, mas se calhar será melhor atuares desta forma. Que é que achas? Tal como eu com os meus colegas.

e – Que importância atribuis ao trabalho colaborativo ou em equipa?

E5 – Muita. Tem uma importância muito grande, que é da maneira que corre melhor o trabalho, em conjunto. Estou um bocado a repetir, porque uma coisa é trabalhar sozinha com o meu grupo, só que há mais crianças, e há mais educadores e eu, ainda ontem fui perguntar uma coisa à minha colega, uma técnica diferente de trabalhar com as crianças.

e – Ok. Ao longo do teu percurso profissional, o trabalho colaborativo e em equipa esteve sempre presente?

E5 – Não. Não.

e – Não?

E5 – Não.

e – Ehhh, é diferente agora?

E5 – Está a melhorar aos bocadinhos.

e – Consideras que neste momento, a importância que atribuis ao trabalho colaborativo é diferente daquela que atribuías no teu início de carreira?

E5 – É, porque a minha experiência também é outra.

e – Atribuis-lhe uma importância diferente?

E5 – Maior.

e – Maior. Consegues explicar porquê? Quais são as vantagens? O que é que tu vês em termos, que mais valia é que tu encontras neste, neste trabalho diferente em colaboração com a equipa?

E5 – Quer dizer, quando nós saímos do curso, temos sempre aquela ideia que há alguém que por cima de nós e que, digamos que as nossas opiniões não são válidas. A partir do momento em que entramos numa equipa, já começam a ser nós, a nossa, o papel já começa a ser importante, cada vez mais, através da experiência que nós vamos adquirindo. Por isso eu acho que é, que é muito importante. Acho que uma pessoa quando sai do curso, acho que é um bocado às aranhas, apesar de ter muita prática e ter muita (...), completamente diferente dum curso de direito e, só que, no entanto somos sempre (...) abaixo, pronto, as nossas opiniões, muitas vezes não são importantes. Então, a partir do momento que integramos numa equipa, começam a ser.... ou não (risos).

e – Depende de quê?

E5 – Depende das colegas (risos)

e – Do grupo?

E5 – Do grupo.

e – Pronto, terminamos. Obrigada.

E5 – De nada.

ENTREVISTA Nº 6

Nome: E6

Idade: 38 anos

Data: 24/05/2012

Hora: 10.45h

Local: Sala de reuniões da Instituição

Observações: Estava bastante nervosa, a transpirar, desconfortável, mudou várias vezes de posição e pediu para analisar as questões antes de começarmos.

e – Bom dia.

E6 – Bom dia.

e – Eu gostava de primeiro te agradecer por responderes a esta entrevista, ahhh a importância deriva precisamente pelo fato de sendo isto um estudo que, que visa recolher dados, é importante a tua colaboração nesse sentido. Por outro lado gostaria de te pedir a permissão para fazer a gravação da entrevista.

E6 – Sim.

e – O que é que tu entendes por Supervisão Pedagógica?

E6 – Supervisão Pedagógica é todo aquele trabalho que o orientador de uma dada escola supervisiona, que é o trabalho pedagógico, desde planificações ao plano curricular de sala. Basicamente é isso. É o que eu entendo por Supervisão Pedagógica.

e – E na tua opinião, que contributos é que a Supervisão Pedagógica pode trazer para a instituição em que trabalhas?

E6 – Porque a Supervisão Pedagógica vai-nos orientar ahhh no diferente trabalho que estamos a desenvolver, vai-nos orientar, vai-nos apoiar, é isso...

e – Sendo o Supervisor Pedagógico um elemento presente em todo o processo supervensivo, quais as características que ele deve possuir?

E6 – O supervisor?

e – Sim

E6 – Tem de ser coerente, tem de ser imparcial, tem de ser colega, tem de estar dentro de tudo o que se trabalha na instituição, tem que ser objetivo, tem que ser amigo, uma série de coisas (risos).

e – E em teu entender, quais são as funções a desempenhar pelo Supervisor Pedagógico?

E6 – O Supervisor Pedagógico tem que ajudar, tem que orientar, tem que... não sei D. Fátima mais (risos).

e – Consideras que as práticas pedagógicas reflexivas são importantes no desenvolvimento da tua prática pedagógica?

E6 – Sim, são muito importantes.

e – De que forma?

E6 – Porque fazemos uma determinada coisa, podemos errar. As práticas reflexivas vão ajudar que não aconteça o mesmo.

e – Duma próxima vêz?

E6 – Duma próxima vêz.

e - Ok. Tens hábitos de reflexão sobre a tua prática pedagógica diária?

E6 – Diária não tenho. Tenho mais, fazemos semanal.

e – Semanal? Um exemplo do que é que consideras a tua prática, o teu hábito de reflexão?

E6 – Porque nós temos uma planificação semanal e depois face a essa planificação vamos ver se correu bem, o que é que correu bem, o que é que correu mal. Não diária mas mais semanal, faço mais semanal. Que é para depois numa próxima vez ver o que é que posso, o que é que fiz, o que é que não fiz.....

e – Se deves alterar, se não deves alterar?

E6 – É isso.

e – Ok. Achas importante que se desenvolva uma cultura de práticas pedagógicas reflexivas nesta instituição?

E6 – Sim, acho que sim, acho que é importante.

e – Que se crie uma cultura, que seja um hábito nesta instituição.

E6 - Eu acho que é importante.

e - E porquê?

E6 – Porque... porque é que é importante... é importante porque ... (risos) porque nós, por exemplo, fazemos aquelas reuniões em que todas participam, há sempre ideias de outras colegas que podem ajudar o nosso trabalho e vice versa, o nosso trabalho também podemos ajudar as nossas colegas. Acho que é um bocado por aí.

e – Que importância atribuis ao trabalho colaborativo ou em equipa?

E6 – Que importância é que atribuo?

e – Achas que é importante, ou que não é, porquê?

E6 – Acho que é importante. Trabalhar em equipa é muito importante. Temos de ter sempre um objetivo e face a esse objetivo temos que orientar os que estão ao pé de nós a fazer isso, ahhh não lhe sei explicar muito bem...

e – E quando tu falas em orientar os que estão ao pé de nós, estás-te a referir concretamente a quem?

E6 – No meu caso, às auxiliares de educação.

e – Às auxiliares, muito bem. E em relação à própria equipa, trabalho de equipa pedagógica.

E6 – Ah, isso também é muito importante. Acho que repito aquilo que disse anteriormente. Porque, como é que eu hei-de explicar... acho que em equipa é, trabalhar em equipa acho que é importante, tem a ver com as ideias, porque uma pessoa acaba por ter ideias, partilhar e isso parece que não, ajuda ao nosso trabalho, do que estarmos focados só no nosso trabalho. Acho importante trabalharmos em conjunto.

e – Ao longo do teu percurso profissional, o trabalho colaborativo e em equipa esteve sempre presente?

E6 – Sempre... acho que não. Acho que agora que se, que se nota que trabalhamos mais em equipa, que estamos a fazer um esforço para fazermos um trabalho em equipa e acho que resulta muito mais.

e – Consideras que neste momento, a importância que atribuis ao trabalho colaborativo é diferente daquela que atribuías no teu início de carreira?

E6 – Acho que é diferente. Cada vez mais a sociedade nota-se que, que para as coisas evoluírem, para as coisas funcionarem e resultarem é muito importante as pessoas unirem-se, porque acho que as pessoas unidas que o trabalho resulta muito melhor, do que estarmos a trabalhar sozinhos numa coisa. Acho que não é tão gratificante.

e – Portanto, consideras que a importância é diferente.

E6 – É, muito diferente.

e – Neste momento é mais ou menos, dás-lhe mais ou menos importância do que davas no teu início de carreira?

E6 – Mais, muito mais. Porque no início da carreira nós pensávamos só na nossa sala, nos nossos meninos e à medida que os anos vão passando a gente repara que pode aprender muito com os outros. Até acho muito importante, é uma das coisas que por acaso não falei consigo, fazermos visitas a outros infantários, tirar ideias, falar com outras educadoras, acho que isso também é muito, que é importante, que é muito positivo.

e – Pronto, terminamos. Obrigada.

ENTREVISTA Nº 7

Nome: E7

Idade: 33 anos

Data: 30/05/2012

Hora: 10.40h

Local: Sala de reuniões da Instituição

Observações: Perfeitamente descontraída. Apenas solicitou para ver o tipo de perguntas.

e – Bom dia.

E7 – Bom dia.

e – Antes de mais queria-te agradecer por acederes a esta entrevista e por outro lado também explicar-te que o objetivo da mesma é a obtenção de dados para um trabalho para o mestrado que estou a fazer. E queria também pedir se tinha a tua permissão para fazer a gravação em audio da entrevista

E7 – Sim, claro.

e – Ok, obrigada. Começando então, o que é entendes por Supervisão Pedagógica?

E7 – Ora bem, Supervisão Pedagógica... eu entendo que... ahhh ... portanto... qual é o ahhhh...

e – Na tua perspetiva qual é, o que é a Supervisão Pedagógica? Qual é a função da Supervisão Pedagógica?

E7 – Portanto, é gerir os recursos humanos de uma instituição, ahhh as suas problemáticas, ahhhh o pessoal docente e não docente, ahhh a parte da logística, ahhh...

e – Na tua opinião, que contributos é que a Supervisão Pedagógica pode trazer para a instituição em que trabalhas?

E7 – Ahhhhh... sobretudo uma coordenação e um ordenamento da da instituição. Ao haver uma supervisão, as coisas caminham mais direitinho (risos), de uma forma hierárquica, ahhh com conhecimento do que se está a passar dentro da instituição, ahhh e acho que é uma mais valia.

e – Sendo o Supervisor Pedagógico um elemento presente em todo o processo supervisoivo, quais as caraterísticas que ele deve possuir?

E7 – Penso que deve ser imparcial, coerente, ehh demonstrar a sua hierarquia porque acho que às vezes é importante, ajudar nas problemáticas, dar soluções e auxiliar que às vezes também é importante, ser um modelo e... acho que é só.

e – E em teu entender, quais as funções que ele deve desempenhar?

E7 – Isso já vem um bocadinho em contra àquilo que já disse, pronto, ahhh... sobretudo deve ser um líder e um modelo e daí tentar auxiliar todo o trabalho que, que é feito dentro da Instituição.

e – Consideras que as práticas pedagógicas reflexivas são importantes no desenvolvimento da tua prática pedagógica?

E7 – Sim, acho.

e – E de que forma?

E7 – Ahhh... porque ao refletirmos o nosso trabalho podemos sempre melhorá-lo nos aspetos que falhou e quando esteve bem, tentar superar.

e - Tens hábitos de reflexão sobre a tua prática pedagógica diária?

E7 – Ahhhh...diária se calhar não. Depende às vezes das situações. Se calhar quando corre bem, a gente não reflete tanto. Ahhh... temos, devemos ter mais o hábito de tentar melhorar. Quando corre mal, se calhar a gente põe um ponto de interrogação e perguntamos o que é que falhou, o que é que podemos melhorar. Ahhh... se calhar devíamos fazê-lo mais quando também corre bem, pensar noutras soluções para que corra bem e não fazer sempre da mesma forma.

e – Achas importante que se desenvolva uma cultura de práticas pedagógicas reflexivas nesta instituição?

E7 – Sim, acho.

e - E porquê?

E7 – (Risos) A última vai sempre em contra as anteriores, ahhhh, porque lá está o trabalho fica mais estruturado, é mais pensado, a planificação é feita se calhar de outra forma, porque já refletimos anteriormente e pode ser melhorado.

e – Ok. Que importância atribuis ao trabalho colaborativo ou em equipa?

E7 – É extremamente importante, porqueeee nós podemos achar que estamos a fazer bem o nosso trabalho e se calhar se tivermos uma dica, uma ajuda do colega ao lado ou das colegas, não é?, às vezes um trabalho que não precisa ser de todas, não é?, às vezes basta uma passar e dizer assim: olha e se fizesses desta maneira ou daquela? ahhh, ajudar no nosso trabalho.

e – Ok. Ao longo do teu percurso profissional, o trabalho colaborativo e em equipa esteve sempre presente?

E7 – Não. Acho que tem estado muito mais ultimamente com com as formações que temos feito e acho que aí a Fátima tem-nos alertado muito. É assim, nós inconscientemente sabíamos que o tínhamos que fazer, mas se calhar às vezes é

preciso um click, uma chamada de atenção e acho que tenho que louvar porque foi a partir do momento que começamos com as formações, acho que começou a haver uma dinâmica completamente diferente e por isso acho que é muito importante, Mas não foi feito sempre cá.

e – Consideras que neste momento, a importância que atribuis ao trabalho colaborativo é diferente daquela que atribuías no teu início de carreira?

E7 – Sim, completamente diferente

e – Qual é a diferença que notas?.

E7 – Primeiro porque tenho mais experiência, tenho mais vivência, porque uma coisa é no início de trabalho que nós estamos um bocadinho verdes, ahhhh...e achamos que o trabalho de equipa é uma coisa, onde se calhar não é. Tem uma, é completamente significativo, não tem, não tem comparação.

e – Atribuis-lhe uma importância maior, agora?

E7 – Sim, muito maior

e – Ok. Olha, obrigada. Terminamos.

E7 – De nada.

Anexo 3

Primeiro momento reflexivo

1º momento

Diagnosticar os hábitos de reflexão das educadoras

Dia: 12 de Abril de 2012

Hora: 10.00h – 11.15h

Local: Sala de reuniões da equipa pedagógica

Presenças: Fátima Batista, Susana Lopes (em substituição de Isabel Pinto), Cristina Pereira (não esteve presente na FCT por licença de maternidade), Susana Guimarães, Ana Mónica, Ana Silva e Sheila Pereira (não esteve presente na FCT por licença de maternidade).

Tendo em consideração que três das educadoras presentes não fizeram parte da FCT anteriormente realizada, por motivos vários, achamos por bem fazer uma retrospectiva e repescar o assunto tratado, fazendo a apresentação de um pequeno Power Point de enquadramento para, por um lado, contextualizar o assunto com as colegas que estiveram ausentes e, por outro lado, lembrar às restantes o trabalho que foi feito e, por conseguinte, criar condições a novas reflexões, reunir novas conclusões, novas observações e novas opiniões não só do que “era” anteriormente, mas e também do que mudou.

Assim, as educadoras reiteraram as conclusões a que tínhamos chegado na FCT, no que respeita à temática da necessidade de criação de hábitos reflexivos e de trabalho colaborativo e colegial.

A reflexão que, na altura, fizemos e que levou a mudanças relativamente às duas temáticas, levou a conclusões que, neste momento, foram de novo expressas e alvo de nova reflexão.

Em reflexão de grupo, chegamos à conclusão de que sempre tivemos e de que continuamos a ter uma grande necessidade de:

- ❖ Treinar a capacidade de pensar
- ❖ Adquirir hábitos de reflexão, de questionamento e ação numa perspetiva de mudança
- ❖ Adquirir técnicas e hábitos de trabalho em equipa
- ❖ Compreender a necessidade de mudança dum profissional solitário para um profissional solidário
- ❖ Adquirir hábitos de partilha

Acresce referir que o grupo considerou existir a necessidade de reuniões semanais (entre as educadoras) que, na sua opinião poderá implicar um melhoramento do trabalho individual pela criação de um momento de partilha, que ficou marcado para as quintas feiras, entre as 17.00h e as 18.00h.

Por outro lado, consideram que a mudança que se verificou após a FCT, no final do ano letivo anterior, se tem mantido ao longo deste ano.

Anexo 4

Segundo momento reflexivo



2º momento

Visualização de um vídeo de uma conferência de Ken Robinson, denominada *“Façamos a revolução da aprendizagem”*.

Dia: 27 de Março de 2012

Hora: 10.25h – 11.45h

Local: Sala de reuniões da equipa pedagógica

Presenças: Fátima Batista, Cristina Pereira, Susana Guimarães, Ana Mónica, Ana Silva e Sheila Pereira.

Ausências: Susana Lopes

No início deste encontro, comecei por contextualizar o tema da conferência e sugeri a todas as colegas que, ao longo da visualização do vídeo, fossem retirando as suas notas para, no final do mesmo, serem alvo de uma reflexão e de uma partilha conjunta.

Durante a visualização, as colegas mostraram-se extremamente atentas, retirando notas, com um semblante e uma postura corporal denotando bastante interesse e com muitos sorrisos e movimentos de cabeça de assentimento.

No final da visualização demos início à reflexão queurgia. As colegas, numa forma ordeira e sem atropelos foram expressando e partilhando os pontos fortes que registaram e que iam sendo complementados por todas, muitas vezes com a apresentação de alguns exemplos.

Uma das reflexões teve a ver com o fato de as colegas considerarem que no seu trabalho do dia a dia “são muito lineares”, fazendo sempre tudo igual ao que ao habitual, e não dando relevância ao fato de existirem outras e novas necessidades, muitas vezes porque não utilizamos as aptidões e capacidades que temos, principalmente porque desconhecemos esse fato, i. é., temos aptidões e capacidades, mas não as usamos ou desconhecemo-las. Esta atitude funciona muitas vezes como mecanismo de defesa e de proteção para com situações que possam não ter um resultado tão idêntico ao que normalmente acontece.

Outra colega referiu que “todos os anos as crianças são diferentes”. Contudo, continuam a agir da mesma forma. Sempre que existe ou aparece algo de novo, isso obriga a uma reflexão e a um “pensar novo”, originando uma ação nova também. E é esta “novidade” que assusta e que provoca muitos receios.

Registaram a necessidade de, tal como Ken Robinson refere, aprenderem a se desenredarem, a se libertarem da “estagnação” e da “chapa 5”. Consideraram necessário deixar de lado a linearidade e arriscarem mais na mudança sobre a mudança.

Consideraram também que nós, tal como toda a sociedade, dependemos não só da diversidade de talentos e capacidades como também da coragem e da audácia dos profissionais para agirem diferente sobre a diferença e duma forma mais partilhada.

Referiram ainda que todo o educador tem de ser um motivador dos seus educandos mas, antes de mais, tem que se motivar a si mesmo, para motivar os outros.

Uma das notas mais registadas foi a noção transmitida por Ken Robinson sobre o fato da paixão pelo que se faz e que se coloca em tudo o que se faz, estimular e dar energia renovada.

Concordaram também com a noção da necessidade de mudança de um modelo industrial para um modelo agrícola, considerando que um trabalho “em série” não pode levar o conhecimento à crianças. É necessário que sejam as próprias crianças a construírem o seu próprio conhecimento, através da procura, da pesquisa, da criatividade, tendo o educador como apoio.

Terminaram a registar a última frase do texto que Kem Robinsom leu no final: “as crianças estendem os seus sonhos a nossos pés – sejamos suaves ao pisá-los”.

Anexo 5

Avaliações/reflexões das Planificações

AVALIAÇÃO DO MÊS DE ABRIL

No decorrer deste mês, para além dos objectivos que tinha planificado ainda pude trabalhar outros que já têm vindo a ser trabalhados, nomeadamente a aquisição da marcha. Já existem 3 crianças a andarem na sala: a Leonor, a Inês e o Gonçalo. O Gonçalo apesar de já andar sozinho e com bastante estabilidade, ainda anda muito de joelhos. Temos tentado insistir com ele.

Ainda ao nível motor, o Bruno evoluiu bastante, já consegue estar sentado no tapete e já iniciou o gatinhar, gatinha para trás.

Nota-se uma evolução grande na globalidade do grupo ao nível motor.

Ao nível da expressão e comunicação a Leonor continua a produzir ditongos, a Inês já vai pronunciando algumas palavras com nitidez: Olá; a Leonor O. Já pronuncia muito bem “pai”, mas utiliza para várias pessoas.

Ao nível da expressão plástica, realizamos várias actividades: estampagem das mãos para a construção de uma flor, e de um coração. Realizamos também a prenda para o dia da mãe: uma carteira com as mãos estampadas pelas crianças. As crianças já aderem com algum entusiasmo, com excepção da Teresa que continua a não gostar deste tipo de actividades.

Ao nível da expressão musical, as crianças gostam e escutar músicas e já conseguem fazer a mimica da canção:” doidas, doidas, andam as galinhas”.

Assim considero que trabalhamos todos os objectivos que planifiquei e que conseguimos notar evoluções significativas.

No próximo mês iremos continuar a trabalhar estes objectivos e acrescentarei à expressão e comunicação.

A Educadora

Susana Freitas

VALIAÇÃO MÊS ABRIL DE 2012 – CRECHE 1

As atividades planejadas para o mês de Abril foram todas realizadas: as crianças continuam a demonstrar muita facilidade nas atividades de expressão plástica (convém acrescentar que o adulto orienta e ajuda imenso na concretização das mesmas).

Realizei com as crianças a prenda do Dia da Páscoa, onde reciclamos pratos de papel, pintamos os mesmos com balões e fizemos cestinhos em forma de coelho para levarem as amêndoas. Os pratos que sobraram fizemos móveis para a sala (peixinhos).

Relativamente às atividades propostas, como histórias, canções, lengalengas, etc, são do agrado geral, embora não possam ser prolongadas por muito tempo, uma vez que começam a dispersar e não conseguem estar atentos durante longos períodos. As atividades têm que ser bastante simples e muito apoiadas com imagens grandes e reais.

Neste mês iniciamos a ida ao pote e também introduzimos ao lanche, cereais com o leite. Ambas foram muito bem aceites: a ida ao pote tem corrido muito bem e relativamente aos cereais os maiores já conseguem comê-los juntamente com o leite.

CRISTINA PEREIRA

AValiação de Junho

Este mês a tive o auxílio de uma estagiária (Daniela), a qual realizou algumas atividades com as crianças e me ajudou com o grupo na sua rotina,

No decorrer do mesmo, foi a preparação para a festa de fim de ano, desde a roupa das crianças, escolha da música e os ensaios.

Realizei com o grupo todas as atividades que planejei, tendo tido , um bom feedback, na apresentação das mesmas.

O dia da festa correu muito bem, tendo as crianças, quer durante o dia, quer na própria festa, se portado bem. Na hora da atuação as crianças realizaram a dança muito bem,

De uma maneira geral, todos os pais gostaram da festa e da dança dos seus filhos, tendo-nos dado os parabéns, que eles estavam muito felizes e fizeram muito bem a dança.

Assim sendo, o mês de Junho correu muito bem, porque tive um auxílio extra, que foi o da estagiária, ou seja, eramos três pessoas na sala, o que me facilitou, na rotina da sala.

Reflexão do mês de Junho

Para iniciar o mês de Junho, festejamos o Dia Mundial da Criança.

Este dia foi vivido com muita alegria: as crianças do jardim brincaram num parque de um condomínio da Prelada, fizeram um piquenique e à tarde lancharam no pingo doce.

O pingo doce recebeu-nos com muita simpatia, fizeram desenhos, ofereceram estojos com lápis de cor e deu-nos o lanche de: sumos, iogurtes, pão com queijo ou fiambre, frutas e chocolate.

Como sinal de agradecimento as três salas do jardim ofereceram uma tela pintada por elas.

Durante este mês trabalhamos essencialmente para preparar a festa final de ano.

A festa teve como tema: “As marchas”, como tal a nossa sala decidiu participar sendo os meninos os pescadores e as meninas as peixeiras.

Foi um trabalho muito interessante e enriquecedor para todos desde: os ensaios na sala e com a professora de dança, à confeção das roupas, os preparativos para a festa, etc...

Na minha opinião este trabalho resultou, pois foi bem planeado e refletido por toda a equipa pedagógica.

Os pais gostaram da festa e demonstraram apreço pelo trabalho realizado.

No dia 16 de Junho foi o passeio à quinta do Moinho em Braga.

A visita à quinta teve várias atividades: o desenho nas caixas para o pão, fazer o pão, visita aos animais e seu habitat, piquenique, visita à horta, atividade de plástica para deixar como recordação...

Foram momentos bastante enriquecedores para o grupo e um dia muito bem passado.

Avaliação Semanal

Jardim 2

25.6.2012 a 29.6.2012

Nesta semana começamos por arrumar e organizar, a sala e os materiais utilizados na festa.

A festa na minha opinião correu bastante bem, as crianças estavam felizes, todo o pessoal esteve empenhado e as intervenções foram interessantes. No convívio após a festa entre pais, crianças e pessoal docente e não docente, sentiu-se um ambiente de satisfação entre todos.

O resto da semana serviu para começar a organizar os trabalhos para enviar para casa e pintar a capa onde estes são arrumados.

Avaliação da planificação do mês de Junho 2012

O trabalho realizado este mês, foi mais complexo e cansativo para todos, pois tivemos a Festa Final de ano para preparar.

As crianças foram muito participativas e mostraram bastante interesse em todo o trabalho envolvente. Os ensaios foram bem trabalhados e com isso obtivemos uns resultados muito bons, na minha opinião, o grupo saiu-se muito bem no dia da festa, assim como toda a festa “arraial” , foi muito giro e tivemos um feedback dos pais bastante positivo.

O trabalho que envolveu o tema; “S. João”, suscitou interesse e entusiasmo pelas crianças, fizemos uma cascata na sala e pintaram martelos e manjericos, todos demonstraram gosto pela sua realização. Houveram algumas crianças que sentiram dificuldades na realização de fichas dos manuais, em especial na área da linguagem oral e escrita.

A motricidade global das crianças que sentiam mais dificuldades, já começou a demonstrar algumas melhorias, apesar de haver uma criança que ainda não consegue correr de forma harmoniosa, e o saltar a pé coquinho ainda é por quase todos realizado com algumas dificuldades.

Quanto à rotina diária, esta continua a desenvolver-se de forma positiva. De uma forma geral, o grupo atingiu os objetivos propostos.

Anexo 6

Reflexões de final de ano letivo

Autoavaliação

Na minha perspectiva este ano foi fundamentalmente um ano de readaptação, primeiramente por nunca ter frequentado a creche 0, e fundamentalmente pelo facto de me ter encontrado ausente durante 5 meses.

No início do ano senti que fui bem acolhida tanto pela equipa de trabalho da sala como pelo próprio grupo.

Logicamente que após o meu retorno á sala após meses de ausência o grupo estranhou-me e senti necessidade de dar um pouco mais de mim para novamente ser considerada um elemento merecedor da sua confiança e atenção.

Reavaliando o grupo, senti que a nível motor tinha existido uma grande evolução, não sendo de esperar outra coisa pois nesta fase a cada dia que passa a mudança e evolução das ações motoras é enorme.

Os trabalhos realizados na sala pela educadora que me substituiu, foram trabalhos bem conseguidos e de acordo com a exigência necessária.

No que respeita ao trabalho de equipa senti que no início do ano letivo quer após o meu regresso, que era a “locomotiva” que puxa o comboio, quero com isto dizer que quando se aproximavam as datas importantes a serem trabalhadas ou era necessário realização de alguns trabalhos, era eu que tentava alertar as colegas para pensarmos em algo e realizarmos a tarefa.

Será que atingi os objetivos a que me propus? Penso que sim, apesar de muitos deles terem sido programados e elaborados num curto espaço de tempo.

Será que poderia ter melhorado alguma coisa? Claro que sim e não estaria a ser correta se dissesse o contrário, podemos sempre fazer mais e melhor e raramente somos donos da verdade, a experiência que adquirimos ao longo do ano na creche juntamente com a opinião de quem trabalha connosco são elementos fundamentais para nos fazer crescer como educadoras e evoluir no sentido de nos aproximarmos da excelência que ao fim ao cabo é o que todos procuramos, atingir os objetivos e fazer o melhor pelas crianças e pela instituição realizando-nos profissionalmente.

Para concluir quero também deixar uma nota á educadora Susana Freitas que realizou um trabalho notável ao qual eu tentei dar continuidade, apesar de no final do ano serem já poucos os conteúdos a serem abordados, dado isto gostaria de expressar um agradecimento por no próximo ano letivo continuar a trabalhar nesta valência.

AVALIAÇÃO FIM DE ANO – CRECHE 1

Primeiramente será importante referir que os objetivos propostos para este ano letivo foram alcançados.

Foi de certa forma uma experiência bastante significativa na medida em que foi possível “relembrar” o modo como se organiza a creche, principalmente ao nível das rotinas.

No que diz respeito à relação que estabeleci com as crianças penso que foi muito positiva, pois conseguimos cativar mutuamente.

Apesar de alguns “percalços”, também acho que consegui estabelecer uma boa relação com a equipa da creche, relativamente à minha sala (creche 1) penso que o saldo foi muito positivo.

Ao longo deste ano letivo a Creche e o Jardim estiveram mais unidos na realização das diferentes atividades: decoração da escola para o Natal, realização do bolo rei (todas nos divertimos imenso), etc e principalmente na Festa de Final de Ano, cujo tema e espaço em que foi realizada foram completamente diferentes dos anos anteriores: foi menos cansativa e muito mais produtiva, em que todos ajudaram e contribuíram, quer funcionárias, quer os pais dos meninos. Todos adoraram e elogiaram esta iniciativa.

O trabalho em equipa tem de ser muito “alimentado” e penso que estamos no bom caminho... basta quereremos.

Espero que para o próximo ano letivo tudo corra ainda muito melhor!!!

Avaliação final

Creche dois

Este ano letivo correu melhor, quer a nível pessoal, que a nível profissional. O grupo aderiu bem aos meus projetos, tendo atingido os objetivos por mim propostos.

Por parte das crianças tive um bom feed back, no entanto, tive pena que os pais não tivessem demonstrado mais interesse pelo weduc, apesar do todo o meu trabalho.

Em relação à equipa da sala, não tive qualquer problema com a Bela (tive pena de não levar o grupo até ao fim do ano com ela), nem com a Carla, tendo existido um bom trabalho de equipa, fazendo com que o trabalho decorra muito melhor na sala.

No início do ano apenas sinto que poderia existir uma terceira pessoa na hora de levantar e vestir as crianças, uma vez que é um momento muito cansativo, porque as crianças ainda se estão a habituar, necessitando muito do nosso apoio, para o meio, final do ano as crianças já começam a estar habituadas, não sendo, por isso, tão necessária a existência dessa terceira pessoa.

As festas de uma maneira geral correram todas muito bem. No que diz respeito ao passeio do final de ano, correu muito bem, tendo conseguido colocar em prática tudo o que lhes ensinei sobre os animais, e o grupo teve a oportunidade de viver “ in loco” o ambiente da quinta.

De ano para ano tenho vindo a sentir que as crianças, cada vez exigem mais de nós a todos os níveis, principalmente das regras, testando cada vez mais os nossos limites.

Penso que o conceito de trabalho de equipa, necessita de ser mais trabalhado, para que o trabalho, no geral decorra melhor, existindo um espírito de maior partilha e não de competitividade, agilizando desta forma o ambiente existente, isto de uma maneira geral.

Concluindo o ano teve um saldo positivo, a existência de estagiárias facilitou o nosso trabalho.

Introdução

Nos termos das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Despacho nº 5220/97, de 4 de Agosto), “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento” (p. 27).

A avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, pois trata-se, essencialmente, de um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando.

A Educação Pré-Escolar é perspectivada no sentido da educação ao longo da vida, assegurando à criança condições para abordar com sucesso a etapa seguinte. Avaliar é um ato pedagógico que requer uma atitude e um saber específico que permitam desenvolver estratégias adequadas, tendo em conta os contextos de cada criança e do grupo no respeito pelos valores de uma pedagogia diferenciada.

Neste sentido, compete ao educador:

- Conceber e desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, da organização e da avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares com vista à construção de aprendizagens integradas (Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância, Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto).
- Avaliar, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo (Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância, Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto).
- Estabelecer de acordo com o seu projeto pedagógico/curricular, os critérios que o vão orientar na avaliação tanto dos processos como dos resultados.
- Utilizar técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados que possibilitem sistematizar e organizar a informação recolhida, permitindo “ver” a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que vai fornecendo ao educador elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa.

- Escolher e dosear a utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo, tendo em atenção as características de cada criança, as suas necessidades e interesses, bem como os contextos em que desenvolve as práticas. Considerando que a avaliação é realizada em contexto, qualquer momento de interação, qualquer tarefa realizada pode permitir ao educador a recolha de informação sobre a criança e o grupo.
- Comunicar aos pais e encarregados de educação, bem como aos educadores/professores o que as crianças sabem e são capazes de fazer, através de uma informação global escrita das aprendizagens mais significativas de cada criança, realçando o seu percurso, evolução e progressos.

Importa salientar que a avaliação comporta vários momentos: planificação, recolha e interpretação da informação e adaptação das práticas e processos que serão objeto de reformulação sempre que necessário. A avaliação, considerada uma componente integrada do currículo da Educação Pré-Escolar, envolve momentos de reflexão e decisão sobre o projecto pedagógico/curricular.

Tendo como principal função a melhoria da qualidade das aprendizagens, a avaliação implica, no quadro da relação entre o jardim-de-infância, a família e a escola, uma construção partilhada que passa pelo diálogo, pela comunicação de processos e de resultados, tendo em vista a criação de contextos facilitadores de um percurso educativo e formativo de sucesso. Constituindo a avaliação um elemento de apoio estratégico ao desenvolvimento/regulação da acção educativa, permite, por um lado, analisar o percurso efectuado, na sua globalidade, e, por outro lado, perspectivar o futuro.

É inegável o período de crise que estamos a viver a todos os níveis. A contenção económica, a oscilação das políticas educativas, a fragilidade social evidente, foram fatores determinantes no nosso dia-a-dia com grande influência na organização de todo o trabalho realizado ao longo do ano. Não nos alheando a esta realidade, foi preocupação dominante encontrar formas de colmatar este período de crise económica.

Um dos principais objetivos desta avaliação é permitir e incentivar a reflexão, a inovação e a mudança das práticas educativas, quer do ponto de vista organizacional quer pedagógico.

O que fizemos

O tema central do Projeto de sala era “Descobrimo...a minha escola”, pelo que todas as nossas atividades, ao longo do ano, foram escolhidas para a realização de objetivos que promovessem a aquisição de comportamentos e atitudes corretas, através de uma metodologia em que a aprendizagem efetiva parta do conhecimento que advém da experimentação e da organização intelectual.

O objetivo foi o de explorar e promover novas aprendizagens, bem como a pesquisa e certificação, necessárias para a compreensão do mundo à nossa volta. Por tudo isto, quisemos ter a certeza de que pertencemos e somos parte responsável de uma comunidade e dos seus valores.

No âmbito da atividade de planificação do processo ensino/aprendizagem, e tendo em conta as características do grupo foi relevante a elaboração de um Plano Curricular coerente e consistente. Nesse sentido, a planificação proposta obedeceu a um conjunto de premissas que tiveram como objetivo principal um trabalho contínuo de partilha e colaboração em efetiva articulação com as outras salas.

Mensalmente realizei a avaliação para uma apreciação global das atividades realizadas. Orientei-me através das planificações quinzenais, onde estão descritas as atividades e os tempos em que estas se realizam diariamente.

Nestas planificações estão ainda descritos os horários das rotinas diárias praticadas no infantário que desta forma facilitam o trabalho a realizar.

Fizemos mensalmente reuniões da equipa pedagógica, para dialogar sobre as atividades realizadas em cada sala e assim avaliar os momentos fortes e melhorar alguns pontos que sejam pertinentes.

São ainda de destacar algumas das atividades desenvolvidas em colaboração com as famílias, que, em alguns momentos ocuparam um espaço central do desenvolvimento do plano curricular e pedagógico, bem como a interação conseguida ao nível da cooperação técnica e logística de algumas atividades extra curriculares.

Ao longo do ano em apreço, e tal como proposto no Projeto Curricular de Sala, foi notório o envolvimento e participação de todos os elementos numa dinâmica de articulação pedagógica.

Nesse sentido, foi fundamental a organização de um espaço escolar dinâmico e motivador, que permitiu perspetivar o futuro de modo a que a criança, na família e na escola assumia uma relação interveniente no meio que a envolve e aprenda a aprender, organizando os seus saberes numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida,

desenvolvendo as suas capacidades de Expressão e Comunicação através de diferentes modelos de linguagem.

Relação pedagógica

Com base nos dados recolhidos para a elaboração do Projeto de Sala, cuja análise evidenciou um registo etário relativamente comum, bem como os dados de origem das famílias, o Projeto foi estruturado no sentido de promover uma efetiva aproximação Escola/Família, tendo sido desenhado para permitir a implementação de atividades conjuntas e de promoção da cidadania, quer junto das crianças, quer das famílias.

Nesse sentido, ao longo do ano foi importante e pertinente o envolvimento dos pais nas atividades de desenvolvimento individual e pedagógico das crianças, tendo as atividades de participação dos pais na escola sido numerosas e bastante variadas. Foram utilizados métodos de avaliação das crianças, designadamente informações em dois semestres aos Pais e grelhas de observação para traçar o trabalho, bem como na definição de canais retroativos de informação, através dos quais os Pais puderam acompanhar, comentar e refletir práticas pedagógicas dos seus filhos.

Nesta linha, a disponibilização de informação através de variados canais (weduc, convites aos Pais para participarem em algumas atividades) permitiu uma participação constante e efetiva dos pais no desenvolvimento dos seus filhos.

Tendo em conta o acompanhamento e participação conseguidos, a deteção de alguns (poucos) casos de crianças com dificuldades na aprendizagem permitiram uma rápida intervenção, através do desenvolvimento de estratégias que viabilizaram respostas concretas para a sua superação, dispensando, para já, outro tipo de intervenção específica.

Utilização dos Recursos da Escola

A Escola permitiu o desenvolvimento de estratégias adequadas para as crianças.

A Sala da motricidade, a “biblioteca” e outros recursos da escola motivaram a escolha de atividades e promoveram a utilização de equipamentos que levaram a que as crianças vivenciassem um conjunto de experiências só possíveis com a utilização destes recursos. Destacam-se, aqui, a utilização da Internet e a escolha de atividades com recurso aos livros e à biblioteca, muito presentes ao longo do ano letivo.

Apreciação do resultado final das crianças

As Orientações Curriculares reconhecem a criança como sujeito do processo educativo, o que significa que se deve partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento para novas aprendizagens.

Foi a partir deste pressuposto que orientei o trabalho pedagógico realizado na sala, ou seja, procurei descobrir os conhecimentos e experiências que cada criança “trouxe” consigo e quais os seus principais interesses, para a partir daqui realizar atividades que potenciassessem esses mesmos conhecimentos e experiências.

Neste momento de avaliação final é importante concluir que as crianças que frequentaram o Jardim 1 levam consigo um contributo importante para o seu desenvolvimento global. Estas crianças fizeram jogos, aprenderam regras, aprenderam a ler o mundo que as rodeia, já tiveram contato com a leitura e a escrita, expressaram sentimentos e emoções, aprenderam a trabalhar em grupo, desenvolveram a autonomia e o desejo de aprender.

Os meninos novos, após a fase inicial de adaptação, descobriram na escola uma segunda casa e nos adultos uma nova família. Para além das rotinas que a sua tenra idade exige, e que ocupam grande parte do tempo que passam na escola, passaram também muito tempo a brincar pois é assim que aprendem e conhecem o mundo que as rodeiam. Aprenderam a conviver com outras crianças e tomaram conhecimento de algumas regras de socialização.

Iniciaram também o contato com diversos materiais e técnicas de expressão plástica nomeadamente, pintura, desenho, colagem, digitinta, etc.

Para as crianças mais pequenas a brincadeira é a forma de aprender, assim, os conteúdos foram propostos através de jogos e brincadeiras em atividades predominantemente lúdicas. Isto não quer dizer que não existiu condução, a disciplina foi fundamental para a organização e o planeamento foi rigorosamente acompanhado.

O pré-escolar tem um programa específico a ser trabalhado (orientações curriculares) em que a riqueza das experiências foram responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência e da socialização da criança.

As crianças neste momento, demonstram uma curiosidade acrescida em perceber o mundo que as rodeia e levam consigo uma bagagem rica de experiências, especialmente no âmbito das **relações interpessoais** e do desenvolvimento da sua **autonomia**, que muito as ajudará nesta nova fase da sua vida.

Conclusão

Findo que está o ano letivo de 2011/2012, há que referir que no trabalho global desenvolvido destacam-se duas ideias chave: a existência de um espaço físico (escola) muito bem equipada e com condições consideradas acima da média, que contribuiu, de forma clara, para o sucesso alcançado e também a equipa pedagógica da escola (docentes e não docentes).

Também merece especial relevo a participação contínua e ativa dos Pais nas dinâmicas escolares.

Avaliação Geral do Ano Letivo 2011/2012

O ano letivo 2011/12, foi na minha opinião bastante rico ao nível pedagógico, do trabalho em equipa e no envolvimento das famílias.

Logo no início do ano foram realizadas atividades como a desfolhada, as vindimas e o dia da alimentação, em que as 3 salas de jardim trabalharam em conjunto e que envolveu de uma forma dinâmica também as crianças. O resultado foi posteriormente apresentado aos pais com fotos e com os trabalhos realizados em grupo e nas salas.

O Halloween foi também assinalado de uma forma diferente, em que foi pedida a participação dos pais, e estes responderam de uma forma bastante positiva realizando as roupas criativas que tínhamos proposto.

No Natal o pessoal docente e não docente, prepararam para as crianças um teatro ao que estas assistiram. Foi realizado Bolo Rei, que envolveu toda a instituição, e em que a família não foi esquecida sendo presenteada com o bolo feito pelas crianças. Esta época festiva foi marcada por uma pequena festa/lanche convívio, que os pais aderiram e agradeceram dizendo que tinham gostado muito.

Ao nível do trabalho realizado por mim na sala, assinalo a Festa do Pijama, que acabou também por envolver os pais, no sentido de

trazerem as crianças vestidas como tinha sido pedido, e para as crianças, foi divertido, pois ainda hoje lembram o dia.

Também a dinamização da recepção da instituição aconteceu, com exposições de trabalhos realizados pelos pais do jardim 1 e jardim 3, em momentos diferentes. A minha exposição teve como tema “A pintura”, e teve um bom feedback dos pais e família, tanto oralmente como através dos comentários registados numa folha de opiniões.

A nível do meu trabalho de sala, assinalo um momento que foi na minha opinião dos mais interessantes, pois notei um enorme envolvimento e empenho das crianças: foi o teatro da “Branca de Neve e os Sete Anões”, ao qual os pais também puderam assistir e se mostraram bastante contentes com a iniciativa.

Para terminar o ano, a Festa de Final de Ano foi realizada na instituição, o que não tinha acontecido antes. Foi necessário bastante trabalho de equipa, envolvendo todas as funcionárias da instituição. Toda a gente se empenhou e trabalhou bem, no sentido de concretizar da melhor forma a ideia apresentada. O resultado final foi bastante positivo, as crianças estavam alegres pois estavam a fazer a festa no “seu espaço” e com as suas famílias. O lanche/jantar convívio penso que superou as expectativas pois tudo correu como o previsto e sem falhas (pelo menos aparentes). Um excelente trabalho sem dúvida a repetir.

Reflexão Final

2011/2012

Tendo em conta toda a formação que nos facultou no âmbito do trabalho em equipa e reflexão. Achei propício realizar nesta reflexão final uma introspeção sobre o formato pergunta / resposta onde de forma sintética tento refletir sobre os aspetos positivos e negativos do ano letivo.

1. O que realizei este ano, de que me orgulho.

Orgulho –me de todo o trabalho que realizei com este grupo, pois era um grupo mal preparado para iniciar os 5 anos e consegui que no geral superassem todos os objetivos propostos.

Orgulho-me ainda de ter empenhado no concurso do “Chocolate for Xmas”.

2. O que tentei, na sala de aula este ano pela primeira vez?

Este ano propus-me a explorar a área da Ciência, que para mim era uma área mais complicada e obtive resultados positivos, consegui desenvolver experiências novas e simples que todos pudessem perceber e em conclusão o grupo adorou realizar estas experiências que até pediram para fazermos mais.

3. O mais frustrante este ano?

O trabalho em equipa no início do ano letivo.

E mesmo ao longo do ano após haver uma pequena melhoria, eu e outra colega do Jardim batalhamos bastante com as ideias novas que ninguém estava habituado e por isso tudo era um bicho de sete cabeças, (porque nunca se fez assim; não há tempo, não há dinheiro....) Este foi realmente o mais frustrante.

3.1 Quando foi superado e como?

Começou-se a trabalhar em equipa por volta de Dezembro, devido às reuniões e formações no âmbito da cooperação, penso que agora já existe mais colaboração e comunicação por parte de todas. Deu-se um salto bastante grande, com algum custo, quanto à inovação de ideias: Dia das Bruxas, Dia da Alimentação e em especial com a Festa Final de Ano.

4. Que aluno mostrou a maior melhoria?

Penso que a Luísa foi a aluna que mais melhorou ao longo do ano letivo, pois quando chegou a esta escola, nem o nome sabia escrever e apesar de ainda precisar de muito apoio, já conseguiu adquirir os objetivos mais importantes.

5. Como é que cresci profissionalmente este ano?

Ganhei traquejo emocional, para lidar com algumas situações de conflito.

6. Quem entre os meus colegas foi o mais útil?

Sem dúvida a minha auxiliar de ação educativa. Tive bastante ajuda dela, trabalhamos muito bem em conjunto sem qualquer tipo de conflito. A minha reflexão diária para a realização do meu trabalho com as crianças, foi sempre feita de uma forma partilhada, ou seja, a minha auxiliar esteve sempre a par de todas as decisões que tomava e tinha a oportunidade de opinar sobre o mesmo. Houve sempre uma boa comunicação entre os adultos da sala, após ficarmos dois adultos), pois 3 adultos na sala de Jardim 3, senti que não estava a funcionar.

7. O que me causou mais ansiedade este ano?

Trabalhar com outra educadora na sala no início do ano. Começou a haver muitos ditos e contos e isso causa-me muita confusão e ansiedade.

8. O momento neste ano, que senti mais alegre e inspirada no trabalho que faço?

Quando me foi proposto entrar num concurso e ganhar o primeiro lugar. Apesar de não ter tido a ajuda que deveria ter tido para esta tarefa, gostei imenso que a realizar e ainda mais quando recebi a notícia que tinha ganho o 1º lugar.

Também no dia da mãe quando as mães me deram os parabéns pelo meu trabalho, pois sentiam que os meninos estavam muito melhores a nível do desenvolvimento e que sabiam muitas coisas novas e mostravam-se interessados por vários assuntos.

9. O que espero que meus alunos se recordem mais de mim como educadora?

Da minha capacidade, de lhes captar a atenção, num mundo onde a televisão reina.

10. De que forma fui útil para as minhas colegas este ano?

Demonstrei-me sempre disponível, sugeri ideias novas para diferentes atividades e colaborei no momento do almoço para com a colega dos 3 anos. Dei o meu melhor,

espero que tenha conseguido ajudar e ser prestável para todos.

11. O que considero a coisa mais valiosa que aprendi este ano?

A lutar pela aprendizagem de todas as crianças, mesmo achando que já não há esperança, deve-se lutar sempre, pois no final vê-se sempre as melhorias, mesmo que poucas.

12. Qual foi o maior erro que cometi este ano? Como posso evitar cometer o mesmo erro no futuro?

Não saber impor-me mais nos diferentes momentos, isto é, por saber que a auxiliar esteve desde sempre com o grupo, deixá-la dominar alguns momentos que não deveria. Tenho que aprender a dizer não e lutar mais pelos meus interesses e dos interesses de quem está sobre a minha alçada.

13. O que se fez este ano, que foi melhor do que esperava ser?

A festa final de ano, apesar de tantos entraves, penso que foi a melhor festa que se realizou, pelo menos desde de que aqui estou.

14. A parte favorita do dia na escola?

Todos os momentos com o grupo, foi bom trabalhar na valência que mais gosto e ver o desenvolvimento do grupo em geral.

15. Quais foram meus maiores desafios organizacionais deste ano?

Organizar a festa final de ano.

16. Se ainda pudesse optar por ser uma educadora ou não voltava no tempo e fazia a mesma escolha?

Sem dúvida que sim, porque gosto daquilo que faço.

17. Qual a sua opinião acerca da coordenação geral de todo o trabalho deste ano letivo?

Quanto à minha opinião acerca da maneira como foi gerida a coordenação este ano, penso que foi muito mais motivador para mim, senti que a Fátima nos ajudou a conseguirmos dar-nos melhor umas com as outras, as reuniões pontuais que fizemos foram mais informais e senti que a nossa opinião era levada em consideração, penso que

demonstrou mais amizade por nós, o que nos levou a sentirmo-nos mais soltas e à vontade para falar.

Em conclusão, penso que este ano letivo para mim foi bastante positivo, gostei imenso de trabalhar nesta faixa etária com as pessoas envolventes assim como as colegas de todo o Jardim.