



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Maria Jesus Rocha Costa de Sousa

PRÁTICAS REFLEXIVAS NA SUPERVISÃO DE PARES:
O RECURSO A UM DIÁRIO COLABORATIVO

Mestrado em Educação
Área de Supervisão Pedagógica

Trabalho efectuado sob a orientação de
Professora Doutora Ana Maria Coelho de Almeida Peixoto

Agosto de 2011

ÍNDICE GERAL

	Pág.
ÍNDICE GERAL	iii
LISTA DE FIGURAS, QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS	v
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	vii
AGRADECIMENTOS	ix
RESUMO	xi
ABSTRACT	xiii
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	15
1.1 Emergência do estudo	15
1.2 Pertinência do estudo	18
1.3 Problema e questões de investigação	19
1.4 Objectivos	21
1.5 Organização do estudo	21
CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA	23
2.1 O desenvolvimento profissional dos professores	23
2.2 Práticas reflexivas	28
2.3 Supervisão de pares	34
2.4 Trabalho colaborativo docente	37
2.3.1 As narrativas profissionais	41
2.3.1.1 <i>O diário colaborativo</i>	43
2.5 A utilização educativa das TIC	48
CAPÍTULO III - METODOLOGIA	51
3.1 Fundamentação metodológica	51
3.1.1 A investigação educativa de natureza qualitativa	52
3.1.2 A investigação-acção colaborativa	54
3.2 Participantes no estudo	59
3.3 O processo de recolha de dados	59
3.3.1 Instrumentos de recolha de dados	61
3.3.1.1 <i>O diário colaborativo</i>	61
3.3.1.2 <i>A análise documental</i>	64
3.3.1.3 <i>A observação</i>	65
3.4 O processo de tratamento de dados	65
3.4.1 A análise de conteúdo	66
3.4.2 A formulação de categorias de análise	67
3.5 Plano de recolha de dados	71
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	73
4.1 Apresentação, análise e interpretação dos dados do diário colaborativo	73
4.1.1 Categoria A – Princípios reguladores da acção educativa	73
4.1.2 Categoria B – Acção pedagógica da educadora	81
4.1.3 Categoria C – Casos de crianças	86
4.1.4 Categoria D – Manifestação de sentimentos da educadora	91
4.1.5 Categoria E – Indicadores de reflexão	97
4.1.6 Categoria F – Indicadores de colaboração	103
4.1.7 Categoria G – Indicadores de supervisão	110
4.2 Apresentação, análise e interpretação dos dados de análise documental	124
4.2.1 Análise documental do blogue “Bloguediario2”	125
4.2.2 Análise documental do blogue “Papel Principal”	126
4.3 Análise documental dos dados de observação do contexto	127
CAPÍTULO V - CONCLUSÕES	131
5.1 Conclusões do estudo	131
5.2 Limitações e constrangimentos do estudo	137
5.3 Recomendações	138

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
ANEXOS	147
Anexo 1 – Gráficos da subcategoria A de análise das narrativas de EP	149
Anexo 2 – Gráficos da subcategoria B de análise das narrativas de EP	153
Anexo 3 – Gráficos da subcategoria C de análise das narrativas de EP	157
Anexo 4 – Gráficos da subcategoria D de análise das narrativas de EP	161
Anexo 5 – Gráficos da subcategoria E de análise das narrativas de EP	165
Anexo 6 – Gráficos da subcategoria F de análise das narrativas de EP	169
Anexo 7 – Gráficos da subcategoria G de análise dos comentários de EI	173
Anexo 8 – Grelha de observação de classe	179

LISTA DE FIGURAS, QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

LISTA DE FIGURAS	PÁG.
Figura 1 – Interface do blogue <i>BlogueDiário2</i>	62
Figura 2 – Interface do blogue <i>Papel Principal</i>	64

LISTA DE QUADROS	
Quadro 1 – Categorias e subcategorias de análise das narrativas de EP	68
Quadro 2 – Categorias e subcategorias de análise dos comentários de EI	70
Quadro 3 – Evidências de colaboração não narrativas disponibilizadas no blogue <i>BlogueDiário2</i>	125
Quadro 4 – Evidências de colaboração observadas no contexto-sala	127

LISTA DE TABELAS	
Tabela 1 – Números e datas das narrativas e comentários	72
Tabela 2 – Categoria A – Princípios reguladores da acção educativa	74
Tabela 3 – Categoria B – Acção pedagógica da educadora	81
Tabela 4 – Categoria C – Casos de crianças	87
Tabela 5 – Categoria D – Manifestação de sentimentos da educadora	92
Tabela 6 – Categoria E – Indicadores de reflexão	98
Tabela 7 – Categoria F – Indicadores de colaboração	104
Tabela 8 – Categoria G – Indicadores de supervisão	111

LISTA DE GRÁFICOS	
Gráfico 1 – Subcategoria A1	151
Gráfico 2 – Subcategoria A2	151
Gráfico 3 – Subcategoria A3	152
Gráfico 4 – Subcategoria A4	152
Gráfico 5 – Subcategoria B1	154
Gráfico 6 – Subcategoria B2	154
Gráfico 7 – Subcategoria B3	155
Gráfico 8 – Subcategoria C1	159
Gráfico 9 – Subcategoria C2	159
Gráfico 10 – Subcategoria C3	160
Gráfico 11 – Subcategoria D1	163
Gráfico 12 – Subcategoria D2	163
Gráfico 13 – Subcategoria D3	164
Gráfico 14 – Subcategoria D4	164
Gráfico 15 – Subcategoria E1	167
Gráfico 16 – Subcategoria E2	167
Gráfico 17 – Subcategoria E3	168
Gráfico 18 – Subcategoria E4	168
Gráfico 19 – Subcategoria F1	171
Gráfico 20 – Subcategoria F2	171
Gráfico 21 – Subcategoria F3	172
Gráfico 22 – Subcategoria F4	172
Gráfico 23 – Análise do discurso de supervisão	104
Gráfico 24 – Subcategoria G1	175
Gráfico 25 – Subcategoria G2	175

Gráfico 26 – Subcategoría G3	176
Gráfico 27 – Subcategoría G4	176
Gráfico 28 – Subcategoría G5	177
Gráfico 29 – Subcategoría G6	177
Gráfico 30 – Subcategoría G7	178
Gráfico 31 – Subcategoría G8	178

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EI – Educadora Investigadora

EP – Educadora Participante

IA – Investigação-acção

NEE – Necessidades Educativas Especiais

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

PCG – Projecto Curricular de Grupo

AGRADECIMENTOS

Este estudo é o resultado de um esforço conjunto, por isso mesmo é dedicado às pessoas que, de alguma forma, deram o seu contributo para que esta dissertação pudesse ser concretizada. A todas quero deixar expresso o meu reconhecimento sincero:

Começo pela Prof. Doutora Ana Peixoto, a quem agradeço a forma como me soube orientar, não só pela sua competência científica, espelhada na utilidade das suas muitas recomendações, como pela sua disponibilidade na relação interpessoal, características que facilitaram de forma decisiva todo o processo. Estou-lhe grata por ambas, na medida em que foram determinantes para que este trabalho contribuísse para um efectivo desenvolvimento pessoal e profissional.

De seguida, quero agradecer à colega e amiga Graça Rocha, sem a qual este trabalho não teria sido possível de concretizar, por todas as dificuldades e aprendizagens que partilhamos ao longo deste trajecto, o qual se iniciou com base numa amizade pessoal e numa parceria profissional com vários anos e que desta forma se consolidou.

Deixo ainda, como não podia deixar de ser, uma enorme palavra de agradecimento à minha família, pelo estímulo e apoio incondicionais e constantes, principalmente nos momentos menos bons: ao meu marido, pelo alicerce que soube ser ao longo de todo este tempo; aos meus filhos, pela sua tolerância perante as faltas de tempo (e também pelas *achegas matemáticas*); aos meus pais, por me terem inculcado que nada na vida se faz sem esforço...

Finalmente, gostaria de fazer ainda dois agradecimentos especiais: às dezassete crianças do grupo de que fui titular em 2010/2011 e também aos seus pais/encarregados de educação, com quem tive o privilégio de partilhar o trabalho pedagógico desenvolvido no decorrer do tempo de realização deste estudo, contando sempre com o seu envolvimento activo e a sua participação empenhada.

A todos muito obrigada, sem vocês este trabalho não teria sido possível de levar a bom termo.

RESUMO

O estudo que ora se apresenta foi conduzido numa metodologia de carácter qualitativo e pretendeu investigar a possibilidade de realização de um trabalho colaborativo entre docentes, apoiado num cenário de supervisão horizontal reflexiva e numa perspectiva de investigação-acção, objectivando aferir o contributo dessas dinâmicas colaborativas, reflexivas e supervisivas na resolução de problemas e dilemas do contexto educativo, com vista à melhoria da qualidade das práticas pedagógicas. As participantes foram duas educadoras de infância titulares de grupos, em exercício em dois Agrupamentos de Escolas diferentes do mesmo concelho.

Focado em duas questões de investigação: (1) *É possível implementar, entre Educadores de Infância, dinâmicas colaborativas apoiadas num cenário de supervisão reflexiva, com vista à melhoria da qualidade das suas práticas?* (2) *Qual o contributo dessas dinâmicas colaborativas, reflexivas e supervisivas na resolução de dilemas e problemas do contexto educativo?* foram definidos diferentes objectivos: (a) *Promover práticas colaborativas sistemáticas entre educadores de infância, apoiadas em dinâmicas de supervisão horizontal;* (b) *Incentivar o desenvolvimento de práticas reflexivas entre pares, fomentando processos de reflexão partilhados;* (c) *Recolher evidências com recurso a um diário colaborativo on-line, como estratégia primordial de reflexão sobre a acção educativa;* (d) *Analisar o efeito das práticas colaborativas promovidas por educadores de infância no seu desenvolvimento profissional.*

A recolha de dados realizou-se com recurso a instrumentos como o diário colaborativo, a análise documental e a observação directa. Os procedimentos de análise foram efectuados através de análise de conteúdo.

Os resultados reforçam a importância de dar voz aos profissionais e permitem concluir da viabilidade de um estudo deste cariz, dada a sua influência no reforço das práticas reflexivas e das dinâmicas supervisivas e colaborativas, com impacto positivo na melhoria da qualidade da acção pedagógica dos intervenientes no estudo.

Palavras-chave – *educação de infância, supervisão de pares, trabalho colaborativo, práticas reflexivas, desenvolvimento profissional, investigação-acção, diário colaborativo.*

ABSTRACT

The study we present was lead in a qualitative methodology and intended to investigate the possibility of accomplishment of a collaborative work between early childhood educators, supported in a scene of reflexive and horizontal supervision, and in a action-research perspective, objecting to assess the contribution of these collaborative, reflexive and supervisory dynamics in the resolution of problems and quandaries of the educative context, aiming the improvement of the quality of the pedagogical action. The participants were two educators, working in different kindergartens, of the same geographic zone.

Focused in two inquiry questions: (1) *Is it possible to implement, between educators, collaborative dynamics supported in scenery of reflexive supervision, aiming the improvement of the quality of its pedagogical action?* (2) *What's the contribution of these collaborative, reflexive and supervisory dynamics in the resolution of quandaries and problems of the educative context?* different objectives were defined: (a) *To promote systematic collaborative practices between educators, supported by a horizontal supervision dynamic;* (b) *To stimulate the development of reflexive practice between pairs, fomenting shared reflection processes;* (c) *To collect evidences using a collaborative diary on-line, as a primordial reflection strategy about the educative action;* (d) *To analyze the effect of the collaborative practices promoted by educators in its professional development.*

The data collection was done using instruments such as the collaborative diary, documentary analysis and direct observation. The analysis procedures were made through content analysis.

The results strengthen the importance of giving voice to the professionals, and allow concluding the viability of a study of this nature, considering its influence in the reinforcement of the reflexive practices and the supervisory and collaborative dynamics, with positive impact in the improvement of the quality of the pedagogical action.

Key-words – *early childhood education, peer supervision, collaborative work, reflective practice, professional development, action-research, collaborative diary.*

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo, nem ensino. (Paulo Freire, 2007, p. 85)

Este capítulo contextualiza o estudo que a seguir se apresenta. Para o efeito inicia com a emergência do estudo (1.1), seguida da sua pertinência (1.2), da apresentação do problema e questões de investigação (1.3) e dos objectivos associados (1.4), terminando com a organização do referido estudo (1.5).

1.1 Emergência do estudo

Vivemos actualmente num contexto global de profundas mudanças a vários níveis: ideológico, cultural, social e profissional, sendo a educação apontada como o âmago do desenvolvimento dos indivíduos. É nesta complexidade que se desenvolvem novas racionalidades, cujos sinais começaram a emergir nos finais do século XX: um novo paradigma, que reclama uma renovada visão do mundo, assumindo uma racionalidade crítica e emancipatória dos sujeitos e instituições (Alarcão, 2001). A escola e a Educação não podem colocar-se à margem destas questões, antes se devem implicar em processos de desconstrução/reconstrução das práticas, devidamente fundamentados nos conhecimentos teóricos, nomeadamente naqueles que constantemente despontam das investigações mais recentes.

Anteriormente, a mesma autora (Alarcão, 1996) descrevendo a análise feita por Schön acerca da actividade profissional docente, salientava:

O valor epistemológico da prática (...) [que] revaloriza o conhecimento que brota da prática inteligente e reflectida que desafia os profissionais (...) a dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidos no aqui e no agora que caracteriza um determinado problema. (Alarcão, 1996, p. 17)

Por isso, a acção profissional do docente não pode, na actualidade, realizar-se de forma isolada, uma vez que, na opinião de Alarcão e Tavares (2003) “a complexidade dos problemas exige trabalho em equipa” (p. 132). Assim sendo, os mesmos autores defendem que:

Só ao nível do pensamento colectivo, coerente e partilhado, e da compreensão do que deve ser, do que é e de como funciona a escola (...) será possível introduzir a mudança através de uma acção concertada e apoiada no diálogo, na reflexão e na avaliação contínua, crítica e construtiva. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 133)

Mas este processo não pode estar dissociado da investigação. Nóvoa (2009) acrescenta que é necessário um “reforço de processos de formação baseados na investigação [o qual] só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão” (p. 37) e uma das formas de o implementar é através da realização de projectos de investigação das próprias práticas, sendo que, tal como já tinha sido referido por Zeichner (1992), “o ensino é encarado como uma forma de investigação e experimentação, adquirindo as teorias práticas dos professores uma legitimidade que lhes é negada pelo ponto de vista dominante da ciência aplicada” (p. 126). Flores *et al.* (2009) corroboram com esta opinião, dizendo que “a formação baseada na investigação parece ser a melhor maneira para se obter uma ligação entre a teoria e a prática, como também para preparar o professor para examinar circunstâncias complexas relacionadas com os aspectos profissionais” (p. 120).

A ideia que serviu de base a este estudo emergiu com naturalidade, como mais um passo num processo profissional que a investigadora tem vindo a desenvolver ao longo de vinte e quatro anos de carreira, atendendo a que, tal como referem Alarcão e Roldão (2008), a construção da identidade profissional docente “é um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro” (p. 34). Esta é, pois, mais uma etapa desse processo evolutivo. Foi então neste contexto que emergiu o projecto deste estudo, tomando como “referente do passado” (p. 34) uma parceria fomentada há vários anos entre duas educadoras de infância, onde a verbalização e discussão das respectivas situações pedagógicas e o pensamento reflexivo sobre essas práticas, alimentaram um diálogo construtivo entre “amigas críticas”, papel que se enquadra na perspectiva de Leite (2002):

Alguém em quem se confia e com quem se está disposto a partilhar receios, dúvidas e também os êxitos. Portanto este amigo e tal como acontece nas situações de relação interpessoal, tem que ser desejado e aceite como tal. Por outro lado, este amigo crítico, para exercer este papel tem de possuir conhecimentos do contexto e das situações, e competências para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo. (Leite, 2002, p. 97)

Na verdade, ambas as participantes se mantêm interessadas em se desenvolverem profissionalmente, com vista a um crescimento pessoal e profissional, objectivando a melhoria da qualidade das suas intervenções mas, também, dos contextos educativos em que se inserem, o que se pode enquadrar nas “expectativas relativas ao futuro” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 34).

Alicerça-se, ainda, numa necessidade sentida, de modo cada vez mais premente, de uma implementação alargada de práticas colaborativas docentes, que ajudem os profissionais a lidar de uma forma mais eficiente com a mudança, a complexidade e a natureza controversa dos fenómenos educacionais que predominam na actualidade. Na verdade, tal como refere Moreira (2010) “a principal finalidade da colaboração parece-nos ser a melhoria da acção profissional – mais racional, mais justa, mais democrática, para nós (professores, supervisores e investigadores) e para aqueles por cuja educação somos responsáveis” (p. 132).

Pretende-se, assim, desenvolver uma experiência de reflexão partilhada e colaboração aprofundada entre duas educadoras de infância que exercem funções em diferentes contextos, com vista ao seu desenvolvimento profissional e melhoria da acção pedagógica. Como já foi referido, o ponto de partida foi uma parceria sistemática prévia, estabelecida ao longo de vários anos e fundamentada em diálogos reflexivos sobre as práticas. Lima (citado por Forte & Flores, 2010) baseando-se na literatura da especialidade, valoriza estes processos quando refere que “a comunicação verbal é, com efeito, um instrumento importante de promoção das relações de ajuda (...) que podem constituir o principal meio pelo qual uma cultura de colaboração é desenvolvida e mantida” (p. 73). Também Alarcão e Tavares (2003) destacam a importância da verbalização do pensamento reflexivo para o desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que “no diálogo que se estabelece entre pares (...) todos são parceiros da mesma comunidade profissional, interessados em inovar e provocar mudanças nos contextos educativos” (p. 41).

Neste estudo pretende-se substituir a via comum do *diálogo oral* por um *diálogo colaborativo escrito*, pois, como sustenta Bolton (2010) o discurso ou o pensamento podem ser esquecidos, enquanto a escrita deixa marcas, permanece inalterável e a ela pode voltar-se mais tarde.

Moreira, Durães e Silva (2010) concordam com esta perspectiva e acrescentam que “o discurso escrito permite a leitura posterior que possibilita uma reflexão mais profunda, porque é perspectivada pelo tempo e pela inerente sucessão de factos, interpretações e subsequentes reapreciações” (p. 145) sendo que, neste estudo, é também um acto colaborativo e de co-responsabilização.

No entanto, esta situação não é vulgar, sendo que Forte e Flores (2010) verificaram, num estudo efectuado sobre *concepções e práticas de colaboração docente*, que “de um modo geral, apesar de os docentes considerarem a importância das práticas colaborativas (...) a colaboração ainda não é uma prática comum generalizada, situando-se sobretudo em espaços de natureza formal e fora do âmbito da sala de aula” (p. 81) e do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, segundo os mesmos autores, reconhece-se que os professores:

Têm conhecimento sobre como se desenvolve ou se deve desenvolver a colaboração, mas ainda não é uma prática comum na escola, situando-se, por isso, no âmbito do desejo / aspiração, sobretudo devido à falta de formação, à cultura profissional individualista e às condições de trabalho nas escolas. (Forte & Flores, 2010, p. 96)

1.2 Pertinência do estudo

Esta investigação reúne problemáticas importantes e actuais no panorama educativo português em geral e nos contextos em que se desenvolveu em particular, como sejam: o desenvolvimento profissional docente num contexto global em mudança permanente; o professor como profissional reflexivo; o contributo das práticas de trabalho colaborativo na educação; a supervisão horizontal (entre pares) e o contributo que a tecnologia aplicada ao quotidiano educativo pode dar na promoção das práticas profissionais.

Quanto ao desenvolvimento profissional, como realça Lima (citado por Alves & Flores, 2010), um dos maiores desafios que se colocam aos profissionais de educação “é o de serem capazes de desenvolver uma profissionalidade que assente, não exclusivamente no intercâmbio directo com os ‘seus’ alunos, mas também na interacção alargada com outros profissionais” (p. 56), conforme o que se visa concretizar.

No que se refere ao professor como profissional reflexivo, Oliveira e Serrazina (2002) esclarecem que “a expressão ‘prática reflexiva’ aparece muitas vezes associada à

investigação sobre as práticas. Uma prática reflexiva confere poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento” (p. 1) dado que a reflexão, nas palavras de Alarcão (1996), “serve o objectivo de atribuição de sentido com vista a um melhor conhecimento e a uma melhor actuação” (p. 180), tal como se pretende que aconteça em resultado deste estudo.

Naquilo que ao trabalho colaborativo diz respeito, Alves e Flores (2010) concluem dizendo “torna-se, por isso, essencial, desenvolver estratégias e capacidades para aprender com os outros, a partir dos outros e para os outros” (p. 97). Assim, é imperativo que se divulguem as experiências de trabalho colaborativo que vão sendo conduzidas por docentes no terreno, pois são factores de desenvolvimento dos professores e, conseqüentemente, dos processos educativos, da escola e da Educação.

Quanto à supervisão entre pares, Alarcão e Tavares (2003) sustentam que “a supervisão da prática pedagógica deverá ser uma actividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente” (p. 59), o que vem reforçar o tipo de supervisão horizontal e colaborativa que se pretende desenvolver através deste estudo.

Relativamente ao contributo que a tecnologia pode aportar ao quotidiano educativo, reitera-se a opinião de Peres (2006) quando refere que “a utilização das tecnologias da informação e comunicação potencia o sucesso pedagógico, quando utilizadas como ferramentas mediadoras e promotoras do processo de ensino aprendizagem” (p. 189).

1.3 Problema e questões de investigação

Tendo por enquadramento o anteriormente referido, Forte e Flores (2010) apelam à consciencialização do papel da colaboração como dimensão importante para o desenvolvimento do trabalho das escolas e dos professores, realçando que “perante a complexidade, as mudanças imprevisíveis e as incertezas do mundo actual, como tem sido reiteradamente referido na literatura, nunca foi tão necessário trabalhar em conjunto” (p. 54). No contexto actual é, pois, além de possível, necessário que se promovam práticas colaborativas, apoiadas por uma supervisão horizontal de carácter reflexivo, com vista a um desenvolvimento profissional continuado.

Apoiados em Schön, Alarcão e Tavares (2003) defendem uma abordagem reflexiva na supervisão, a qual se baseia “no valor da reflexão *na* e *sobre* a acção com vista à construção situada do conhecimento profissional que apelidou de *epistemologia da prática*” (p. 35). Neste cenário, o autor referenciado defende que deve ser encorajada a *reflexão na acção*, a *reflexão sobre a acção* e a *reflexão sobre a reflexão na acção*, uma vez que as duas primeiras estão situadas num nível cognitivo nos remete para uma dimensão metacognitiva, “fundamental para se poder continuar em desenvolvimento ao longo da vida” (Alarcão & Tavares, 2003, pp. 35-36). Para tal, os profissionais no terreno podem e devem assumir um papel activo como investigadores das suas próprias práticas.

Pelo exposto, a investigadora deste estudo envolveu-se num projecto de investigação colaborativo para analisar a prática de uma educadora de infância, num processo formativo compartilhado mas distinto, baseado numa dinâmica de investigação-acção (IA), como uma estratégia privilegiada na formação de profissionais reflexivos que desejam também melhorar as oportunidades de aprendizagem dos seus alunos.

No entanto, foram definidas intencionalidades específicas para cada uma das participantes envolvidas no estudo, pois, como referem Alarcão e Tavares (2003), o objectivo é “pôr mais em relevo as características e os comportamentos e atitudes de colaboração entre colegas, num processo em que se procura atingir os mesmos objectivos, ainda que de pontos de vista e planos diferentes” (p. 62).

Foi então nesta perspectiva que foram pensadas e formuladas as duas questões de investigação que se apresentam de seguida:

1. É possível implementar, entre Educadores de Infância, dinâmicas colaborativas apoiadas num cenário de supervisão reflexiva, com vista à melhoria da qualidade das suas práticas?
2. Qual o contributo dessas dinâmicas colaborativas, reflexivas e supervisivas na resolução de dilemas e problemas do contexto educativo?

De forma a dar resposta às questões de investigação formuladas, definiram-se os objectivos de investigação que se apresentam no ponto seguinte.

1.4 Objectivos

- Promover práticas colaborativas sistemáticas entre educadores de infância, apoiadas em dinâmicas de supervisão horizontal.
- Incentivar o desenvolvimento de práticas reflexivas entre pares, fomentando processos de reflexão partilhados.
- Recolher evidências com recurso a um diário colaborativo *on-line*, como estratégia primordial de reflexão sobre a acção educativa.
- Analisar o efeito das práticas colaborativas promovidas por educadores de infância no seu desenvolvimento profissional.

1.5 Organização do estudo

O estudo que a seguir se apresenta foi estruturado da seguinte forma:

No primeiro capítulo fez-se a contextualização e analisou-se a pertinência destas temáticas na actualidade, definiu-se o problema em estudo, as questões de investigação e os objectivos a atingir.

No segundo capítulo apresenta-se a revisão da literatura, que se debruça sobre as principais problemáticas em que o mesmo incide: *Desenvolvimento Profissional dos Professores, Práticas Reflexivas, Trabalho Colaborativo Docente, Supervisão de Pares* e ainda a *Utilização Educativa das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)*.

No terceiro capítulo abordam-se questões metodológicas, enunciando o tipo de estudo e desenho da investigação, identificam-se os participantes e os instrumentos de recolha de dados utilizados e fundamentam-se as opções tomadas.

No quarto capítulo procede-se à apresentação dos dados e respectiva análise e interpretação de resultados.

Finalmente, no quinto capítulo referenciam-se as conclusões do referido estudo, seguindo-se as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo serão analisadas as temáticas consideradas relevantes para a fundamentação teórica deste estudo, nomeadamente quanto à literatura centrada nas problemáticas previamente definidas: desenvolvimento profissional dos professores (2.1); práticas reflexivas (2.2); supervisão de pares (2.3); trabalho colaborativo docente (2.4) e utilização educativa das TIC (2.5).

2.1 O desenvolvimento profissional dos professores

Ao analisar o professor como profissional não se pode esquecer que, antes de mais e como refere Nóvoa (1992), “o professor é a pessoa” (p. 25) sendo, por isso, muito importante que se (re)encontrem espaços de interacção entre a sua dimensão pessoal e profissional, para que este se possa apropriar do seu próprio processo de formação. O referido autor sustenta, ainda, que esse desenvolvimento profissional:

Não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (Nóvoa, 1992, p. 25)

A este respeito também Day (2001) refere que o sentido do desenvolvimento profissional do professor está relacionado com as políticas e contextos onde se desenvolve a sua actividade, bem como depende da sua vida pessoal e profissional, no que está de acordo com Garcia (1992), quando este considera que “o conceito de desenvolvimento profissional dos professores pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança” (p. 55). Esta visão dá, assim, uma maior amplitude ao pensamento de Nóvoa.

Perspectivando-se nos educadores de infância, também Oliveira-Formosinho (2001) se debruça sobre a *profissionalidade docente* e, apoiando-se em Bourdoncle, atribui-lhe aspectos relacionados com a “natureza em racionalidade, especificidade e eficácia dos saberes ligados à actividade profissional” (p. 80). A autora recorre também a Katz, que dá relevo aos mesmos aspectos, atribuindo a profissionalidade docente “ao crescimento em

especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligadas ao exercício profissional dos educadores de infância” (p. 80) conferindo-lhe uma maior especificidade, pois liga-a a uma determinada classe de docência, a dos educadores de infância. Ainda a este propósito, Alarcão e Roldão (2008) salientam a importância do envolvimento pessoal na construção da profissionalidade, destacando, porém, que não implica individualismo, antes resulta da partilha de experiências e de saberes, que se tornam elementos formativos fundamentais.

Day (2001) defende que os professores devem envolver-se, de forma apoiada, em processos de reflexão, na IA e na narrativa ao longo da sua carreira, de modo a progredirem no seu desenvolvimento profissional e enfrentarem os desafios que tal empreendimento implica. O autor considera fundamental que se promova “o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino” (p. 16). No entanto reconhece, apesar disso, que manter esse empenho activo, ao longo de uma carreira de cerca de quarenta anos é um empreendimento demasiado ambicioso (Day, 2001).

No entendimento de Ribeiro (2005), o desenvolvimento pessoal e profissional é “um fenómeno global de natureza interactiva, fruto de potencialidades e características individuais, mas também de características inerentes aos contextos educativos nos quais decorre, e das dinâmicas que aí se estabelecem” (p. 31). Esta autora destaca e privilegia assim o papel de relevo que têm os contextos onde os profissionais se movem.

O desenvolvimento e a aprendizagem que se pretende continuada e ao longo da vida é também referido por Alonso (2006) que o designa por *life-long learning*, apresentando-o como uma realidade e forma de confronto com os reptos colocados pela actualidade, quer ao nível do desenvolvimento intelectual, quer do desenvolvimento social. Trata-se, segundo a autora, de “uma disposição positiva para confrontar a mudança constante e a complexidade social, ou seja, a capacidade de aprender a aprender” (p. 1).

Um dos autores anteriormente referidos, Day (2001), tinha já defendido que uma das tarefas principais dos professores consiste em conseguir desenvolver nos seus alunos a disposição para aprenderem ao longo de toda a vida. Para tal, os próprios professores

deverão também demonstrar o seu compromisso e entusiasmo pela aprendizagem contínua, o que estabelece um paralelismo entre os processos formativos de docentes e discentes. Essa analogia, retomada por Santos e Brandão (2008), em que as crianças aprendem em interacção com os seus educadores/estagiários e em que estes, por sua vez, aprendem também na sua interacção com os educadores e supervisores, foi apelidada de *homologia formativa* por Niza, estando associada a uma aprendizagem em cadeia, o que constitui um pressuposto essencial na formação (Santos & Brandão, 2008).

Na verdade, nas palavras de Alonso (2006), *aprender a aprender e continuar aprendendo* é uma competência-chave central na educação, seja ela de crianças ou adultos e desenvolve-se com base numa auto-regulação da aprendizagem, que envolve a aquisição de estratégias metacognitivas. Esta abordagem procura superar o carácter normalmente individualista associado à formação docente, numa atitude permanente de implicação, questionamento, pesquisa e procura de soluções para os problemas.

No entanto, Nóvoa (2007a) chama a atenção que “a aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como obrigação ou constrangimento” (p. 9), face à emergência quase permanente de um conjunto de deveres a que os professores devem dar resposta na actualidade.

Esta visão de uma formação permanente, ligada às actuais exigências de actualização de conhecimentos por parte de educadores de infância e professores, também é defendida por outros autores (Bell & Gilbert, 1996; Canário, 2001; Cardona, 2002; Dana *et al.* 1998; Day, 2011 e Garret, 1998, referenciados por Peixoto, 2008), os quais concordam que os docentes, após a etapa de formação inicial, se envolvam em processos formativos promotores do seu desenvolvimento profissional.) Peixoto (2008) acrescenta, apesar disso, que os autores indicados defendem que esse envolvimento deve derivar de “manifesta insatisfação do professor em relação aos seus conhecimentos, competências práticas, etc., resultante, por vezes, das vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos educacionais em que se encontram inseridos” (Peixoto, 2008, p. 225) e não de obrigatoriedade, no que estão de acordo com o pensamento de Nóvoa (2007a).

Posteriormente, Alarcão e Roldão (2008) reportam-se a estudos que encaram o desenvolvimento profissional como “um processo de mudança conceptual, numa lógica de desenvolvimento de adultos, em contextos de natureza construtivo-sistémica,

interactiva, epistemologicamente fundamentada e metodologicamente apoiada em contextos de formação-investigação-acção” (p. 27). Esta ideia assenta numa aceção do docente como um *agente em mudança e de mudança*, pelo que o termo *desenvolvimento* apresenta uma conotação de evolução e continuidade (Garcia, 1999) que extravasa a tradicional e ultrapassada noção restrita de *formação inicial* acrescida de *acções de formação contínua*, incorporando uma linha de aprendizagem ao longo do ciclo de vida. Essa formação, que se pretende continuada, sugere algo que se desenvolve com o tempo: aprender durante toda a vida pode decorrer em todas as dimensões, domínios, fases e percursos da existência. É nesta perspectiva que Bell e Gilbert (1996) referem o desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Assim, a valorização de uma componente teórico-prática interliga o conhecimento teórico emanado da investigação e o conhecimento prático profissional, tal como sustenta Cachapuz (1997), quando afirma que a relevância dada ao papel dos professores se baseia numa concepção da sua dupla função, de mediadores e de produtores do conhecimento.

Retomando Nóvoa (2009) numa visão mais actual, este autor atesta que “o que caracteriza a profissão docente é um *lugar outro*, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente” (p. 33), destacando assim o importante papel dos processos de formação que se fundamentam na investigação e que são construídos no seio da própria profissão.

Constata-se, no entanto, que alguns autores (Garcia, 1999; Nóvoa, 1992) defendem que o desenvolvimento profissional não se constrói apenas por processos de formação formais, existindo outros componentes essenciais a uma construção profissional permanente: a aprendizagem em exercício, individual e colectiva, a capacidade de reflexão crítica sobre as práticas, o questionamento e a indagação, bem como a pesquisa para resolução de problemas do contexto e o trabalho colaborativo docente. Estes aspectos são também realçados por Alarcão e Tavares (2003), que acrescentam que o desenvolvimento dos professores está ligado às características da profissão e ao ambiente de trabalho nas escolas e que se desenrola num contexto determinado. Assim se compreende que os desafios subentendidos ao desenvolvimento dos professores, nos

diversos âmbitos que se fundem no seu desempenho, possam ser oportunidades de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, de modo a que tenham impacto positivo no progresso e aprendizagem dos alunos.

Nas últimas décadas, as questões ligadas à aprendizagem, a processos de mudança e ao desenvolvimento profissional dos professores, têm sido alvo de um interesse crescente, de modo a compreender e analisar os processos de aprendizagem docente e os meios em que ocorrem (Flores *et al.*, 2009). Estes autores referem Lieberman, que identifica três contextos principais, integrados numa visão ampla da aprendizagem profissional: a *instrução directa* (relacionada com cursos de formação); a *aprendizagem na escola* (realizada por meio de *amigos críticos*, formação de pares ou IA) e a *aprendizagem fora da escola* (onde se incluem as redes de aprendizagem, ou parcerias com universidades), sendo que, neste sentido, a aprendizagem do professor implica uma perspectiva mais alargada do desenvolvimento profissional.

Esta visão de aprendizagem formal e informal é apropriada por Flores *et al.* (2009) que sintetizam a sua noção de desenvolvimento profissional atribuindo-lhe uma natureza holística, inclusiva e dinâmica, que abrange as actividades nas quais os professores se envolvem ao longo da sua carreira, sejam elas formais ou não, individuais ou colectivas, em total sintonia com Day (2001), que assume a complexidade do processo, definindo-o desta forma:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais a uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (Day, 2001, pp. 20-21)

Relativamente a esta problemática, Goodson (citado por Forte & Flores, 2010), salienta que a melhor forma de melhorar a prática é os próprios professores serem capazes de investigar e reflectir sobre ela. Nisto estão de acordo com outros autores (Boyd, 1992; Gallagher & Ford, 2002; Lave & Wenger, 1990; Lee & Judith Shulman, 2004, citados por Veiga Simão *et al.*, 2009), que sustentam a importância de se ancorar a aprendizagem do professor “na reflexão colectiva; na análise e observação conjunta das

situações concretas da acção docente; na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional e na realização de acções de ensino em formato partilhado” (p. 66). Faz, por isso, todo o sentido, tal como refere Fullan (citado por Forte & Flores, 2010):

Conhecer e aprofundar as dinâmicas e as formas de aprender colaborativamente dos professores, de modo a permitir a melhoria da prática docente, da sua formação e do seu desenvolvimento profissional, de acordo com os desafios e exigências que hoje se lhes colocam. (Fullan, citado por Forte & Flores, p. 64)

Veiga Simão *et al.* (2009) reforçam esta ideia, acrescentando que os resultados da investigação têm demonstrado que, quando é valorizado o trabalho colaborativo, o crescimento profissional dos professores aumenta, dado essa colaboração ser facilitadora da partilha de experiências de sucesso e também possibilitar uma aprendizagem pelo conhecimento dos erros dos seus pares.

Relativamente ao papel das relações entre docentes no processo evolutivo que é o seu desenvolvimento profissional, Valadão (2010), alerta que as características pessoais de cada professor são determinantes. O autor acrescenta que se estabelece uma teia de afinidades fundamental para a construção do modo de desenvolver a prática pedagógica, sendo que as características particulares de cada docente têm impacto na forma como se envolvem em processos colaborativos e na permeabilidade às influências dos mesmos no seu percurso profissional.

2.2 Práticas reflexivas

Foi no contexto do desenvolvimento profissional que surgiu o movimento da prática reflexiva, apoiado em Schön, que se tornou, principalmente ao longo da última década do séc. XX, um ícone das reformas do ensino e da formação de professores em todo o mundo. Este movimento realça a questão da reflexividade docente, que passa a estar no centro da reorganização educativa (Alarcão, 1996; Schön, 1983; Zeichner, 1993). No entanto, tendo em conta a proliferação de autores e estudos dedicados à temática, advieram algumas confusões sobre o conceito em si, nomeadamente quanto ao termo *reflexão* que é, actualmente, um dos mais utilizados pelos profissionais da área da Educação para se referirem a essas tendências (Zeichner, 1993), dadas as diferentes interpretações que os autores atribuem a este conceito.

Para Bolton (2010) a reflexão é um estado de espírito, um constituinte da prática, uma análise profunda acerca dos acontecimentos (as pessoas envolvidas, as suas experiências e sentimentos em relação a isso) e não uma técnica. O autor alude aos conceitos de *reflexão* e *reflexividade* considerando que estes têm a capacidade de “fazer o ordinário parecer extraordinário ‘tão diferente quanto possível’ e o extraordinário mais compreensível” (p. 69). Introduce a metáfora da *reflexão e reflexividade através do espelho*, uma abordagem que assenta em três fundamentos: uma certa incerteza, uma brincadeira séria e um questionamento inquestionável.

Mas as origens da perspectiva reflexiva ao nível da formação de professores remontam a John Dewey que, já em 1933, admite a oposição entre a acção rotineira e a reflexiva, defendendo o pensamento reflexivo como a melhor forma de pensar e definindo-o como “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe uma consideração séria e consecutiva” (Dewey, citado por Alarcão, 1996, p. 45).

Apesar do distanciamento temporal, a argumentação de Dewey (1953) mantém-se ainda bem actual, pois refere que a verdadeira reflexão só tem lugar quando há um problema real a resolver, alegando que “revolver um problema no espírito, reflectir, significa procurar uma prova complementar, coligir novos dados que desenvolvam a sugestão (...) a ponham em prova e mostrem a sua adequação ou o seu absurdo e impropriedade” (p. 16).

No entanto, como já foi referido, a verdadeira concepção do professor como um *prático reflexivo* foi apenas introduzida por Schön, ao defender que a reflexão a partir dos acontecimentos é a via ideal para que o docente seja capaz de enfrentar situações novas e tomar decisões apropriadas. O mesmo autor salienta:

Um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto (...) procura compreender a razão porque foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação. (...) Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a hipótese que formulou. (Schön, 1992, p. 83)

Na sua obra surgem noções fundamentais como a de “conhecimento na acção”, “reflexão na acção”, “reflexão sobre a acção” e “reflexão sobre a reflexão na acção”, que convém clarificar.

Segundo este autor, o *conhecimento na acção* consiste no conhecimento que os profissionais atestam ao executarem a acção, ou seja, é um conhecimento tácito, espontâneo, que resulta numa acção bem desempenhada.

A *reflexão na acção* acontece sempre que o professor vivencia situações problemáticas que o fazem reflectir e procurar uma solução, o que permite que reorienta essa acção enquanto a mesma decorre. Este processo, na opinião de Schön (1983), torna-se central “na ‘arte’ pela qual, por vezes, os práticos lidam bem com situações de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores” (p. 50). Isso mesmo nos apresenta Alarcão (1996):

Se reflectirmos no decurso da própria acção, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento, e reformularmos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo, tal como fazemos na interacção verbal em situação de conversação, estamos perante um fenómeno de reflexão na acção, entabulamos uma conversa com a situação. (Alarcão, 1996, pp. 16-17)

Já se o momento reflexivo acontecer depois da acção e apresentar um carácter retrospectivo, passa a tratar-se de *reflexão sobre a acção*.

Alarcão (1996) refere que estes momentos de reflexão terão ainda maior valor epistémico se for exercida outra actividade que os ultrapassa, a *reflexão sobre a reflexão na acção*, um processo bem mais elaborado em que se procura a compreensão da acção, através da sua interpretação e da procura de alternativas. Este processo contribui decisivamente para o professor progredir no seu desenvolvimento, na medida em que se trata de olhar de novo o que aconteceu, o que foi observado, que sentido lhe confere e que outros significados lhe pode atribuir.

A *reflexão sobre a reflexão na acção*, as palavras do próprio Schön (1992), consiste em “olhar retrospectivamente e reflectir sobre a *reflexão-na-acção*” (p. 83), e constitui, também na opinião de Alarcão (1996), um processo que leva o profissional a desenvolver-se pela construção de um modo pessoal de aprender, bem como ajuda a decidir acções futuras e a compreender novos problemas e soluções.

No entanto, Schön (1992) ressalva que a burocracia escolar pode ser um entrave para se criarem condições para o exercício da prática reflexiva, pois “quando um professor tenta ouvir os seus alunos e *reflectir-na-acção* sobre o que aprende, entra inevitavelmente em conflito com a burocracia da escola” (p. 87). Neste sentido, Day

(2001) refere que, muitas vezes, a capacidade de reflectir é afectada por circunstâncias da pessoa, ou constrangimentos derivados das situações e, em razão disso, os resultados de processos de reflexão podem não ser totalmente racionais. Este autor acrescenta, em concordância com Schön, que as condições de trabalho burocrático nas escolas podem apresentar-se como obstáculos à prática reflexiva.

Alarcão (2002) apresenta algumas soluções para contornar estes obstáculos, alegando que o agir profissional do professor beneficiará ao ser realizado em equipa e que o seu conhecimento construir-se-á mais eficazmente no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objectivos comuns, pois uma das competências fundamentais dos professores de hoje é a de reflectir criticamente sobre a sua acção, juntamente com outros actores do processo educativo.

Oliveira e Serrazina (2002) destacam o efeito positivo da reflexão sobre a melhoria da prática, defendido por diversos autores (Dewey 1933; Kemmis, 1985; Schön, 1983, 1987; Zeichner, 1993), referindo autores portugueses (Alarcão, 1996; Serrazina, 1998) e salientando estudos realizados em Portugal, onde a reflexão sobre as práticas assume um papel fundamental. Cachapuz (1997) menciona mesmo que em Portugal e através da didáctica se tem incentivado a investigação, defendendo que é através dela que se poderá transformar o ensino, mudando e desenvolvendo o pensamento dos professores e envolvendo-os, como membros de pleno direito, em projectos de investigação onde a reflexão assume um papel preponderante.

Esta abordagem reflexiva de natureza sócio-construtivista, nas palavras de Alarcão (2000), alude à “imprevisibilidade dos contextos de actuação profissional e traz à luz do dia a riqueza da epistemologia da prática [concebendo um] conhecimento profissional contextualizado e sistematizado numa permanente dinâmica interactiva entre a acção e o pensamento ou reflexão” (pp. 16-17). A prática reflexiva encontra-se, assim, associada aos contextos onde se desenrola a acção pedagógica, tal como apresentou Schön e os momentos para reflectir podem ocorrer, como vimos, antes, durante e depois da acção.

Também Sá-Chaves (2000) convoca Schön, quando sustenta que os processos reflexivos são oportunidades para reconstruir saberes, através da leitura das suas experiências e das dos outros e “nessa reconstrução de saberes, se operar a

transformação progressiva das próprias práticas e dos contextos que as integram (...) a reflexão constitui-se como condição imprescindível ao desenvolvimento” (p. 14).

No entanto, Ribeiro (2005) alerta para o facto de ninguém poder ajudar outros a desenvolver capacidades reflexivas e investigativas, se não as desenvolver em si próprio. A autora defende a reflexão sobre as situações da prática, numa articulação continuada entre acção e reflexão, que se torna propícia à renovação do conhecimento profissional. Refere, ainda, que a actividade reflexiva é a estratégia central do modelo colaborativo e que esta se apoia na explicitação e análise das diversas situações da prática, em sintonia com os interesses de desenvolvimento profissional explanados nos projectos de IA (Ribeiro, 2005).

Sobre a mesma problemática, Vieira (2006) admite que o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores “integra a valorização da (inter)subjectividade, pela personalização dos assuntos e das tarefas relativamente a práticas pessoais e pelo seu confronto com as de outros” (p. 22) afirmando, no entanto, que tal requer um elevado compromisso dos sujeitos com as práticas pedagógicas, evidenciado através das suas posturas de motivação, envolvimento, responsabilidade, esforço, persistência, vontade e oposição aos constrangimentos, procurando assim promover os valores democráticos e contribuindo para uma melhoria da qualidade das aprendizagens.

No entanto, Nóvoa (2007b) vem alertar para um dos paradoxos da profissão docente, que considera situar-se entre “a retórica do professor reflexivo e, ao mesmo tempo, a inexistência de condições de trabalho concretas – desde condições de tempo, a matéria-prima mais importante da reflexão – e desenvolvimento profissional, que possam, de facto, alimentar a ideia do professor reflexivo” (pp. 12-13).

No contexto específico da Educação de Infância, a reflexão pode contribuir para a reformulação de práticas educativas, no sentido de um melhor atendimento e desenvolvimento global das crianças e dos profissionais por elas responsáveis, sendo que, na opinião de Alarcão e Roldão (2008), quando essa reflexão entre profissionais assume “natureza colaborativa e colegial e incide sobre a actividade investigativa, a resolução de problemas, a análise de situações educativas e as interações em contextos diversificados, apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo” (p. 30).

É neste contexto que Kelchtermans (2009) utiliza o termo *reflexão*, atribuindo-lhe um sentido muito geral e reportando-o “tanto à destreza como à atitude de tornar as nossas acções, sentimentos e experiências no nosso objecto de reflexão” (p. 86). O mesmo autor defende uma agenda reflexiva vasta e profunda, argumentando que os diálogos reflexivos entre profissionais devem possuir uma componente crítica e biográfica, podendo ser apresentados sob a forma de narrativas.

Em concordância com esta perspectiva, Moreira (2009) considera que um professor reflexivo é um docente aberto a um desenvolvimento profissional contínuo, que se torna capaz de se assumir como supervisor das próprias práticas e que exerce o seu papel através de “processos de resistência activa, reflexiva e informada” (p. 253) reclamando ocasiões para a reflexão e a aprendizagem, bem como tempo para experimentação, observação e intervenção sobre a acção, num clima de liderança democrática, baseado no respeito e na confiança mútua.

Voltando a Ribeiro (2005), a autora menciona que:

Quando os educadores em situação de reflexão conjunta apresentam os seus pontos de vista sobre determinadas situações observadas na prática, entram num processo de pesquisa sobre ela, a fim de a *questionar, analisar, compreender* e estudar as possibilidades de *transformação*” (p. 81).

Acrescenta, ainda, que as práticas reflexivas de educadores de infância em investigação colaborativa podem assumir diversas direcções, dependendo do que os participantes na IA pretendem transformar nas suas práticas (Ribeiro, 2005). Reportando-se a Hobson e Imbernón, a mesma autora recorda que uma atitude indagadora por parte do educador de infância, se baseada numa reflexão crítica sobre a educação, tem como objectivo a sua transformação, numa busca de mais justiça, participação e igualdade de oportunidades, pela interligação entre investigação e ensino. Os resultados da investigação desenvolvida por esta autora permitiram concluir que se pode associar a tomada de consciência da importância das atitudes indagadoras sobre as práticas à relevância do papel da reflexão, na elaboração de significados e discursos sobre a acção (Ribeiro, 2005).

Vieira *et al.* (2010) vão mais além e apresentam a reflexão como um instrumento de acção crítica, na medida em que:

Reconhece e denuncia a tensão entre o mundo como ele é e como poderia ser, implica o conflito e a subversão, e contém sempre um elemento de risco que é necessário aceitar, enfrentar e controlar. No contexto do ensino ela supõe, antes de tudo, que o professor problematize as justificações e implicações das suas opções. (Vieira *et al.*, 2010, p. 17)

2.3 Supervisão de pares

A supervisão de pares, vista à luz da literatura da área, apresenta uma multiplicidade de abordagens, com várias perspectivas e definições defendidas por diferentes autores, pelo que o conceito de supervisão se apresenta como polissémico (Ribeiro, 2005).

A este respeito, Moreira (2009) defende que a supervisão horizontal deve objectivar a melhoria da acção, com destaque para a qualidade do ensino e das aprendizagens e estando sempre ligada a processos de desenvolvimento profissional. Pretende-se através dela identificar pontos fortes e fracos, de modo a acompanhar o docente na definição das suas prioridades de melhoria, fornecendo-lhe os meios e os recursos necessários à sua concretização. A autora acrescenta ainda:

A supervisão interpares, ou supervisão horizontal (Alarcão e Roldão, 2008; Sá-Chaves, 2002), só poderá assumir-se como prática de emancipação pessoal e de transformação social quando se coloca ao serviço de algo que transcende as lógicas e interesses individuais e toma como objecto principal a mudança colectiva, promovendo o questionamento e a intervenção sobre os aspectos históricos, intelectuais e morais do papel do professor. (Moreira, 2009, p. 254)

Neste âmbito, sustenta a mesma autora, é importante dar voz ao professor mas, mais do que isso, é crucial envolvê-lo na avaliação da sua própria acção pedagógica, de forma a trazer melhorias também ao nível da aprendizagem dos alunos (Moreira, 2009).

Afirmando que as actuais tendências supervisivas se inclinam para uma concepção democrática da supervisão, Moreira (2009) realça ainda “a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa e horizontal, [e] o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a auto-supervisão e a auto-aprendizagem” (p. 253).

Anteriormente, analisando estilos de supervisão e na procura de sistematizar as práticas numa perspectiva globalizante, Oliveira (1992) definiu dois grandes grupos: um de cariz mais pragmático, que aborda o ensino como ciência aplicada e outro que se “centra na reflexão acerca da acção educativa, com vista à resolução de problemas

concretos e que assenta em pressupostos de teoria construtivista e desenvolvimentista” (p. 14). A mesma autora alude a Nóvoa, que concorda com a formação de dois grupos distintos, ligando o primeiro, o *comportamentalista*, à formação tradicional e o segundo, o *reflexivo*, à investigação, numa lógica interactivo-reflexiva. Assim, enquanto o primeiro se centra no treino e aperfeiçoamento de comportamentos e competências pré-determinados (Oliveira, 1992), o segundo considera que o adulto é um ser em desenvolvimento permanente e que o processo formativo está baseado numa estrutura pessoal de atitudes e saberes, assumindo o sujeito a responsabilidade do seu desenvolvimento profissional. Neste caso, entende-se que a singularidade dos episódios educativos é derivada dos contextos específicos em que ocorrem.

Na linha de Dewey e de Schön, Oliveira (1992) valoriza o conhecimento que resulta da prática reflexiva e explicita o papel indispensável atribuído à prática como manancial de conhecimento profissional, atribuindo grande importância à relação interpessoal que se estabelece entre supervisor e supervisionado, pois só num clima de empatia se poderá estabelecer um *diálogo* centrado na análise e reflexão sobre situações educativas contextualizadas.

Sá-Chaves (2000) estabeleceu dois tipos de orientação no processo de supervisão, sendo que o primeiro, denominado *orientação vertical* se reporta a uma relação hierárquica entre elementos de uma equipa de formação (ou seja, pressupõe a existência de um *supervisor* e de um *supervisado*) e o segundo, a *orientação horizontal*, parte do pressuposto de que a relação supervisiva também pode estabelecer-se entre formandos, num “tipo de relação que, pela sua natureza própria, pode apresentar uma especificidade que enriquece e amplia o quadro de hipóteses formativas possíveis” (p. 35). Admite, a propósito, que os profissionais em contexto de trabalho possam estabelecer entre si relações supervisivas facilitadoras do seu desenvolvimento e que tal pode configurar outro paradigma de formação e de supervisão, com a vantagem de permitir aprofundar o conhecimento sobre a maneira como os profissionais aprendem. A autora resume, descrevendo a supervisão que se pretende efectivar neste estudo:

Um tipo de supervisão amigável e recíproca, no pressuposto de que dois olhares são mais enriquecedores do que um (...) respeitando os princípios da pluralidade e da diversidade como confluente e também eles, factores enriquecedores subjacentes à análise e reflexão intrapessoal. (Sá-Chaves, 2000, p. 38)

Tem ainda interesse conhecer a definição de supervisão de Alarcão (2007), dada a abrangência que a autora lhe inculuiu: “a supervisão do séc. XXI (...) terá fundamentalmente duas características. Uma característica que chamam de democraticidade e uma segunda característica que chamam de liderança com visão” (p. 120). Alarcão (2007) esmiúça estes aspectos, considerando *democrática* uma supervisão que se baseie na colaboração entre professores, na tomada de decisão conjunta e na prática reflexiva, para o desenvolvimento de profissionais autónomos; quanto à liderança, considera importante que esta perspetive o futuro, promova os valores da democracia e desenvolva programas supervisivos com impacto na melhoria da qualidade da educação. Sintetiza, considerando a supervisão como um sistema de desafios, onde as pessoas recebem apoio para que sejam capazes de lhes dar resposta, mas também um processo auto-supervisivo e hetero-supervisivo. Acresce que, na opinião de Alarcão e Tavares (2003):

A supervisão da prática pedagógica deverá ser uma actividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, empática e solidária de colegas que, não obstante a diferença de funções, procuram atingir os mesmos objectivos. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 59)

Também Alarcão e Roldão (2008) defendem idêntica perspectiva, salientando que, no caso dos professores em exercício, a supervisão deve ser realizada entre pares, com um carácter colaborativo, horizontal. Sustentam que as novas tendências apontam para uma concepção mais democrática de supervisão e para a implementação de estratégias que “valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente” (p. 19).

Vieira (2009) acresce que deve existir articulação entre as finalidades e a natureza das práticas supervisiva e pedagógica, sendo que ambas devem apontar numa direcção emancipatória. Considera essas actividades (supervisiva e pedagógica) indissociáveis, na medida em que fazem parte de um mesmo projecto: questionar e aumentar a qualidade da acção educativa. Por isso, nas suas palavras, não se trata de uma supervisão banal,

antes de um processo de natureza transformativa e com orientação emancipatória, que se desloca *entre o que a educação é e o que deve ser*.

Destaque-se ainda que Alarcão e Tavares (2003) tinham anteriormente chamado a atenção para o facto de o novo conhecimento potenciado pela evolução tecnológica ser uma realidade transversal e incontornável, uma nova visão cognitiva e metacognitiva, capaz de levar a uma transformação profunda que afecta também a educação, logo “não poderá deixar de estar presente e actuante nos processos de supervisão da prática pedagógica” (p. 70). Assim, parece ter chegado o momento de o campo da supervisão dirigir a sua atenção para a identidade do professor e para todos os mecanismos que apoiam o seu desenvolvimento, à medida que este adquire confiança na importância de se fazer ouvir como investigador da sua prática e construtor de saber específico próprio.

2.4 Trabalho colaborativo docente

Alguns estudos de investigação (Day, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001, referidos por Valadão, 2010) afirmam que grande parte dos professores desenvolve o seu trabalho de modo individualista, limitando-se à sua sala de aula, o que pode ser atribuído a opções pessoais, a características do espaço físico ou a outros motivos. No entanto, esta atitude impede que o trabalho dos profissionais seja partilhado e conhecido. Assim, se por um lado se sentem protegidos por não se exporem à crítica, por outro, esse isolamento impede o reconhecimento do seu trabalho pelos pares e a oportunidade de reformular práticas docentes. O individualismo docente, para Hargreaves (citado por Valadão, 2010), é encarado “como uma fraqueza, não uma força; um problema, não uma possibilidade; algo que deve ser removido, não respeitado” (p. 26).

Na verdade, tal como todos os indivíduos, os profissionais de educação estão em interacção permanente com o ambiente em seu redor, sendo que este pode estimulá-los, criando contextos de aprendizagem e desenvolvimento ou, pelo contrário, condicionar as suas práticas. No primeiro caso, esse contexto educativo seria uma verdadeira *organização aprendente*, conceito que diz respeito a uma organização em expansão permanente da sua capacidade de criar o futuro. O autor que desenvolveu este conceito, Senge (citado por Alarcão & Tavares, 2003), associa-lhe características como uma “forte dinâmica interpessoal e dialógica, orientada por uma visão prospectiva sobre a realidade

em mudança [e a que reconhece] capacidade de se pensar, por meio do pensamento livremente expresso dos seus membros” (p. 138). No segundo caso, o contexto educativo não seria favorável ao desenvolvimento profissional, estando os professores condicionados à execução de tarefas rotineiras, burocráticas e pouco desafiadoras.

Alarcão e Tavares (2003) aprofundam o conceito e destacam que “quando falamos em aprendizagem colectiva, a entendemos no sentido da aprendizagem que cada um realiza no contexto dos processos de interacção com os outros, (...) Trata-se de uma aprendizagem em ambiente colectivo, socializada, uma aprendizagem colectiva” (p. 138).

Ora uma das realidades incontornáveis do nosso século é a complexidade e a natureza problemática dos processos e contextos educativos, que se reflecte em todos os campos do trabalho docente. A emergência do *professor colectivo*, nas palavras de Nóvoa (2009), apresenta-se como uma possibilidade, uma vez que a situação reclama uma competência grupal que é mais do que a soma de competências individuais, é antes um modo compartilhado de produção e regulação do trabalho docente. O mesmo autor reconhece que a disposição para a partilha e a cultura colaborativa não se criam por decreto, são necessárias acções concretas. Estas podem partir da inspiração em movimentos pedagógicos, como os que desempenharam importante papel na inovação educacional do séc. XX, ou do reforço de comunidades de prática, espaços construídos e alimentados por educadores implicados em processos de pesquisa e inovação, onde se estuda o ensino e a aprendizagem e se desenvolvem perspectivas conjuntas sobre os desafios da formação (Nóvoa, 2009).

A colaboração é, portanto, uma estratégia importante para lidar com problemas, o que acontece quando se investiga a prática, pois oferece vantagens num processo de investigação sobre a própria experiência. Boavida e Ponte (2002) referem, ainda, que esse trabalho colaborativo pode desenvolver-se entre pares, por exemplo, entre docentes que trabalham num mesmo projecto.

Tendo desenvolvido um trabalho sobre práticas de cooperação na construção da profissão docente e, à medida que foi estudando o assunto, Valadão (2010) observou que dois termos distintos, *colaborativo* e *cooperativo*, eram utilizados pelos autores para designar práticas semelhantes. Este autor refere-se a Boavida e Ponte (2002), que

aprofundaram esta temática da investigação colaborativa e estabeleceram a diferença entre estes dois conceitos. Assim, para os referidos autores:

Operar é realizar uma operação, em muitos casos relativamente simples e bem definida; é produzir determinado efeito (...);

Trabalhar é desenvolver actividade para atingir determinados fins; é pensar, preparar, reflectir, formar, empenhar-se. O plano de trabalho pode não estar completamente determinado antes do início do trabalho, da laboração. O que o orienta são os objectivos a alcançar, tendo em conta os contextos naturais em que o trabalho é desenvolvido. (...) A realização de um trabalho, a co-laboração, requer uma maior dose de partilha e interacção do que a simples realização conjunta de diversas operações, a co-operação. (Boavida & Ponte, 2002, p. 4)

Na perspectiva de Ribeiro (2005) entende-se que a colaboração contribui para promover uma articulação entre culturas profissionais distintas, facilitando o estabelecimento de parcerias, nas quais os intervenientes desempenham papéis diversos mas complementares, e de que tiram também ganhos diferentes, mas importantes para o desenvolvimento profissional de todos. Daí a crescente consciencialização da necessidade de se promoverem projectos comuns entre investigadores e docentes no terreno, investigações que objectivem a mudança, que fomentam a indagação da própria acção pedagógica e que envolvam estes agentes numa actividade colaborativa de investigação *na e sobre* as práticas. A colaboração torna-se, assim, na opinião de Alves e Flores (2010), um conceito atractivo, pelos benefícios que aporta ao desenvolvimento dos professores e das escolas.

Mas a colaboração é também um processo imprevisível e emergente, na opinião de Boavida e Ponte (2002), pelo que será necessário que se estabeleçam condições favoráveis para a sua concretização, como abertura no relacionamento, responsabilização conjunta na construção de soluções para os problemas e respeito pelas diferenças individuais.

Day (2001) alerta para o papel que pode ser desempenhado por um *amigo crítico*, que considera ser o mais valioso dos recursos, ao nível do tempo e da implicação, no âmbito da IA e da narrativa. Define *amizades críticas* como aquelas que se baseiam “em parcerias práticas, nas quais se entra voluntariamente, [que] pressupõem uma relação entre iguais e têm origem numa tarefa comum, resultante de uma preocupação partilhada” (p. 79).

Também Moreira (2010) acredita que os espaços de diálogo inter-pares não podem ser espaços de imposição ou normalização, uma vez que a natureza das percepções de cada um é única, rica e *caleidoscópica* e que essa diversidade traz consigo potencial de enriquecimento mútuo. Esta *visão caleidoscópica* centra-se no conceito de Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2004) que foi retomado por Vieira *et al.* (2010), autora que o aplicou ao âmbito da supervisão pedagógica, reconhecendo que essa metáfora pode desencadear associações diversas. Bolton (2010) também a utiliza, quando aborda a perspectiva da *escrita através do espelho*. Descreve-a usando as palavras de Diski, dizendo que “é um pouco como olhar para o mundo através de um caleidoscópio. Pode-se olhar para o mesmo cenário e vê-lo de diferentes formas, de cada vez que se roda o visor” (Diski, citado por Bolton, 2010, p. 84).

Retomando o valor da colaboração, Ribeiro (2005) invoca Sá-Chaves, que destaca a sua importância dizendo:

A colaboração entre pares favorece o desenvolvimento profissional dos educadores, através da *consciencialização* acerca do seu conhecimento prático, pessoal e da significação que os pares atribuem às suas acções, potenciando, desta forma, a transformação de práticas, o que caracteriza a *epistemologia praxiológica* (Sá-Chaves, 2000, 2002, 2003). (Ribeiro, 2005, p. 72)

Numa revisão de estudos empíricos sobre formação em supervisão com recurso à IA, Ribeiro (2005) salienta que:

A colaboração é vista como um factor de desenvolvimento profissional, pelas oportunidades de reflexão partilhada sobre os diferentes saberes e experiências, potenciando o desenvolvimento de uma prática social reflexiva, orientada para a tomada de consciência sobre os problemas e para a partilha de responsabilidades nas decisões prospectivas que visam a transformação. (Ribeiro, 2005, p. 97)

No entanto, não deixam de ser identificados alguns obstáculos e prejuízos por Forte e Flores (2010), que se apoiam em Little para identificarem “formas fracas e improdutivas de colaboração” (p. 59), que devem ser evitadas dado terem um impacto circunscrito. Apesar disso, as mesmas autoras, referindo-se a Fullan e Hargreaves, consideram que estas podem ser encaradas “como pontos de passagem para formas mais ambiciosas de colaboração” (p. 59) e acrescentam que as pessoas não são ilhas, não se desenvolvem de forma isolada, mas sim através das interacções que estabelecem, com relevância para as que incluem pessoas significativas.

A este respeito, Valadão concorda com Hargreaves (citado por Valadão, 2010) quando este defende que “para que ocorram verdadeiras relações colaborativas entre docentes, é necessário que estas sejam espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e imprevisíveis” (p. 14). O mesmo autor convoca Little, que destaca a escassez de estudos neste âmbito, realçando:

A necessidade de se investigar a influência das práticas colaborativas no pensamento dos professores e nas suas práticas, visto que a maioria dos estudos se tem centrado em questões relacionadas com a gestão das escolas. (...) Esta possibilidade de investigação deve também centrar-se nos professores ou grupos de professores que desenvolvem práticas colaborativas com colegas de profissão de outras escolas. (Little, citado por Valadão, 2010, p. 14)

2.3.1 Narrativas profissionais

Uma das formas de concretizar a colaboração, apontada por diversos autores, é através da palavra escrita e o seu uso pode também transformar-se numa prática reflexiva, pelo que as narrativas têm vindo a ser utilizadas no campo da educação em vários âmbitos: na construção de conhecimento, na investigação educativa e no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (Reis, 2008). Na opinião deste autor, quando os docentes escrevem sobre os acontecimentos profissionais fazem mais do que registar o que sucedeu, alteram modos de pensar e de agir e sentem “motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. Através da construção de narrativas, os professores reconstróem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação” (Reis, 2008, p. 4). Sustenta, ainda, que a leitura/análise das narrativas permite um aprofundamento dos conhecimentos de forma activa, desenvolve capacidades de análise, comunicação e tomada de decisão e ensina a lidar com situações complexas, contribuindo assim para reforçar a auto-confiança, bem como o trabalho colaborativo (Reis, 2008).

Para Day (2001) o recurso às narrativas proporciona aos docentes uma forma de reivindicarem um papel central no seu próprio desenvolvimento, tal como sucede com a IA, no entanto, este autor salienta a necessidade de amigos críticos de confiança, que apoiem e questionem esse processo.

Alarcão e Tavares (2003) consideram, a propósito das narrativas que os professores escrevem, que “o acto de escrita é um encontro connosco e com o mundo que nos cerca. Nele encetamos uma fala com o nosso íntimo e, se quisermos, abrimo-nos também com os outros” (p. 104). Acrescentam que não é fácil ganhar o hábito de escrever, embora considerem que este pode ajudar a observar a vida, a abrir o percurso profissional, a revelar filosofias e padrões de actuação, a registar aspectos alcançados e outros a melhorar, constituindo uma fonte profissional de partilha com os colegas (Alarcão & Tavares, 2003). Estes autores referem-se a um estudo desenvolvido por Clandinin e Connelly, que evidencia o sucesso da pesquisa baseada em narrativas, dizendo:

Este método assenta fundamentalmente no trabalho colaborativo entre colegas (...) pressupõe que os membros do grupo partilhem as suas narrativas, contem as suas histórias, as abram à reconstrução, desconstrução e significação, as ofereçam aos outros colegas que, como *critical friends* (amigos críticos) as ouvem ou lêem, sobre elas questionam ou elaboram. (Clandinin & Connelly, citados por Alarcão & Tavares, 2003, pp. 104-105)

A este respeito, Ribeiro e Moreira (2007) consideram que, quando se assume como prática de reflexão partilhada, o discurso escrito ganha importância como estratégia de formação, na busca de compreensão sobre o significado que cada um atribui à acção do outro, procurando conhecer o modo como pensa e interpreta a experiência vivenciada. Deste modo, segundo as mesmas autoras, a narrativa escrita apresenta potencial enquanto “actividade dialógica de co-construção de saberes que moldam a identidade e o conhecimento profissional” (pp. 44-45), pois ajuda à compreensão da forma como se experiencia o mundo, como se criam e interpretam sentidos e como se (re)constrói a memória.

A narrativa é então reconhecida como a voz natural do professor, assumindo um papel central na investigação, o que reforça o sentido de profissionalidade docente. Assim, o estudo dos diários como um tipo de narrativa assenta no “pressuposto de que o conhecimento prático do professor/educador se revela sob uma forma narrativa, que encapsula aquilo que é de facto importante para o sujeito, permitindo aceder à realidade experienciada” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 45).

Bolton (2010), numa perspectiva mais recente, sustenta que uma escrita expressiva e exploratória tem potencial para desenvolver a confiança e a colaboração, encorajar a

partilha de competências e desenvolver o trabalho em equipa. Acresce ao que foi dito o seu conceito de *escrita através do espelho*, que considera como:

Uma forma de reclamar o controlo através da expressão e exploração das nossas histórias e das dos outros (...). Essas histórias são bases de dados de habilidades, conhecimentos e experiências: muito do nosso conhecimento está no que fazemos. Podemos aprender com os nossos próprios erros e sucessos e com os dos outros, com as nossas ideias, experiências e sabedoria e as dos outros. (Bolton, 2010, p. 31)

Assim, esta autora defende que essa *escrita através do espelho* pode contribuir para desenvolver a compreensão e o discernimento pessoais e profissionais, sendo que cada narrador responde às suas preocupações, necessidades e interesses e clarifica os seus valores de identidade profissional.

Concluimos com Vieira e Moreira (2011) que vêm acrescentar que as narrativas profissionais são, em simultâneo, um processo e um produto singulares, reveladores do *eu* em relação com o *outro* e ainda com o contexto em que ambos (inter)agem.

2.3.1.1 O diário colaborativo

Apresentando-se como uma narrativa reflexiva, o diário pode assumir-se como *estratégia* ou como *instrumento*, tal como referem Vieira e Moreira (2011), dizendo que “o diário reflexivo assume-se como estratégia supervisiva de desocultação de processos reflexivos e meta-reflexivos (Sá-Chaves, 2000b), mas também como instrumento ao serviço da construção e análise da identidade e cultura profissionais (Moreira & Ribeiro, 2009; Oliveira, 2010)” (p. 42).

Vieira e Moreira (2011) corroboram com a opinião de muitos outros autores (Amaral, 1998; Clandinin, 1992; Clandinin e Connely, 1991; Oliveira, 1994; Sá-Chaves, 2000; Zabalza, 1994), segundo a qual o diário enquanto estratégia pode ser elaborado de formas diversas e estar adequado a diferentes propósitos. No entanto, deve subentender sempre que a escrita se assuma como forma de estruturar o pensamento, de fomentar hábitos reflexivos, de facilitar a tomada de consciência de incoerências e dilemas, e de aclarar ideias e emoções. Vieira & Moreira (2011) referem ainda que esses registos, quando partilhados, concorrem para a promoção do diálogo reflexivo, seja com supervisores ou com outros professores

O diário constitui-se então como um espaço narrativo do pensamento do docente, uma forma de reconstituir mentalmente as actividades, estabelecendo a sequência dos acontecimentos de uma óptica próxima e possibilitando uma perspectiva longitudinal, que permite observar como os factos vão evoluindo, o que constitui uma evidência de como os diários incorporam potencialidades reflexivas e reconstrutivas (Zabalza, 1994).

Ainda na óptica de Zabalza, a implementação de diários contribui para que os professores se transformem em *investigadores de si próprios*, como narradores e analistas críticos dos registos que elaboram. Assim sendo, o relato das situações presentes no diário tem um carácter próximo e vivido, ou seja, “o diário tem a vantagem do imediatismo, da penetração experiencial do facto narrado por quem o narra: como se diz na gíria jornalística, trata-se de informação *em primeira mão*” (Zabalza, 1994, p. 19).

No entanto, Alves (2004) refere-se a Zabalza, que considera que, mesmo sendo o diário um dos instrumentos básicos no conjunto das metodologias qualitativas, são pouco frequentes as referências feitas à sua utilização e, quando alguma surge, não clarifica o tipo de uso que foi feito do diário, nem como foi tratada a informação nele presente.

Ainda Zabalza (1991) reporta-se a um estudo que ele mesmo conduziu sobre o pensamento didáctico dos professores, recorrendo à metodologia qualitativa e tendo os diários como instrumentos básicos, o qual incluiu uma abordagem a temas como os dilemas que os professores enfrentam e o modo como os encaram. Tendo em conta essa investigação que levou a efeito, o autor, referenciado por Alves (2004), apresenta alguns objectivos muito concretos, aplicáveis a investigações de natureza similar:

- Situar os diários num contexto conceptual e metodológico que os relacione com a investigação qualitativa, enquadrando-os, além disso, no contexto dos documentos pessoais como instrumento para aceder ao pensamento e acção dos seus autores;
- Assumir os diários como instrumentos adequados para veicular o pensamento dos professores;
- Admitir que, através dos diários, se pode explorar o pensamento do professor e das suas relações com a acção;
- Aceitar que, através dos diários, se podem explorar os dilemas dos professores e como estes os elaboram mentalmente e com respeito ao seu discurso sobre a prática. (Zabalza, citado por Alves, 2004, p. 227)

Zabalza (1994) considera pois que, através dos diários, podem ser estudados os dilemas dos professores, seja na sua elaboração mental, seja no discurso sobre a sua

prática, demonstrando assim as potencialidades reflexivas e reconstrutivas que reconhece a estes instrumentos.

Os diários colaborativos podem também ser utilizados como via de diálogo, no seio de um trabalho colaborativo, pois a produção de escritas constantemente partilhadas permite a inclusão de um outro olhar, de um outro modo de analisar ou explicar, que contribui para a ampliação e diversificação, podendo levar à tomada de decisões e, deste modo, ajudar a reconstruir a acção. Revestem-se ainda de valor formativo e investigativo, nomeadamente quando enquadrados em práticas de supervisão, tal como definiram Ribeiro e Moreira (2007), ao referirem a sua utilização como:

Uma estratégia investigativa de acesso ao pensamento do professor/educador/supervisor, mas também (...) estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional. Enquanto registo escrito por duas ou mais pessoas em alternância, o diário colaborativo apresenta grandes virtualidades no estabelecimento de um diálogo profissional de natureza indagatória. Ele permite compreender o modo como o próprio e o outro pensam e interpretam a experiência vivida pela reflexão partilhada, bem como o desenvolver formas de indagação sobre a acção que favoreçam a reflexividade e a colaboração na construção de saberes profissionais de cariz emancipatório. (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 43)

Acredita-se que o uso de diários, tal como mencionam estas autoras, favorece a compreensão da complexidade inerente às práticas profissionais, promovendo uma “reflexividade crítica cooperada” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 44), através da problematização de situações num formato de narrativa dialogada. Afirmam ainda que um *bom diário colaborativo* é capaz de atingir o equilíbrio entre a vivência e a sua teorização, numa “dialéctica entre experiência vivida e a sua conceptualização” (p. 46).

Através do *registo alternado e dialógico dos autores* (Moreira, Durães & Silva, 2010) exercido através da escrita de um diário colaborativo, esta revela-se uma prática reflexiva favorecida pela colaboração e apresenta “potencial na quebra do isolamento profissional e consagração das práticas de reflexão escrita colaborativa como teoria e prática de emancipação (pessoal e) profissional” (p. 138). Mantendo a linha de investigação de Moreira, considera-se que o diário colaborativo - também designado como dialógico ou interactivo (escrito por duas ou mais pessoas, ou escrito por uma e comentado por outra):

Expande as potencialidades do diálogo interior que a escrita individual suscita, ao adicionar as vantagens do diálogo com o outro. O estabelecimento de uma relação interactiva entre o eu que escreve e o(s) seu(s) leitor(es) convida à participação vicariante

na experiência do autor (Cole e Knowles, 1995; Thomas, 1995), aumentando a polivocalidade e multiplicidade de perspectivas no processo de construção do conhecimento profissional (Jungck, 2001). (Moreira, Durães & Silva, 2010, p. 140)

Os mesmos autores destacam ainda a importância dos comentários do outro, que consideram provocar um *efeito de espelho*, uma vez que devolvem imagens/reflexos ao autor, o que contribui decisivamente para “a consciencialização de crenças e acções, a partilha de percepções e processos de compreensão da acção, a identificação de áreas problemáticas da acção e a resolução partilhada e negociada dos problemas” (Moreira, Durães & Silva, 2010, p. 140).

Mas os diários colaborativos podem assumir-se também como *instrumento*. Referindo-se a isso, Bogdan e Biklen (1994) enquadraram-nos nos *documentos pessoais*, que se inserem nas tradições da investigação qualitativa, pois são auto-reveladores da visão que as pessoas têm das suas experiências. No entanto, essa expressão é muito ampla e pode assumir diferentes sentidos, pois nela podem albergar-se, segundo Yinger e Clark (citados por Alves, 2004) “várias *criações* pessoais escritas, orais ou gráficas, como: autobiografias, cartas, *diários*, respostas a questionários e entrevistas, evocações de sonhos, confissões, portfólios, composições e arte, entre outras” (p. 223).

A este respeito, Pérez Serrano (2000) definiu *documento pessoal* como “todo aquele que seja auto-revelador e produza informação, intencional ou não, que contemple a estrutura, dinâmica e funcionamento da vida mental do autor” (p. 32) e, neste âmbito, os diários são documentos escritos na primeira pessoa que geram numerosos dados com interesse para descrever, explicar e interpretar, na medida em que reflectem experiências vividas. São fontes próximas, pois as notas normalmente são tomadas pouco tempo depois das ocorrências; se incluírem data e hora preservam a sequência e duração dos acontecimentos e situações; implicam, na opinião desta autora, um olhar retrospectivo sobre a própria experiência, uma narrativa longitudinal e um certo domínio da linguagem escrita. Conclui afirmando que os diários são um “excelente instrumento de recolha de dados para investigar na sala de aula (...) para o seguimento e evolução de qualquer grupo humano” (Pérez Serrano, 2000, p. 47).

Angulo (citado por Alves, 2004) sublinha que “a função de *escrever* o diário constituirá, por um lado, uma *forma de expressão*, mas o próprio acto de escrever, dada a

natureza do processo cognitivo requerido, converte-se numa *forma efectiva de aprender*" (p. 224). Alves (2004) considera mesmo que os diários:

Para além de constituírem um dos tipos de documentos de foro pessoal, (...) são documentos que reflectem o *retrato*, de uma forma detalhada, de quem os escreve (Bogdan & Biklen, 1992: 133), a ponto de, sendo usualmente escritos sob a influência imediata de uma experiência, poderem ser particularmente eficazes para captar as *disposições de espírito e os pensamentos mais íntimos*. (Alves, 2004, p. 225)

Na opinião de Vieira (2005), os diários também representam textos de desenvolvimento profissional que permitem aceder à realidade do professor, sendo ainda práticas de construção da experiência, pois assumem uma função que não é apenas de documentação, mas também de questionamento, uma vez que deles emanará a reflexão. Na opinião desta autora, a escrita tem o poder paradoxal "de nos afastar da realidade para nos reunir a ela [o que] implica compreender as relações entre o texto e a prática de onde emerge e para a qual se orienta" (Vieira, 2005, p. 121). No entanto, Alves (2004) refere que existem algumas condições para se trabalhar com diários em investigação:

Necessitamos de posicionar-nos, face à sua utilização, com a requerida confiança na sua possibilidade de *traduzirem*, válida e fiávelmente, o *pensamento e experiências* dos seus autores, enquanto, por outro lado, viabilizam a *interpretação objectiva*, por parte do investigador, dos *dilemas* que, na mente e na prática, são vivenciados por aqueles. Sem estes pressupostos, o trabalho com diários não justificaria nem a sua *redacção*, nem as *aportações investigacionais* que, em boa verdade, representam. (Alves, 2004, p. 227)

Procurando definir as vantagens e desvantagens da utilização de diários na investigação e ainda na opinião de Alves (2004):

Teríamos que concluir que o diário "é um *instrumento imperfeito* para o estudo do pensamento humano. Mas o mesmo pode dizer-se de qualquer outro instrumento desenhado para provar e projectar os reflexos das complexidades da mente" (Yinger and Clark, 1988: 194). Contudo, e apoiando-se na sua experiência com o uso do diário escrito como instrumento de investigação (...) *vêem-no* como "um instrumento *benigno, criador e económico* para registar as descrições e pontos de vista internos dos professores sobre a sua planificação e ensino. (Alves, 2004, pp. 229-230)

Este autor termina lançando um repto à utilização de diários, dizendo que estes devem ser partilhados e analisados com os pares, ou outros agentes significativos, para que não fiquem reduzidos a meros espaços de reflexão íntima. Assim, converter-se-ão não só em instrumento de reflexão, mas também de análise e autoavaliação (Alves, 2004).

Máximo-Esteves (2008) concorda com esta posição e refere que, dessa forma, os diários poderão constituir muito mais do que meros registos de notas de campo ou de incidentes críticos, pois podem ser, numa expressão de Cochran-Smith e Lytle (citados por Máximo-Esteves, 2008):

Portas abertas para o interior da sala de aula, através das quais os leitores (...) podem compreender, através da experimentação indirecta, o que se passa na aula através do olhar, das vozes e dos modos narrativos dos professores que o utilizam intencional e sistematicamente. (Cochran-Smith & Lytle, citados por Máximo-Esteves, p. 90)

Analisando os resultados da investigação realizada por Ribeiro (2005), a autora alude à utilização de diários em procedimentos de reflexão colaborativa sobre os processos de supervisão registados nos diários, apontando para um reforço do papel do supervisor na apropriação das estratégias para a prática supervisiva, através da interpretação dos seus registos, bem como para uma consciencialização acerca do processo de desenvolvimento das estagiárias, também em decurso da reflexão desenvolvida sobre os registos presentes no diário.

Mais recentemente, Moreira (2011) encara o uso dos diários colaborativos “enquanto estratégia de reflexão em diálogo” (p. 42) justificada pelo facto de a acção educativa ser baseada na relação com outras pessoas, donde emerge uma possibilidade de construção de “uma linguagem sobre os valores da interacção, como benefício da reflexão colectiva” (p. 42). Deste modo e ainda na opinião da mesma autora, a melhoria da qualidade da educação está intimamente relacionada com a necessidade de uma reflexão partilhada sobre as experiências e práticas docentes.

2.5 A utilização educativa das TIC

A sociedade em que vivemos é também denominada *sociedade da informação e do conhecimento* e, como a escola não pode dela dissociar-se, as tecnologias assumem-se como incontornáveis ferramentas de utilização pedagógica. Na verdade, segundo sustenta Peres (2006), as tecnologias da informação e da comunicação favorecem o sucesso pedagógico quando são utilizadas como instrumentos mediadores e promotores do processo educativo.

Meirinhos (2006) estudou o desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem à distância e destaca que “as TIC abrem múltiplas

potencialidades para encorajar o trabalho colaborativo (...) para o seu desenvolvimento profissional, a nível institucional mais específico, ou a nível mais alargado, para além dos limites da instituição onde se exerce a profissão” (p. 61).

Este autor considera que a evolução tecnológica transforma as TIC em *tecnologias da colaboração*, sendo que estas podem fazer emergir uma forma colectiva de aprender, mediada por tecnologias colaborativas “que se caracterizam pelo estabelecimento de altos níveis de interacção comunicacional entre os intervenientes nos processos de formação” (p. 103). Nessa mesma linha, Meirinhos (2006) menciona Hargreaves, que refere as vantagens que podem advir destas novas formas de trabalhar dentro de uma cultura de colaboração e investigação.

Nesta lógica, a dinâmica de interacção à distância permitida pelas TIC pode ser desenvolvida com recurso a suportes *on-line*, como é o caso dos blogues, que funcionam como ferramentas de comunicação, potenciando uma participação reflectida mas, em simultâneo, sendo *instrumento organizador dessa evidência*, que se torna importante pelo seu carácter de *produto decorrente de um processo*, característica que pode comungar com os portfolios reflexivos (Sá-Chaves, 2000). Um blogue, na perspectiva técnica de Gomes (2005),

É uma página na Web que se pressupõe ser actualizada com grande frequência através da colocação de mensagens – que se designam “*posts*” (...) apresentadas de forma cronológica, sendo as mensagens mais recentes normalmente apresentadas em primeiro lugar. A estrutura natural de um *blog* segue portanto uma linha cronológica ascendente. (Gomes, 2005, p. 311)

Indo além desta concepção, Peres (2006) apresenta uma noção mais abrangente daquilo que é um blogue:

Os *Weblogs* apresentam-se como uma das ferramentas alternativas na mediação dos processos educativos. Os *edublogs*, *blogs* utilizados com propósitos educacionais, transportam o desenvolvimento de conceitos para o plano social. Neste contexto, o acto de comentar uma ideia, e reler posteriormente, está facilitado e envolve os intervenientes num processo de introspecção do conhecimento e de construção de significados. (Peres, 2006, p. 189)

Esta autora refere ainda que a utilização dos blogues na educação encontra justificação na teoria das interacções sociais de Vygotsky, dado o que “o acto de comentar uma ideia e reler posteriormente está facilitado e envolve os intervenientes num processo de introspecção do conhecimento e de construção de significados” (Peres,

2006, p. 190). Na verdade, a oportunidade de publicar (textos/imagens/vídeos, etc.) e a possibilidade de comentar essas publicações são características deste formato digital, sendo que a existência de um sistema que permite adicionar comentários possibilita aos visitantes de um blogue emitirem opinião sobre o seu conteúdo, tornando-o assim numa ferramenta de comunicação via *Web* que ultrapassa a simples dimensão da publicação (Gomes, 2005).

A utilização deste tipo de ferramentas tem várias vantagens, entre as quais, como refere Peres (2006), o facto de ser “um ambiente de criação, edição e publicação on-line que não exige conhecimentos técnicos especializados e agrega uma série de ferramentas, quase todas gratuitas, de auxílio à publicação” (pp. 189-190). Outra vantagem é a possibilidade de armazenamento digital da informação de forma dinâmica, pois a palavra escrita num blogue não é estática, ganha vida e os autores podem posteriormente editar o que escreveram, num processo de mutação que resulta, na opinião de Halmann e Bonilla (2006), da “presença do outro, que lê, comenta, se posiciona a partir do seu contexto e seu ponto de vista, critica, constrói junto” (p. 3). Na realidade, pode dizer-se que os blogues, como espaços de publicação na internet, permitem evidenciar a produção escrita dos seus autores, dando maior visibilidade às suas ideias, interesses e pensamentos (Gomes, 2005). Outro benefício potenciado pela utilização de blogues é a possibilidade de quebrar as barreiras de tempo e de espaço, permitindo uma colaboração estreita apesar das distâncias e agilizando assim a gestão do tempo e a interacção entre os utilizadores.

Os blogues têm potencial para ser utilizados “enquanto ‘recurso pedagógico’ e (...) enquanto ‘estratégia pedagógica’” (Gomes, 2005, p. 312), sendo que, no primeiro caso, podem constituir-se como espaços de acesso a informação especializada ou de disponibilização de informação por parte do professor; no segundo caso podem assumir a forma de um portefólio digital, ou seja, um espaço de intercâmbio, de colaboração e de debate (Gomes, 2005).

No âmbito deste estudo a opção será pelo segundo âmbito, o de estratégia pedagógica, mais especificamente o recurso a um blogue como espaço de intercâmbio e colaboração.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Este capítulo apresenta o quadro teórico que serve de referência ao estudo, incluindo elementos relevantes para a compreensão da problemática e a fundamentação das opções metodológicas tomadas. Neste contexto, optou-se por organizar essa informação em secções: fundamentação metodológica (3.1), onde se justifica a natureza da investigação; participantes no estudo (3.2); processo de recolha de dados (3.3), explicitando os instrumentos adoptados; processo de tratamento de dados (3.4); finaliza com plano de recolha de dados (3.5).

3.1 Fundamentação metodológica

Partindo do pressuposto que o conhecimento profissional prático tem uma natureza evolutiva, ou seja, está aberto à mudança, verifica-se que a tomada de consciência da necessidade de evoluir, de inovar e de descobrir novas formas de educar/ensinar, tal como refere Máximo-Esteves (2008), obriga os professores a serem reflexivos e críticos e a envolverem-se em processos de investigação das próprias práticas.

Por essa razão, e porque o estudo que se apresenta se enquadra no âmbito da supervisão pedagógica, onde se pretende analisar as práticas de profissionais, optou-se por um estudo de tipo qualitativo, de natureza interpretativa e com um desenho de investigação-acção (IA). Foi a natureza das questões de investigação que guiou e orientou o processo de eleição da metodologia a utilizar, sendo relevante a forma característica de investigar, determinada pela intenção substantiva e o enfoque que a orienta, tal como defendem Gómez, Flores e Jiménez (1999), daí as opções metodológicas, as quais se irão descrever e aprofundar mais adiante.

Para a sua contextualização aborda-se a utilização de métodos qualitativos em investigação educacional (3.1.1), com destaque para a metodologia de IA colaborativa (3.1.2).

3.1.1 A investigação educativa de natureza qualitativa

Os métodos qualitativos de investigação são tão diversos que podem ser traduzidos por uma metáfora, como a proposta por Wolcott (citado por Gómez, Flores & Jiménez, 1999), que define o *entrelaçado metodológico* que são as diversas estratégias qualitativas da pesquisa educativa como:

Uma árvore que funde as suas raízes na vida quotidiana, e parte de três actividades básicas: experimentar/viver, perguntar e examinar. A partir destas raízes brotarão os diferentes 'ramos' e 'folhas' da investigação qualitativa, entre as quais o investigador deve escolher para realizar o seu trabalho. (Wolcott, citado por Gómez, Flores e Jiménez, 1999, p. 39)

No entanto, sejam quais forem os métodos (de cariz qualitativo ou quantitativo) a que recorre o investigador em educação, é fundamental que este se preocupe com a questão da sua fiabilidade e validade. Coutinho (2008) faz referência à perspectiva de Morse *et al.*, que advogam que a investigação sem rigor perde utilidade, não apresenta valor e transforma-se em ficção. Na perspectiva da mesma autora (Coutinho, 2008), desde meados de 1980 que a questão pertinente da necessidade de rigor e qualidade científica na investigação está envolta em polémica entre os investigadores das Ciências da Educação, subsistindo várias posições: por um lado, os que defendem que a investigação qualitativa, pela sua natureza, não precisa de se preocupar com os preceitos científicos seguidos na pesquisa quantitativa; numa posição intermédia situam-se aqueles que defendem que a pesquisa qualitativa deve recorrer a critérios de qualidade científica diferentes dos adoptados pela investigação quantitativa; por último, a posição menos divulgada, dos que sustentam que:

Os conceitos abstractos de validade e fiabilidade típicos da pesquisa quantitativa deveriam ser aplicados também para a aferição da qualidade da investigação qualitativa, já que (...) a utilização de uma terminologia diversa acaba por ser prejudicial. (Coutinho, 2008, p. 6)

Foram as diferenças de nível ontológico (a natureza da realidade) e epistemológico (o investigador e o seu objecto de estudo) que deram origem a estas duas posturas divergentes em termos metodológicos. São elas que se reflectem no modo de equacionar a questão da qualidade científica dos produtos da investigação, daí a polémica referida e os posicionamentos diferentes relativamente aos critérios de qualidade a considerar nos estudos qualitativos (Coutinho, 2008).

No entanto, vários autores (Altheide & Johnson, 1998; Janesick, 1994; Lecompte, 1990; Leininger, 1994; Rossman & Wilson, 1985, citados por Coutinho, 2008) demonstraram não ter qualquer preocupação em “justificar e garantir o rigor na pesquisa qualitativa, argumentando mesmo que a validade e a fiabilidade seriam conceitos que faziam sentido na lógica do paradigma quantitativo, mas nenhum sentido na pesquisa de cariz interpretativo” (p. 8). Nesta perspectiva, poderemos considerar que, quem investiga dentro do paradigma quantitativo, encontra o rigor procurando validade interna e externa, fiabilidade e objectividade e que, quem recorre ao paradigma qualitativo, terá de utilizar critérios alternativos, como os indicados por Lincoln e Guba:

A credibilidade (*credibility*, ou seja a capacidade dos participantes confirmarem os dados), a transferibilidade (*transferability*, ou seja, a capacidade dos resultados do estudo serem aplicados noutros contextos), a consistência (*dependability*, ou seja, a capacidade de investigadores externos seguirem o método usado pelo investigador) e a aplicabilidade ou confirmabilidade (*confirmability*, ou seja a capacidade de outros investigadores confirmarem as construções do investigador). (Lincoln e Guba, citados por Coutinho, p. 8)

É, de facto, indesmentível, tal como sustenta Coutinho (2008), que os produtos de uma pesquisa qualitativa incluem sempre uma visão subjectiva, a qual envolve o investigador como pessoa e como profissional, ou seja, na pesquisa qualitativa chegamos sempre à conclusão que, tal como subscreve Patton (citado por Coutinho, 2008) “o factor humano é a sua maior força, mas também a sua principal fraqueza” (p. 13).

A este respeito, Moreira (2011), refere que o trabalho docente e os processos educativos são realidades dinâmicas e imprevisíveis, daí a necessidade de os investigadores recorrerem a renovadas formas de investigar, que privilegiem o emocional (sentimentos, sensações) e não apenas o racional (planeamento, acção), o que ganha cada vez mais força face aos paradigmas positivistas.

Outra autora, Ribeiro (2005), sintetiza da seguinte forma a sua perspectiva relativamente às metodologias qualitativas em contextos de supervisão:

As metodologias de investigação preferencialmente qualitativas e de enfoques interpretativos permitem aceder a um tipo de conhecimento mais profundo da complexidade, singularidade, incerteza e conflito de valores que caracterizam as práticas dos processos de supervisão. Neste posicionamento interpretativo é atribuído valor ao significado dos protagonistas, pela integração das suas perspectivas, pelo uso das narrativas como ferramentas para a construção de discursos, contribuindo para a construção de conhecimento sobre as práticas. (p. 148)

No posicionamento desta autora, a IA de natureza colaborativa apresenta-se como uma mais-valia na análise e compreensão dos processos supervisivos.

3.1.2 A investigação-acção colaborativa

A opção por este desenho, enquadrado na metodologia qualitativa, vai buscar os seus alicerces à natureza de que se deve revestir um profissional de educação de infância. Concordamos que este deve ser um *profissional reflexivo*, o que, na opinião de Oliveira-Formosinho (2007) “é fecundar, antes, durante e após a ação as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui” (p. 14). A mesma autora destaca que essa *triangulação praxiológica* entre teorias, valores e práticas constitui um processo exigente, cujas fontes de inspiração vão beber à herança pedagógica do séc. XX. Entre elas, na opinião de Máximo-Esteves (2008), está a IA, uma vez que assume um relevante papel na formação de um professor reflexivo. Este enquadramento foi um dos motivos porque foi escolhida a IA para a condução deste estudo.

Ainda nesta linha de pensamento, a mesma autora (Máximo-Esteves, 2008), refere Dewey, que defendeu a educação do pensamento reflexivo “através do uso continuado de um processo de investigação, de uma atitude experimental e científica dirigida para a resolução de problemas práticos, assente no culto e na prática de atitudes democráticas” (p. 26). É, pois, evidente que o pensamento de Dewey se aproximava muito dos pressupostos da IA, nomeadamente no que respeita à noção de interação (papel do ambiente educativo) e à importância atribuída ao pensamento reflexivo, o que vem reforçar a motivação para o desenvolvimento deste empreendimento de pesquisa.

Destaque-se que, como já referimos, a IA pode ser perspectivada como metodologia ou estratégia, mas também como desenho de investigação:

- Como *metodologia*, tem um duplo objectivo: a *investigação* enquanto processo de compreensão e a *acção* como transformação da realidade (Fernandes, 2006). Vários outros autores (Alonso, 1998, 2000, 2004; Alonso *et al.*, 2002; Caetano, 2004; Cortesão & Stoer, 1995; Desgagné *et. a.*, 2001; Feiman-Nemser, 1990; Moreira, 2005; Vieira, 2003b, citados por Ribeiro, 2005) defendem que a IA apresenta grandes potencialidades como *metodologia de investigação*.

▪ A IA enquanto *estratégia* pode ser encarada como estratégia de formação, tendo o objectivo de estudar a *práxis* (Medeiros, 2002). Ribeiro (2005) cita de novo os autores atrás referenciados, mencionando que, enquanto *estratégia de formação*, a IA permite “o estudo aprofundado, rigoroso e sistemático das práticas pelos seus autores nos próprios contextos da sua ocorrência” (p. 70). Também Moreira (2001) reforça esta mesma ideia, acrescentando que a IA facilita a formação reflexiva, promovendo o posicionamento investigativo face à prática e a sua própria emancipação.

▪ Como *desenho de investigação*, a IA pode constituir-se como plano de acção do trabalho a desenvolver. O objectivo de um desenho de investigação é precisamente especificar um plano que consiga gerar evidências empíricas, as quais serão usadas para responder às questões de investigação (McMillan & Schumacher, 2009).

Neste estudo procuramos tocar esses três âmbitos, tendo a IA sido preferida pela sua ancoragem no contexto, ou seja, por assentar na realidade em que o docente se move e, ainda, pelo seu potencial de intervenção no sentido da mudança, da melhoria do desempenho e do acréscimo de conhecimento profissional, aspectos que caracterizam e constituem vantagens deste método de investigação, num posicionamento concordante com Moreira (2005). A IA caracteriza-se também, pela forma interactiva como se desenvolve, ou seja, permite a produção de saberes ao longo de todo o processo e por parte de todos os participantes. Parece-nos, pois, ser este o desenho mais adequado, uma vez que o que se pretende atingir, através do envolvimento e da participação, é a mudança, a evolução, evidenciadas na alteração de práticas e no incentivo ao desenvolvimento profissional pela via da investigação das próprias práticas.

Ponte (2002) defende que um quarto paradigma da investigação em educação, a par dos três grandes paradigmas clássicos, tem vindo a surgir e que este é a investigação sobre a prática. Embora considere haver ainda caminho a percorrer para que possa comprovar “o seu valor e as suas potencialidades como instrumento de formação, de mudança educacional e como forma de construção de conhecimento válido sobre educação” (p. 19), o mesmo autor acrescenta que tal pode ser demonstrado com bons exemplos, colocados em prática por profissionais no terreno, tal como se aspira fazer. Ponte (2002) também encara a noção de investigação sobre a prática como próxima da noção de IA, uma vez que assenta em pressupostos como a concepção do ensino como

indagação permanente, uma visão construtivista da aprendizagem e a focagem no professor e nos seus contextos de desenvolvimento profissional. Desta forma, a IA que se concretizou incorporou a visão de Carr e Kemmis (citados por Marques, Vieira & Moreira, 1996), isto é, assume-se como um “questionamento sistemático da prática, com a finalidade de aprofundar a compreensão de situações educativas particulares e de contextos educativos mais latos, e de intervir naquelas situações para promover a mudança e a inovação” (p. 620).

No entanto, Gómez, Flores e Jiménez (1999) alertam para a amplitude de concepções que existem sobre a IA, de uma óptica teórica ou experiencial, o que torna difícil que se alcance uma conceptualização consensual. Destacam, no entanto, características fundamentais como “o carácter preponderante da acção (...) o papel activo que assumem os sujeitos” (p. 52) e o início fundamentado na prática educativa e na reflexão sobre os problemas, o que rompe com a dicotomia teoria/prática. Nesta linha de raciocínio, Ribeiro (2005) sustenta igualmente que:

A investigação-acção pode ser considerada como um processo privilegiado de auto-formação, potenciadora do autoconhecimento do educador/supervisor na relação com os conteúdos, com as situações de aprendizagem e com as suas formas de interacção, que podem favorecer ou condicionar os processos de construção do conhecimento. (p. 81)

Acrescenta que um processo de IA que assente no reconhecimento do “estatuto epistemológico da prática” (Ribeiro, 2005, p. 82) aporta novas oportunidades de entendimento da complexidade da acção educativa e das competências que são necessárias ao educador para a enfrentar. Demonstra, assim, as potencialidades de um estudo desta natureza, no que está de acordo com Gómez, Flores e Jiménez (1999), que sustentam que o propósito da IA é que o professor aprofunde a sua compreensão, isto é, faça o diagnóstico da situação adoptando uma postura exploratória.

Moreira *et al.* (2010) propõem uma definição mais recente, que encara a IA como:

Forma de questionamento auto-reflexivo, sistemático e colaborativo dos professores, para melhorar a prática através da reflexão sobre os efeitos da acção (...) é uma actividade privilegiada de construção de conhecimento profissional para os professores e para as instituições a que pertencem, ao levá-los a identificar, resolver e equacionar (novos) problemas educativos. (p. 48)

Estes autores acreditam que a IA se desenvolve em ciclos, que se iniciam pela *identificação/reformulação do problema/tema*, passam pela *intervenção* (papéis,

instrumentos, reflexão escrita), prosseguem para *a análise e revisão da intervenção* e terminam na *revisão e reflexão da intervenção* (Moreira *et al.*, 2010).

Perspectivados neste enquadramento teórico, o desenho de investigação adoptado neste estudo apoia-se num processo cíclico em espiral, onde *planeamento, acção e reflexão* formam o eixo estratégico. A este respeito, Fernandes (2006) salienta a importância desse *ciclo espiralado* no desenvolvimento profissional dos envolvidos, observando que a IA é um *processo de investigação em espiral*, interactivo e focado num problema, que se dirige “à melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças” (p. 4).

Anteriormente, Bogdan e Biklen (1994) tinham-se já debruçado sobre estas questões e concluído que a investigação é uma *maneira de ser/estar* que as pessoas assumem, pois exige que o sujeito que investiga se envolva de forma activa nesse processo de indagação. Acrescentam que os profissionais no terreno podem também conduzir investigação prática, dirigida às suas preocupações, o que reforça a importância do trabalho de pesquisa desenvolvido por docentes em exercício de funções lectivas nos estabelecimentos de educação e ensino. Os mesmos autores sustentam ainda que, quem conduz uma IA, acredita que a objectividade tem a ver com a sua integridade enquanto investigador e com a sua honestidade, presente no relato dos resultados.

No entanto, esta visão não é concordante com todos os investigadores. Máximo-Esteves (2008) refere, no mesmo teor, que este é um domínio controverso, pois os investigadores do paradigma tradicional recusam à IA legitimidade científica, ao alegarem que os seus princípios colidem com as bases científicas da investigação. Criticam características como a produção de conhecimento que não pode ser generalizável a outros casos, ou a diluição entre a teoria e a prática que, a seu ver, impede a validade dos estudos realizados. Por outro lado, a mesma autora menciona que aqueles que contra-argumentam indicam o desfasamento das situações reais e a incapacidade dos métodos tradicionais para apresentarem soluções para problemas concretos, advogando que a legitimidade da IA deriva da necessidade de se providenciarem soluções para o fosso existente entre o conhecimento teórico e as necessidades da prática.

Melhoria e envolvimento são, pois, condições essenciais no decurso da IA e a tomada de decisões é da competência dos participantes, num processo participativo e

colaborativo de que Lewin lançou as bases, conceptualizando-a como uma *actividade colaborativa* (Máximo-Esteves, 2008). Lewin, citado pela mesma autora, propunha “um *processo em espiral* de planificação, acção, observação e reflexão” (Lewin, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 21), articulados de forma integrada, num sistema contínuo e dinâmico em permanente mudança, onde se enquadra a perspectiva, atrás apresentada, de Fernandes (2006).

Várias concepções de IA se inspiraram nesta proposta de Lewin, dando origem a modelos diversos, os quais têm em comum que, a um processo de IA colaborativa, subjaza um *trabalho de conjunto*. Cadório e Simão (2010) em concordância com Veiga Simão *et al.* (2009), definem este processo de aprendizagem, que se focaliza na planificação da acção e na avaliação dos seus efeitos, sendo que o ciclo de acção e reflexão conduz a um questionamento sobre o que são as evidências e qual a interpretação que é feita delas. Cadório e Simão (2010) aludem também a Latorre, que encara esta como uma pesquisa prática que é realizada de modo colaborativo pelos professores, com o objectivo de melhorarem as suas práticas educativas, através de ciclos de acção e reflexão. Estas autoras desenvolveram um estudo onde identificam as características que atribuem a esta metodologia investigativa, apoiadas em diversos autores, igualmente referidos por Latorre:

A investigação-acção é *participativa* (as pessoas trabalham em conjunto com o objectivo de melhorarem as suas práticas em ciclos de planificação, acção, observação e reflexão); *colaborativa* (um grupo de pessoas trabalha com o mesmo objectivo); *cria comunidades auto-críticas* (de pessoas que interagem durante as fases do processo, tendo sempre como base a análise e a reflexão); *é um processo sistemático de aprendizagem* (orientado para a prática em que as pessoas se empenham de forma crítica e comprometida); *leva à teorização* (sobre a prática); *submete à prova* (as práticas, as ideias e as hipóteses); *implica registar, recompilar e analisar* (as nossas atitudes, reacções, impressões e reflexões sobre o que ocorre); *é um processo político* (porque implica mudanças que afectam as pessoas); *faz análises críticas das situações*; *procede a mudanças cada vez maiores*; *começa com pequenos ciclos* (de planificação, acção, observação e reflexão (...)). (Latorre, citado por Cadório & Simão, 2010, pp. 102-103)

Veiga Simão *et al.* (2009) defendem algumas vantagens de um processo de IA colaborativa, indicando que este tem potencial para induzir os docentes a construir teorias acerca das práticas, em contexto, através do questionamento da acção e dos seus efeitos. Consideram que o trabalho colaborativo na IA pressupõe a implicação conjunta de investigadores e práticos, tendo em conta relações entre as circunstâncias, acções e

consequências nas suas próprias vidas. Fernandes (2006) reforça a importância da *participação* num processo de IA, destacando o seu contributo para a mudança:

O contributo da Investigação-acção na prática educativa pode e deve levar a uma participação mais activa do professor, como agente de mudança. (p. 8)

Posicionados em concordância com os autores atrás referidos e dada a natureza das questões de investigação formuladas neste estudo, optou-se por este desenho de investigação, por se considerar ser o mais adequado.

3.2 Participantes no estudo

Intervêm neste estudo duas educadoras de infância titulares de grupo, sendo uma a educadora-investigadora (EI) e outra a educadora-participante (EP). Estas duas educadoras exercem funções em dois Agrupamentos de Escolas distintos do concelho de Viana do Castelo (Darque e Atlântico). A EP tem 51 anos de idade, é licenciada e tem 25 anos de serviço efectivo em funções docentes, em jardins de infância do Ministério da Educação. É também educadora cooperante da ESE de Viana do Castelo há vários anos.

Este estudo envolveu de forma indirecta um grupo de 23 crianças, constituído por nove elementos de cinco anos, outros nove de quatro anos e cinco de três anos, sendo 11 meninas e 12 meninos; 14 crianças frequentam este jardim de infância pela primeira vez, cinco pela segunda e quatro pelo terceiro ano consecutivo. Todas as referências às crianças envolvidas foram codificadas, optando-se por designar as crianças pela respectiva inicial do nome próprio, ou, no caso de nomes iguais, acrescentar a inicial do último apelido.

De modo ainda mais indirecto, esteve também envolvido o grupo de crianças da EI, formado por seis elementos de cinco anos, um de quatro e 10 de três anos de idade, sendo três meninas e 14 rapazes. Três crianças frequentam a instituição pelo terceiro ano consecutivo, uma pelo segundo e as restantes dez iniciaram este ano a sua frequência.

3.3 O processo de recolha de dados

O processo de recolha de informação foi orientado na óptica adoptada por Reis (2008), que sustenta que “toda a investigação narrativa implica a recolha de diferentes vozes, a interpretação dessas vozes e a construção de uma história” (p. 7). Para que tal se

tornasse possível de concretizar, foi levada a efeito a recolha de dados com o objectivo de os interpretar, para obter resultados que permitam dar resposta às questões de investigação previamente formuladas.

A focagem inicial do trabalho colaborativo foi dada à resolução de dilemas e problemas advindos no(s) contexto(s) durante o primeiro semestre do ano lectivo 2010-2011. Na verdade, existia uma preocupação acentuada por parte da EP com a melhor gestão da heterogeneidade na composição etária do seu grupo. Por seu lado, o grupo da EI apresentava características idênticas, ainda mais vincadas em termos de heterogeneidade etária, pelo que as preocupações se assemelhavam, nomeadamente quanto a questões relacionadas com uma organização eficaz do(s) ambiente(s) educativo(s), essencialmente no que se reportava a aspectos como: estrutura do espaço / tempo / rotinas / instrumentos de trabalho / recursos / estratégias metodológicas.

Refira-se que este trabalho em parceria assumiu alguma complexidade, pois impôs às docentes envolvidas uma dupla faceta, sendo como que um *processo em espelho*, na medida em que foram desempenhados em simultâneo dois papéis:

- O de EI, enquanto supervisora de EP;
- O de EP, como titular de um grupo de crianças.

Ora a complexidade de um processo de IA fundamenta-se, na opinião de Máximo-Esteves (2008), na junção do papel de professor com o de investigador, justapondo desta forma tarefas pedagógicas e de investigação. Levando em linha de conta que, na perspectiva da Ciência moderna, o conhecimento científico tem características fundamentais como ser objectivo, rigoroso, generalizável, etc., essa integração pode colocar em causa a validade da IA como método de produção de conhecimento. A este propósito, Boaventura Sousa Santos (citado por Máximo-Esteves, 2008) distingue dois tipos de paradigmas: o primeiro na Ciência moderna e o segundo na Ciência pós-moderna, sendo que situa a IA neste último. O autor refere que “no paradigma pós-moderno considera-se que os conhecimentos científicos são também auto-biográficos e auto-referenciáveis. Em consequência, tudo o que forma a visão do mundo e a cultura dos investigadores (valores, crenças, representações) torna-se parte da explicação científica” (p. 12).

Posto isto, ao longo do semestre, as dinâmicas colaborativas foram tomando forma através de textos narrativos lançados num blogue pela EP, com uma periodicidade que se procurou inicialmente diária, onde descreveu aquilo que de mais relevante a sua reflexão sobre a acção educativa lhe ditou, quer de modo explícito (as situações pedagógicas, os casos particulares de crianças, os diversos dilemas/problemas que surjam no contexto, os instrumentos de trabalho, etc.) quer de forma mais implícita (as suas concepções, os princípios reguladores da sua acção educativa, a metodologia utilizada, etc.) sempre com o cuidado de codificar os nomes das crianças envolvidas, dado o essencial respeito por questões éticas (privacidade/sigilo).

Posteriormente a EI analisou as narrativas, reflectiu sobre elas e procurou, no seu comentário, dar um *feed-back* adequado a este processo de supervisão horizontal, proporcionando *um outro olhar* sobre a realidade descrita, de um ponto de vista de *amiga crítica*. Este processo foi desenvolvido em *ciclos espiralados*, tal como prevê a IA, sendo que à EP competiu planear/implementar/reflectir/escrever as narrativas e à EI analisar/reflectir/elaborar os respectivos *feed-backs* em forma de comentários.

3.3.1 Instrumentos de recolha de dados

Este processo de IA colaborativa destinou-se, como já foi referido, a ser desenvolvido entre os contextos de duas salas de jardim de infância de diferentes instituições, mediado por procedimentos de supervisão interpares e tendo como principal instrumento de recolha de dados um diário de tipo reflexivo-colaborativo, com a finalidade de analisar as implicações positivas que deste processo pudessem advir. Apresentamos de seguida as opções tomadas, nomeadamente quanto às principais estratégias/instrumentos que foram utilizados.

3.3.1.1 O diário colaborativo

O principal instrumento de recolha de dados foi pensado tendo em conta a necessidade de um suporte com potencial para agilizar o processo e, dessa forma, minimizar os constrangimentos associados à escassez de tempo e à distância física entre

os contextos e as participantes, tendo sido a opção feita por uma fonte principal de informação:

- Um *diário colaborativo digital on-line*, potenciado pela tecnologia da Web 2.0, que assumiu o formato de blogue, uma plataforma que facilitou o trabalho entre ambas as participantes e que foi, em simultâneo, um modo de relacionamento e uma ferramenta interactiva propiciadora do trabalho conjunto.



Figura 1. Interface do blogue “BlogueDiário2”

Alojado no endereço electrónico <http://blogue-diariocolaborativo2.blogspot.com>, o blogue foi criado com a intencionalidade de se constituir como o *repositório virtual* das narrativas e comentários (diário colaborativo) e de outras possíveis evidências de colaboração, estruturando-se da seguinte forma:

- Uma parte central larga, alinhada à esquerda, onde se situaram as narrativas elaboradas pela EP, também designadas por *postagens*;
- Abaixo de cada uma das postagens, uma hiperligação para acesso aos comentários escritos pela EI como *feed-back* às mensagens da EP;
- Uma parte lateral estreita, alinhada à direita, onde ficaram as hiperligações de acesso aos seguintes conteúdos:
 - Arquivo do *blog* – acesso ao conteúdo do blogue por ordem cronológica;
 - Marcadores – acesso ao conteúdo do blogue por *assuntos* (também designados *tags* - palavras-chave introduzidas nas postagens)
 - Projecto Curricular 2010-2011 – acesso ao Projecto Curricular de Grupo (PCG) da EP;
 - Planificações – acesso às planificações da EP;
 - Partilha de recursos – acesso aos recursos partilhados pela EP.

Deste modo considerou-se estarem reunidas as condições necessárias para que o blogue fosse um instrumento eficaz e adequado à sua dupla função.

A opção pelo diário colaborativo apoiou-se na constatação de que, no conjunto da bibliografia sobre as metodologias qualitativas, o diário aparece como um dos seus instrumentos básicos, embora olhado de distintas perspectivas e com diferentes funções dentro dos programas de investigação (Zabalza, 1994). Para este autor, o trabalho com diários está em sintonia com fases iniciais de investigação, mas também com processos longitudinais de IA, pelo que se induz que existe coerência entre o método de investigação seleccionado e o principal instrumento de recolha de dados escolhido, neste caso um diário colaborativo.

Máximo-Esteves (2008) analisou o diário enquanto principal estrutura de registo escrito no âmbito de trabalhos de investigação e argumenta que este:

Representa o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reacções a tudo o que rodeia (...). Sendo registos pessoais e personalizados sobre a prática, é a partir deles que os professores analisam, avaliam, constroem e reconstroem as suas perspectivas de melhoria da aula e de desenvolvimento profissional (...). O diário é, pois, um dos recursos metodológicos mais recomendado, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva. (p. 89)

Continuando na linha que este estudo procurou seguir, encontramos reforço positivo em Paiva, Barbosa e Fernandes (2010), que destacam que a auto-supervisão, bem como a co-supervisão das práticas, realizada através dos diários, transformam a pedagogia também num campo de investigação educacional, o que contribui para validar o papel do professor investigador e o estatuto epistemológico da prática.

Também Patton (1980) anteriormente salientou, a este respeito, que os dados provenientes dos diários são considerados dados qualitativos, uma vez que incluem descrições pormenorizadas de situações, factos, pessoas, interacções e atitudes observadas; citações directas acerca das experiências, atitudes, crenças e pensamentos; fragmentos ou passagens completas de documentos, correspondências, registos e histórias de casos. Neste sentido Zabalza (1994), corroborando com Erikson, refere que o esforço principal da investigação qualitativa será o de chegar à significação atribuída às acções, na perspectiva do próprio autor.

As narrativas e respectivos comentários presentes no diário colaborativo constituíram, então, os principais dados da investigação, os quais foram posteriormente

tratados através de análise de conteúdo. Os restantes instrumentos utilizados na recolha de dados constituíram outras fontes, destinadas a complementar os resultados obtidos através do diário colaborativo.

Procurou desenvolver-se este estudo num clima de reflexão partilhada, objectivando contribuir para abandonar o *eu solitário* docente, fazendo-o progredir no sentido de um *eu solidário* (Sá-Chaves & Amaral, 2000), numa senda evolutiva que se dirige à imagem ideal de professor, encarado como “crítico e reflexivo, gerador de inovações e de mudança, tanto em si como nos outros e na escola” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 67).

3.3.1.2 A análise documental

A técnica da análise documental enquadra-se nos diversos paradigmas de investigação (qualitativo, quantitativo e misto, sendo um processo que envolve a selecção, o tratamento e a interpretação de informação existente em diversos documentos, seja qual for o seu formato, com o objectivo de extrair algum sentido (Carmo & Ferreira, 1998).

Constituíram-se como instrumentos de análise documental as evidências não-narrativas que foram disponibilizadas por EP através:

- Do blogue onde se alojou o *diário colaborativo* on-line, <http://blogue-diariocolaborativo2.blogspot.com>
- Do *portefólio do grupo* de EP, também on-line e em formato de blogue, alojado no endereço <http://portfoliodegrupo-graca.blogspot.com>, onde se encontravam descritas, em pormenor e com recurso a imagens, as actividades mais significativas realizadas com o grupo de crianças.



Figura 2. Interface do blogue “Papel Principal”

Estas evidências não-narrativas constituíram-se como elementos fundamentais para confirmarem, ou não, os dados obtidos através das narrativas e comentários.

3.3.1.3 A observação

Foram igualmente tidos em consideração os dados recolhidos através de notas de campo, obtidas aquando do único momento presencial de observação do contexto-sala da EP por parte da EI. Estas incluíram evidências de colaboração relacionadas com a organização do ambiente educativo (espaço / tempo / rotinas), instrumentos de trabalho e metodologia utilizada.

Para o processo de recolha de dados através de observação, foi adoptada uma grelha naturalista (anexo 8), apoiada numa observação participada, o que Estrela (1994) define como “uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto” (p. 35).

No entanto, tendo em conta o conhecimento acerca do contexto educativo em que se movem os educadores de infância, foram previstas algumas dificuldades na obtenção de autorização, por parte do Agrupamento, para a realização de observações pela EI, uma vez que acarretavam a sua ausência da sala, o que trazia implicações ao nível da gestão difíceis de contornar. Nesta perspectiva, tentou-se compensar essa possível escassez de dados resultantes da observação directa, com outros, obtidos de forma indirecta.

Terminado o período previsto para a recolha de dados, procedeu-se ao respectivo tratamento, apresentação, análise e interpretação, os quais se debruçaram sobre todas as fontes de informação atrás descritas.

3.4 O processo de tratamento de dados

É um passo essencial na realização de uma investigação, dado ser o que permite chegar ao apuramento de conclusões fundamentadas. Para que seja completo e eficaz torna-se necessário ponderar qual ou quais os métodos/técnicas que se afiguram mais adequados aos objectivos a atingir. De seguida apresentam-se as opções efectuadas neste âmbito e a respectiva fundamentação.

3.4.1 A análise de conteúdo

O tipo de análise utilizado no tratamento dos dados resultantes desta investigação foi a *análise de conteúdo*, o que encontra justificação, tal como refere Ribeiro (2005), na “natureza do estudo e pelas características da informação recolhida, visando indagar o significado profundo das mensagens ou comunicação” (p. 148).

Segundo Bardin (2004) a polémica discussão entre a metodologia quantitativa e qualitativa na primeira metade do séc. XX foi determinante no *volte-face* do conceito de análise de conteúdo. Na verdade, o que distinguia a especificidade desse tipo de análise era o *rigor*, ou seja, a *quantificação*, mas depois compreendeu-se que, afinal, a *inferência* era a característica da análise de conteúdo, quer esta fosse baseada em indicadores quantitativos ou não. A inferência é aqui olhada na perspectiva de Bardin (2004), isto é, como um “tipo de interpretação controlada” (p. 127), com base em *informações suplementares* que a análise de conteúdo oferece a um leitor crítico.

Encarada como um processo de identificação e organização de evidências acumuladas, com vista a aumentar a compreensão do investigador sobre o assunto (Bogdan & Bilken, 1994), a análise de conteúdo aplicou-se a um conjunto de instrumentos metodológicos, apoiados nas narrativas e comentários, que integravam procedimentos frequentes em trabalhos de investigação educacional, ou seja, técnicas para tratamento da informação recolhida. Para essa análise dos dados qualitativos foi necessário proceder a um conjunto de tarefas que constituem o processo analítico básico, comum à maioria dos estudos deste cariz. Gómez, Flores e Jiménez (1999) identificam as essas tarefas da seguinte forma: “a) redução dos dados; b) disposição e transformação dos dados e c) obtenção de resultados e verificação de conclusões” (p. 75). Uma proposta de Bardin (2004) apresenta “três pólos cronológicos” (p. 89) considerados essenciais numa análise de conteúdo: i) pré-análise; ii) exploração do material; iii) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. O autor considera que a pré-análise, sendo uma fase de organização, inclui diversas operações, nomeadamente a escolha dos documentos, ou seja, a constituição de um *corpus* de análise e a definição de categorias e de unidades de análise. No caso deste estudo, como foi já referido, esse *corpus* de análise foi formado

pelas narrativas e comentários presentes no diário colaborativo e outros documentos contidos no blogue.

Tendo como ponto de partida os dados em bruto, o respectivo tratamento permitiu que se tornassem significativos e válidos sendo que, tal como aponta Bardin (2004), “tratar o material é codificá-lo. A *codificação* corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação essa que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo” (p. 97).

3.4.2 A formulação de categorias de análise

Tendo por base o referido no ponto anterior, a análise de dados procurou preservar a sua natureza textual, utilizando a *categorização* para organizar conceptualmente a informação e dar relevo ao conteúdo de cada categoria e à sua interpretação.

Segundo Bardin (2004) a categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (p. 111), constituindo cada categoria uma classe que reúne um grupo de elementos (unidades de registo) sob o mesmo título, em virtude das características comuns a esses mesmos elementos. Neste caso específico, o critério de categorização foi semântico, dando assim origem a categorias temáticas.

A definição das categorias de análise constituiu um momento crucial da análise de conteúdo, sendo que pode ser feito *a priori*, *a posteriori* ou através de um procedimento misto. Neste caso optou-se por categorias emergentes, ou seja, construídas após a recolha de dados e resultantes de uma classificação analógica e progressiva dos elementos, o que, segundo Bardin (2004) é designado por “procedimento por *milha*” (p. 113) sendo que a designação de cada categoria é apenas determinada no final. As categorias foram então definidas em função dos dados evidenciados nas narrativas e comentários e, para que tivessem correcção lógica, procuraram cumprir-se requisitos como: que o sistema de categorias fosse capaz de cobrir todas as unidades diferenciadas dos dados; que cada unidade se incluísse apenas numa categoria e que as categorias fossem elaboradas num único critério de ordenação e classificação (Gómez, Flores e

Jiménez, 1999). A informação compilada, num total de vinte e duas narrativas e respectivos comentários, foi então tratada por meio de processos de categorização, dos quais emergiram seis categorias definidas para as narrativas e uma para os comentários. Começando pelas primeiras categorias estabelecidas e tal como o quadro 1 ilustra, para cada uma foram ainda geradas as respectivas subcategorias.

Quadro 1

Categorias e subcategorias de análise das narrativas de EP

A - Princípios reguladores da acção educativa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concepções que fundamentam a prática (<i>explícitas e implícitas</i>) 2. Imagem (<i>da educadora acerca</i>) da criança 3. Imagem de si como educadora 4. Concepções sobre partilha de poder
B - Acção pedagógica da educadora	<ol style="list-style-type: none"> 1. Metodologia utilizada 2. Instrumentos de trabalho 3. Ambiente educativo (<i>organização do espaço e do tempo</i>)
C - Casos de crianças	<ol style="list-style-type: none"> 1. Episódio identificador de dificuldades 2. Despiste de NEE 3. Avaliação de progressos
D - Manifestação de sentimento da educadora	<ol style="list-style-type: none"> 1. Insegurança/receio 2. Preocupação 3. Satisfação 4. Angústia
E - Indicadores de reflexão	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revela postura introspectiva 2. Clarifica ideias sobre a acção educativa 3. Analisa criticamente a acção educativa 4. Planeia a acção futura
F - Indicadores de colaboração	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reage ao comentário da investigadora 2. Partilha saberes/recursos 3. Solicita colaboração da investigadora 4. Faz referência ao uso de recursos partilhados

A intenção presente na formulação destas subcategorias de análise das narrativas prendeu-se com a necessidade de tornar mais evidente o processo de colaboração, uma vez que alguns constrangimentos, já referidos, motivaram que apenas por uma vez fosse possível a observação presencial do contexto-sala da EP, tal como foi anteriormente referido. Assim, a sua definição desta forma pretendeu compensar a falta de uma supervisão presencial frequente do par, ao dar relevo a todo o tipo de evidências de colaboração.

O objectivo desta etapa foi o de compactar uma grande quantidade de texto em algumas categorias de conteúdo, baseando esse trabalho de análise em regras pré-

definidas de codificação. Tal como referem Gómez, Flores e Jiménez (1999) “recordemos o conceito de análise, no qual precisamente uma das ideias é a de separação ou decomposição de um todo nas suas partes” (p. 206), para melhor se aceder à compreensão e interpretação dos resultados obtidos.

Começamos então por explicitar a primeira categoria (A), que se reporta aos *Princípios reguladores da acção educativa*, um factor decisivo para quem quer conhecer e intervir, neste caso, no contexto educativo de outrem. Emergiram nesta categoria quatro subcategorias, que incorporam aspectos considerados determinantes neste âmbito, como as *concepções (explícitas ou implícitas) que fundamentam a prática* (A1), onde se enquadram as crenças, valores e pressupostos educativos; também a *imagem (da educadora acerca) da criança* (A2) e a própria *imagem de si como educadora* (A3), que são aspectos muito relevantes ao nível da acção educativa, pois determinam, em grande parte, o papel atribuído à criança e ao educador, isto é, o exercício de uma pedagogia mais *transmissiva* (centrada no adulto) ou mais *construtivista* (centrada na criança); ligada intrinsecamente a estas está a última subcategoria, que integra as *concepções sobre partilha do poder* (A4), outro aspecto decisivo no desenrolar da intervenção pedagógica e no ambiente educativo da sala de actividades.

No que respeita à segunda categoria formulada (B), relaciona-se com a *Acção pedagógica da educadora*, aglutinando aspectos como a *metodologia* (B1), *instrumentos de trabalho* utilizados (B2) e a *organização do espaço e do tempo no âmbito do ambiente educativo* (B3), todos eles imprescindíveis à compreensão do contexto a ser estudado e do papel determinante da educadora como construtora e gestora do currículo e organizadora do ambiente educativo da sala.

Quanto à categoria C, reporta-se a *Casos de crianças* que sejam considerados relevantes, quer para o conhecimento de cada criança e do próprio contexto, quer da forma de actuação da educadora; neste âmbito integraram-se, então, *episódios identificadores de dificuldades* (C1), *despiste de necessidades educativas especiais* (NEE) (C2) e *avaliação de progressos* (C3), todos eles fundamentais para o aprofundamento do conhecimento sobre o contexto, necessário a um processo de supervisão horizontal mais adequado e eficaz.

Passando à categoria seguinte (D) *Sentimentos manifestados pela educadora*, esta emergiu, tal como as restantes, dos dados recolhidos através das narrativas, visto estas descreverem com bastante incidência o estado de espírito da EP. Assim, as subcategorias integram os sentimentos mais frequentemente evidenciados, como a *insegurança/receio* (D1), *preocupação* (D2), *satisfação* (D3) e *angústia* (D4), que são também indicadores do nível de envolvimento do adulto.

A categoria que se segue (E) aglutinou os *Indicadores de reflexão*, onde se vieram a integrar subcategorias que incluem evidências de que a EP *revela postura introspectiva* (E1), *clarifica ideias sobre a acção educativa* (E2), *analisa-a criticamente* (E3) ou *planeia a acção futura* (E4), pela importância de que se revestem todos estes aspectos para identificar a postura de um profissional reflexivo.

A última categoria (F) inclui todos os *Indicadores de colaboração* e foi a forma encontrada de dar relevo ao processo colaborativo desenvolvido, procurando colmatar o facto de a observação do contexto não ter sido possível de realizar como estava previsto e seria desejável. Aqui se integraram subcategorias que ilustram o processo colaborativo que se procurou levar a efeito, nomeadamente através da identificação de situações em que a EP *reage ao comentário da investigadora* (F1), *partilha saberes ou recursos* (F2), *solicita a colaboração da investigadora* (F3) ou *faz referência ao uso de recursos partilhados* (F4). As evidências agrupadas nesta categoria seriam relevantes para se avaliar o desenvolvimento deste processo colaborativo.

Foi ainda definida uma categoria de análise para os comentários da EI, a qual se apresenta no quadro 2:

Quadro 2

Categorias e subcategorias de análise dos comentários de EI

G Indicadores de supervisão	1. Informa (<i>em geral e sobre o seu contexto</i>)
	2. Questiona
	3. Sugere/orienta
	4. Encoraja/apoia
	5. Reforça
	6. Avalia
	7. Controla
	8. Reage

Passando a esta categoria (G) a que foi dado o nome de *Indicadores de supervisão*, para ela foram criadas oito subcategorias, tendo esse processo sido baseado em Moreira (2005), embora com as adaptações necessárias, em função dos dados recolhidos.

Assim, as subcategorias definidas foram as seguintes: (G1) *informa (em geral e sobre o seu contexto)*; (G2) *questiona*; (G3) *sugere/orienta*; (G4) *encoraja/apoia*; (G5) *reforça*; (G6) *avalia*; (G7) *controla*; (G8) *reage*. O objectivo subjacente à sua definição foi o mesmo: a procura de evidências do trabalho colaborativo desenvolvido, nomeadamente a este nível da supervisão horizontal.

Depois de determinadas todas as categorias e subcategorias foi tratada a informação recolhida, o que implicou agregar de novo os elementos diferenciados durante o processo de análise, reconstruindo um todo estruturado e significativo, que deu origem aos resultados, ou produtos da investigação e à interpretação que se fez dos mesmos, a qual se apresentará no capítulo seguinte.

Terminamos concordando com Gómez, Flores e Jiménez (1999), que referem que “a investigação de cariz qualitativo preocupa-se essencialmente com o significado que os participantes atribuem às suas práticas e às situações educativas em que se desenrolam” (pp. 213-214).

3.5 Plano de recolha de dados

Os dados desta investigação foram recolhidos entre Setembro de 2010 e Janeiro de 2011, com as datas explicitadas na tabela 1 (na página seguinte).

A observação naturalista foi efectuada no dia 20 de Janeiro de 2011, através da visita ao contexto da EP, com a duração de três horas (período lectivo da manhã).

A análise documental iniciou-se a partir do mês de Fevereiro de 2011, altura subsequente ao final da recolha de dados.

Tabela 1

Números e datas das narrativas e comentários

N.º da Narrativa	Data da Narrativa	N.º do Comentário	Data do Comentário
1	23/09	1	26/09
2	26/09	2	29/09
3	28/09	3	04/10
4	03/10	4	09/10
5	09/10	5	12/10
6	23/10	6	23/10
7	31/10	7	31/10
8	06/11	8	07/11
9	12/11	9	13/11
10	21/11	10	23/11
11	26/11	11	28/11
12	27/11	12	22/03
13	27/11	13	28/11
14	04/12	14	05/12
15	05/12	15	05/12
16	12/12	16	07/02
17	30/12	17	31/12
18	09/01	18	12/01
19	12/01	19	12/01
20	16/01	20	17/01
21	27/01	21	28/01
22	30/01	22	01/02

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo debruça-se sobre a apresentação, análise e interpretação dos dados resultantes deste estudo. Iniciar-se-á pelo processo de aplicação das categorias de análise aos dados presentes no diário colaborativo (4.1), seguindo-se os resultantes da análise documental (4.2) e, por último, os resultados da observação do contexto (4.3).

4.1 Apresentação, análise e interpretação dos dados do diário colaborativo

A apresentação dos dados do diário colaborativo será organizada pela sequência lógica das categorias de análise formuladas e já apresentadas no capítulo anterior, tendo os dados obtidos sido organizados em tabelas de frequência (absoluta e relativa) por categoria de análise.

Dado que o número de evidências em todas as narrativas semanais não era constante, optou-se por aplicar um somatório ao total das entradas verificadas em todas as subcategorias da mesma categoria. Pretendeu-se assim obter um denominador comum, concretizado numa percentagem homogénea para cada categoria e respectivas subcategorias. Esta decisão levou a que os valores apresentados para cada uma das subcategorias, para a frequência relativa, fossem mais reduzidos, no entanto, permitiu obter uma visão global de todo o processo.

Apresentam-se a seguir os dados recolhidos e a respectiva análise e interpretação por categoria de análise.

4.1.1 Categoria A - *Princípios reguladores da acção educativa*

Para a categoria A, como já foi referido, foram formuladas quatro subcategorias, sendo os dados apresentados na tabela 2. As subcategorias formuladas foram: (A1) *Concepções que fundamentam a prática (explícitas e implícitas)*; (A2) *Imagem (da educadora acerca) da criança*; (A3) *Imagem de si como educadora*; (A4) *Concepções sobre partilha de poder*.

Tabela 2

Categoria A - Princípios reguladores da acção educativa

CATEGORIA A						
N.º Narr.	Data Narr.	A1	A2	A3	A4	Total das subcategorias
		44% f = 41	24% f = 22	14% f = 13	18% f = 17	100% Total = 93
N1	23/09	4,3% 4	3,2% 3	1% 1	0% 0	8,5% 8
N2	26/09	4,3% 4	1% 1	0% 0	0% 0	5,3% 5
N3	28/09	1% 1	3,2% 3	1% 1	4,3% 4	9,5% 9
N4	03/10	1% 1	1% 1	0% 0	0% 0	2,1% 2
N5	09/10	6,4% 6	3,2% 3	1% 1	1% 1	11,6% 11
N6	23/10	4,3% 4	2,1% 2	1% 1	1% 1	8,4% 8
N7	31/10	2,1% 2	0% 0	0% 0	0% 0	2,1% 2
N8	06/11	2,1% 2	2,1% 2	3,2% 3	2,1% 2	9,5% 9
N9	12/11	1% 1	2,1% 2	0% 0	0% 0	3,2% 3
N10	21/11	1% 1	1% 1	0% 0	0% 0	2,1% 2
N11	26/11	3,2% 3	0% 0	0% 0	0% 0	3,2% 3
N12	27/11	0% 0	0% 0	0% 0	3,2% 3	3,2% 3
N13	27/11	5,3% 5	1% 1	1% 1	1% 1	8,6% 8
N14	04/12	3,2% 3	0% 0	0% 0	1% 1	4,3% 4
N15	05/12	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0
N16	12/12	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0
N17	30/12	2,1% 2	2,1% 2	2,1% 2	0% 0	6,4% 6
N18	09/01	1% 1	0% 0	1% 1	0% 0	2,1% 2
N19	12/01	1% 1	0% 0	1% 1	0% 0	2,1% 2
N20	16/01	0% 0	0% 0	0% 0	3,2% 3	3,2% 3
N21	27/01	0% 0	0% 0	1% 1	1% 1	2,1% 2
N22	30/01	0% 0	1% 1	0% 0	0% 0	1% 1

Pela análise da tabela 2 verifica-se que, relativamente à **subcategoria A1** (*Concepções que fundamentam a prática*), se destaca o maior número de entradas nesta categoria (41), correspondente à totalidade das evidências, as quais registaram maior incidência no início deste empreendimento, nomeadamente em N1, N2, N5 e N6. Nesse momento inicial, que poderemos situar entre a primeira e a sétima semanas (primeiro terço do trabalho colaborativo), EP integrou nas descrições, com maior frequência, aspectos ligados às suas concepções. Na verdade, a explicitação das suas crenças, valores e princípios educativos é perceptível em várias das narrativas iniciais, tal como se pode observar num excerto da segunda, que a seguir se apresenta:

A metodologia usada pretende que aos poucos as crianças se apropriem dos conteúdos de aprendizagem e que os conduzam de forma activa e participativa. Estes processos requerem tempo e o tempo tem que ser dado às crianças. (N2, 26/09/2010)

Destaca-se, ainda, nesta subcategoria, N5, dado ser a que inclui os valores mais elevados (6,4%, em seis evidências). Analisando-a, encontramos fundamento para esta maior incidência na necessidade que EP sentiu de explicitar uma situação relatada na narrativa anterior (N4), onde se congratulava pelo facto de as crianças mais velhas da sua sala estarem a começar a aderir de forma autónoma à metodologia de projecto. No trecho que se segue, EP procura justificar a importância e valorização que atribuiu a esse facto:

As minhas crenças em relação à educação de infância [são] fundamentadas num quadro sócio-construtivista advogado por Vygotsky e na convicção emergente que a aprendizagem se dá mediante o processo de relação da criança com as outras crianças e com a educadora (...); faz parte das minhas opções metodológicas atribuir à criança o papel activo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, reconhecendo-a como competente para tomar decisões, para fazer escolhas, para colaborar e cooperar, para programar e estruturar o que quer fazer. (N5, 09/10/2010)

Sobressaem também, mas pela razão contrária, ou seja, pela total ausência de entradas (0%), seis narrativas (N12, N15, N16, N20, N21 e N22), onde EP não fez qualquer menção, explícita ou implícita, às suas concepções. Esta ausência pode significar que EP considera ter elucidado EI relativamente ao seu posicionamento teórico. Ao analisar as razões subjacentes a essa ausência, constatamos que:

- O primeiro caso, N12 (27/11/2010), surge como resposta a um comentário anterior efectuado por EI (onde tinham sido dados alguns conselhos e colocadas algumas dúvidas), pelo que a preocupação de EP se centrou na procura de clarificação das situações

questionadas, como um caso de criança que a preocupava e uma outra situação que se enquadrava no âmbito metodológico, daí as respectivas frequências surgirem enquadradas nas subcategorias F1 e B2.

- No segundo caso, N15 (05/12/2010), a inexistência de entradas (0%) nesta subcategoria pode também ser explicada pelo facto dessa postagem surgir como resposta a algumas dúvidas colocadas no comentário de EI. Aliás, essa narrativa intitulava-se mesmo “*Resposta ao comentário*” e nela EP procurou responder a questões levantadas que não se encaixavam no âmbito da subcategoria A1, antes se situavam em F1, F2 e F3, enquadrando-se na categoria das evidências de colaboração.

- No que respeita à terceira situação (N16, 12/12/2010) em que a frequência é de 0%, parece-nos que tal acontece visto EP ter centrado a sua entrada no diário - com o título “*Preocupações – que fazer?*” - em torno das inquietações que a assaltavam e assumiam para si maior importância no momento, como se pode constatar neste excerto:

Tenho necessidade de me centrar nas preocupações que “assombram” a minha prática e neste momento passam por um caso problemático que herdei e que me está a atormentar. (N16, 12/12/2010)

Nesta entrada, EP fez referência a casos concretos, com destaque para o de uma criança recém-chegada ao contexto que demonstrava dificuldades de diversa ordem, como se atesta a seguir:

Começo a minha narrativa partilhando uma situação já referenciada em narrativas anteriores, mas que com o tempo têm ganho consistência, aumentando por isso a minha preocupação (N16, 12/12/2010).

Ao longo do texto descreve essa situação e as suas preocupações, as quais também não se enquadravam no âmbito desta subcategoria, daí a ausência de entradas.

- Quanto a N20 (16/01/2011), EP refere a falta, nessa semana, da assistente operacional de apoio à sua sala, como factor acrescido de desgaste e cansaço:

Esta semana foi particularmente desgastante e cansativa. Sozinha na sala com as características do meu grupo não é fácil. (N20, 16/01/2011)

Nesta descrição EP centra-se nas actividades que a ocuparam durante esse período, não tendo sido feitas, portanto, menções a concepções que fundamentam a sua prática.

- O mesmo se verificou em N21 (27/01/2011), com 0% nesta subcategoria, dado essa narrativa se ter focado em aspectos diversificados, mas com algum destaque para

um caso preocupante de uma criança (com graves problemas de oralidade), que continuava a ser factor de inquietação para EP:

A única criança que continua com grandes dificuldades ao nível da oralidade e da compreensão é o TR. Temos no entanto observado interesse desta criança em participar (...) e simultaneamente a frustração em não se conseguir fazer entender. Tenho pena do miúdo, mas não o posso impedir de participar, mas também não o consigo ajudar, porque efectivamente não se entende nada. Algumas crianças tentam interpretar o que ele diz e temos assistido a situações em que o TR fica furioso e até amua, por não ser aquilo que ele quer dizer. (N21, 27/01/2011)

Finalmente, a última narrativa que não registou frequência nesta subcategoria foi N22 (a última, datada de 30/01/2011) e aí EP congratulava-se com a evolução do grupo em geral e de algumas crianças em particular, não fazendo qualquer referência às concepções em que fundamenta a sua prática, o que se compreende nesta fase final.

Assinala-se também que em 15 das narrativas (68,2% do total), esta subcategoria regista valores intermédios que se situam em 1% (N3, N4, N9, N10, N18 e N19), 2,1% (N7, N8 e N17), 3,2% (N11 e N14) e 5,3% (N13).

O gráfico 1 (anexo 1) ilustra a flutuação da frequência de entradas nesta subcategoria e o decréscimo gradual que se registou ao longo das 22 narrativas.

Passando à **subcategoria A2** (*Imagem (da educadora acerca) da criança*) e pela análise da tabela 2, constata-se no início uma maior incidência, tendo o valor mais elevado de 3,2% sido registado em três das primeiras cinco narrativas (N1, N3 e N5).

Integramos um extracto de uma que ilustra bem o pensamento da EP:

O facto de os pequenos se manifestarem e lutarem pelo seu direito à participação de forma tão reivindicativa deixou-me particularmente satisfeita. Estas crianças estão a interiorizar o seu papel activo na vida do jardim e nas aprendizagens (N3, 28/09/2010).

Estes resultados vão ao encontro do que defendem Bertrand e Pascal (2009) quando referem que a imagem da criança é algo de crucial no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, na medida em que dessa concepção deriva a postura do educador perante a criança e também o seu próprio papel no contexto educativo como elemento de um grupo. Por esse motivo foi introduzida na categorização, para assim obter a merecida visibilidade. Para ilustrar a importância que lhe é atribuída por parte de EP, apesar de uma baixa incidência global ao nível da frequência, incluiu-se um fragmento que a denota:

Tenho visto as crianças felizes e aos poucos a tornarem-se co-responsáveis pelas suas aprendizagens (...) As minhas crianças estão a começar a perceber que podem escolher, participar e ter poder sobre a sua aprendizagem. (N8, 06/11/2011)

A tabela 2 apresenta, nesta subcategoria, valores médios em nove das narrativas, que se situam entre 1% (N2, N4, N10, N13 e N22) e 2,1%, (N6, N8, N9 e N17) o que denota uma presença significativa nas descrições feitas por EP.

No entanto, em 10 narrativas (N7, N11, N12, N14, N15, N16, N18, N19, N20 e N21) não se registaram entradas ao nível desta subcategoria (0%), o que pode ser compreendido à luz do conhecimento que EP e EI compartilharam ao longo de vários anos (conforme foi já descrito no Capítulo I, em *Emergência do Estudo*), nomeadamente, através de processos formativos que abordaram esta questão. Na verdade, a imagem da criança como agente activo do seu próprio desenvolvimento foi algo que foi sendo aprendido e consolidado durante os últimos anos, e os conhecimentos constantemente partilhados e discutidos através dessa parceria, levaram à consolidação dessa perspectiva por ambas as participantes e à sua implementação ao longo do tempo. Esta óptica está em sintonia com Barroso, Sousa e Ventura (2010) que defendem a agência da criança na perspectiva adoptada por Oliveira-Formosinho, alegando que esta “requer a possibilidade de opção e auto-iniciativa, o envolvimento a partir das escolhas e reflexão sobre os processos e produtos do envolvimento e a possibilidade de comunicação e interacção no contexto da colaboração com os pares e os adultos” (p. 107).

O gráfico 2 (anexo 1) espelha os resultados obtidos nesta subcategoria, na medida em que ilustra a sua variabilidade, que se inicia com valores mais elevados e vai decrescendo ao longo do tempo, apesar de se assinalarem dois picos de incidência.

Pela análise da tabela 2, verifica-se que a **subcategoria A3**, *Imagem de si como educadora*, é a que apresenta a percentagem mais baixa de evidências, apenas 14% do total da categoria. Isto pode ser compreendido à luz do conhecimento do contexto-sala de EP, isto é, pelo *papel principal* que é dado aos mais pequenos, em detrimento de uma função mais preponderante por parte do adulto, o que é evidente também no portefólio digital do grupo e foi comprovado pela observação directa realizada em contexto. Daí derivam, no nosso entender, as 12 narrativas com 0% de entradas nesta subcategoria

(N2, N4, N7, N9, N10, N11, N12, N14, N15, N16, N20 e N22) que, pelo atrás exposto, não analisaremos caso a caso.

O papel activo das crianças como construtoras do seu percurso de aprendizagem é, pois, uma presença constante no contexto da sala, evidente na transcrição que se segue:

Confrontadas com a questão: “Então qual é o projecto que vão desenvolver?” duas crianças, que integram o grupo pela primeira vez, ficaram a olhar como à espera que a resposta surgisse de mim. Depois de conversarmos um pouco perceberam que não era a educadora quem definia o projecto a desenvolver. (N3, 28/09/2010)

O valor mais elevado que se registou nesta subcategoria surgiu em N8 (06/11/2010) e apresentou a percentagem de 3,2%, correspondendo a três evidências. Ao procurar os fundamentos para esta maior frequência, verificou-se que EP aborda os efeitos do tempo e das oportunidades dadas às crianças, dando relevo aos desafios criados por um grupo tão heterogéneo em idade:

Um grupo de crianças que integra os 3, 4 e 5 anos, exige do educador um trabalho permanente de diferenciação pedagógica (com esta afirmação não pretendo dizer que os grupos homogéneos na idade não exijam este mesmo exercício, até porque sabemos que não estão todos no mesmo nível de desenvolvimento, mas o atendimento, o contacto físico, a relação afectiva, o desenvolvimento de algumas actividades, o *timing* de exploração das situações, o envolvimento nos trabalhos... é sem dúvida diferente e requer uma atenção constante da educadora). (N8, 06/11/2010)

Na mesma narrativa N8, donde foram extraídos mais dois excertos, EP refere-se, de forma directa, ao seu papel como elemento mediador no seio do grupo. No primeiro menciona o despoletar de um projecto:

Havia grande expectativa para que eu respondesse às suas perguntas, mas fui contornando as questões, desafiando e promovendo novas interrogações. (N8, 06/11/2010)

No segundo excerto reporta-se às crianças, que se vão apercebendo da verdadeira função da sua educadora:

Programando em colaboração com a educadora, que ali está para desafiar e andaimar cada processo. (N8, 06/11/2010)

Parece-nos, pois, que o papel do educador como mediador do conhecimento e despoletador de aprendizagens está ilustrado nestes trechos, que reflectem a relevância que lhe é dada por EP. Esta subcategoria apresenta valores intermédios de evidências que se situam entre 1% (N1, N3, N5, N6, N13, N18, N19 e N21) e 2,1% (N17), em nove narrativas.

O gráfico 3 (anexo 1) procura ilustrar a variação do número de entradas nesta subcategoria A3 ao longo do tempo em que decorreu a recolha de dados.

A **subcategoria A4** integrou as *Concepções sobre partilha de poder*, por este aspecto ter sido considerado uma referência importante, na medida em que ajudou a definir o ambiente educativo da sala de actividades. Esta é a subcategoria que apresenta o segundo valor mais baixo de ocorrências na categoria (18%), bem como o maior número de percentagens nulas, num total de 13 (N1, N2, N4, N7, N9, N10, N11, N15, N16, N17, N18, N19 e N22). A justificação para essa elevada incidência de valores 0% nesta subcategoria pode ser encontrada, como aliás já foi referido, no profundo conhecimento que ambas as participantes possuem do trabalho uma da outra, o que, ao longo do processo, fez com que fosse desnecessário desocultar estes aspectos de forma explícita nas narrativas. No entanto e apesar disso, assinala-se uma entrada de 4,3% (correspondente a 4 evidências) numa fase inicial, mais especificamente em N3. Importa, assim, destacar que EP evidenciou, nos excertos que se seguem, a sua perspectiva de como deve funcionar a partilha de poder num contexto pré-escolar, aludindo à situação demonstrada pelas crianças:

Estão a assumir o seu poder, de forma partilhada, com a educadora (...) 3 crianças dos projectos vieram ter comigo porque queriam fazer fantoches como o lobo. Depois de conversarmos mais um pouco decidiram fazer os fantoches para montar um teatro do capuchinho vermelho. (N3, 28/09/2010)

Assim, apesar de uma relevância mínima ao nível do número de entradas e respectiva percentagem, destaca-se a importância do seu conteúdo onde, de forma muito evidente, se assume uma postura democrática e de participação, tal como é defendida por Oliveira-Formosinho (2007) quando se refere a “uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (p. 14). Convém aqui explicitar que, ao ser conceptualizada como um *ser com agência*, a criança adquire poder e capacidade para se tornar num interveniente activo no seu processo de aprendizagem. Assim sendo, os dados corroboram com a perspectiva de Oliveira-Formosinho (2007) quando a autora afirma que “a liberdade é essencial para o exercício da agência, tal como o é para o exercício da escolha. (...) O poder da escolha requer o direito da liberdade” (p. 27).

O gráfico 4 (anexo 1) reflecte a variação dos valores das entradas registadas ao longo do tempo, com quatro picos de incidência nesta subcategoria.

4.1.2 Categoria B - Acção pedagógica da educadora

A tabela 3 apresenta os dados relativos à categoria B, onde se pretenderam agrupar todas as entradas que se reportaram a aspectos ligados à intervenção da educadora no seio do grupo e foi centrada nas seguintes subcategorias de análise: (B1) *Metodologia utilizada*; (B2) *Instrumentos de trabalho*; (B3) *Ambiente educativo (organização do espaço e do tempo)*.

Tabela 3

Categoria B - Acção pedagógica da educadora

CATEGORIA B					
N.º Narr.	Data Narr.	B1	B2	B3	Total das subcategorias
		70% f = 54	17% f = 13	13% f = 10	100% Total = 77
N1	23/09	1,3% 1	0% 0	1,3% 1	2,6% 2
N2	26/09	1,3% 1	0% 0	0% 0	1,3% 1
N3	28/09	1,3% 1	2,6% 2	5,2% 4	9,1% 7
N4	03/10	2,6% 2	0% 0	1,3% 1	3,9% 3
N5	09/10	1,3% 1	2,6% 2	0% 0	3,9% 3
N6	23/10	7,8% 6	1,3% 1	0% 0	9,1% 7
N7	31/10	3,9% 3	0% 0	0% 0	3,9% 3
N8	06/11	5,2% 4	0% 0	0% 0	5,2% 4
N9	12/11	3,9% 3	0% 0	0% 0	3,9% 3
N10	21/11	0% 0	1,3% 1	1,3% 1	2,6% 2
N11	26/11	2,6% 2	0% 0	0% 0	2,6% 2
N12	27/11	1,3% 1	5,2% 4	1,3% 1	7,8% 6
N13	27/11	6,5% 5	1,3% 1	1,3% 1	9,1% 7
N14	04/12	9,1% 7	0% 0	1,3% 1	10,4% 8

Continuação da Tabela 3

N15	05/12	0%	0%	0%	0%
		0	0	0	0
N16	12/12	1,3%	0%	0%	1,3%
		1	0	0	1
N17	30/12	0%	0%	0%	0%
		0	0	0	0
N18	09/01	2,6%	1,3%	0%	3,9%
		2	1	0	3
N19	12/01	2,6%	1,3%	0%	3,9%
		2	1	0	3
N20	16/01	9,1%	0%	0%	9,1%
		7	0	0	7
N21	27/01	3,9%	0%	0%	3,9%
		3	0	0	3
N22	30/01	2,6%	0%	0%	2,6%
		2	0	0	2

A análise desta tabela 3 permite-nos constatar que a presença das questões metodológicas ao longo das narrativas foi uma constante, sendo que EP, nas suas descrições e reflexões sobre a acção educativa, se preocupou em revelar, de forma explícita e implícita, qual a metodologia que utilizava.

Relativamente a B1, *Metodologia utilizada*, podemos verificar tratar-se da subcategoria com maior número de ocorrências na categoria, num total de 54 (70%).

Apenas três narrativas (N10, N15 e N17) não apresentam evidências (0%). De modo a perceber as causas que o determinaram, procuramos examinar as narrativas referidas:

- Na primeira situação, a N10 (21/11/2010) debruça-se essencialmente sobre a questão da integração de uma nova criança no contexto da sala, o que demonstra uma preocupação visível por parte de EP. Esta narrativa descreve com mais pormenor as suas reflexões acerca do assunto, numa procura de conselho/orientação/apoio por parte de EI, de forma a superar o problema. Como esta questão extravasa o âmbito da metodologia, não se registaram quaisquer ocorrências (0%).
- No segundo caso (N15, de 05/12/2010) e como já foi referido na análise à categoria anterior (A), esta narrativa dedica-se, exclusivamente, a dar resposta a um comentário feito anteriormente por EI, o qual sai fora do âmbito desta subcategoria B1.
- Passando à última situação, N17 (31/12/2010), não apresenta também qualquer entrada nesta subcategoria, o que pode ficar a dever-se ao facto de ser o relato de uma

semana um pouco atípica, com várias crianças doentes e muitas saídas ao exterior, o que parece ter perturbado a dinâmica e o normal funcionamento do grupo, como se pode comprovar através do excerto que a seguir se apresenta:

Como podes consultar no blogue, esta semana foi muito preenchida de saídas, teatros e novidades. E como é normal nestas situações as crianças estavam eufóricas e com dificuldades de “accionar o motor do controlo”. Nesta lógica, vivenciamos mais alguns conflitos entre os pares, mais dificuldades em cumprir regras, mais barulho na sala, mais desordem nas áreas. (N17, 30/12/2010)

Apesar disto, todas as outras narrativas (86,4% do total) apresentam entradas nesta subcategoria, manifestando a importância de que esta se reveste para EP. A título de exemplo, em N3, EP faz referência a uma das estratégias metodológicas que utiliza no seu dia-a-dia, o que fazia todo o sentido nessa fase inicial do ano lectivo:

A figura do lobo (fantoche da sala) (...) está sempre presente porque muitas vezes serve de intermediário para as situações que vão surgindo. (N3, 28/09/2010)

O valor mais elevado de frequência nesta subcategoria B1 encontra-se em N14 (9,1%) e o motivo para isso prende-se com o teor dessa postagem, onde é feita uma descrição pormenorizada acerca da exploração de uma história, intitulada “*Natal nas asas do arco-íris*”, sendo que EP faz referência às suas próprias intervenções no diálogo e estas são evidências claras da metodologia utilizada, como se pode ler de seguida:

Tentei que eles conseguissem encontrar a razão pela qual as pessoas e a cidade tinham mudado tanto. Tentei que os mais velhos reflectissem um pouco mais, no sentido de perceberem o significado das fadas na vida das pessoas da cidade. Neste sentido fui levantando algumas questões. Perguntei se era possível acontecer aquela transformação se não houvesse a fada Ariela na história (...) Voltei à questão, direccionando-a para os mais velhos (...) Partimos então para identificar alguns comportamentos que podem contribuir para tornar os outros felizes (...). Esta conversa levou-nos à partilha de brinquedos e alimentos com aqueles que precisam deixando pessoas e meninos que estão tristes mais felizes. (N14, 04/12/2010)

Mais à frente, na mesma narrativa, EP volta às questões metodológicas e destaca outro tipo de situações, todas elas relevantes para a compreensão da sua forma de agir:

No dia da experiência voltamos às tintas e às cores. Ainda tenho duas crianças que não identificam nem verbalizam as cores. Por outro lado procurei que o desafio fosse maior e que trabalhassem para além das cores, a coordenação, a respiração, a articulação e a expressão artística. (N14, 04/12/2010)

EP relata também o que aconteceu quando o grupo observava produções das crianças com motivos de Natal:

Assim, de uma forma espontânea, emergiu a possibilidade de fazer padrões com os motivos de Natal... (N14, 04/12/2010)

E relativamente à situação da criança integrada mais tarde, que tinha provocado mudanças na rotina da sala, refere:

Aos poucos estou a retomar o horário anterior, que me permite fazer a avaliação do dia e recordar os trabalhos que ficam para o dia seguinte. (N14, 04/12/2010)

Ao longo das narrativas EP faz, por diversas vezes, alusão ao não cumprimento da planificação que tinha definido, o que considera irrelevante, como se pode observar:

A planificação desta semana sofreu alterações, alterações estas que não me preocupam minimamente, porque emergiram dos interesses e necessidades das crianças e foram aproveitadas para trabalhar as intencionalidades identificadas e registadas no projecto (N14, 12/12/2010).

Esta subcategoria integra valores medianos mais elevados, que se situam em 1,3% (N1, N2, N3, N5, N12 e N16), 2,6% (N4, N11, N18, N19 e N22), 3,9% (N7, N9 e N21), 5,2% (N13), 6,5% (N13) e 7,8% (N6) que foram verificados em 18 (81,8%) das narrativas.

O gráfico 5 (anexo 2) respeitante à subcategoria B1, reflecte maioritariamente os índices elevados de entradas.

Relativamente à **subcategoria B2**, esta reporta-se aos *instrumentos de trabalho* utilizados por EP no seu contexto-sala. Pela análise da tabela 3 é notório que a incidência de entradas não é muito elevada, situando-se em 17% do total da categoria. Denota-se a existência de 14 narrativas (N1, N2, N4, N7, N8, N9, N11, N14, N15, N16, N17, N20, N21 e N22) sem entradas (0%), que não se irão especificar uma por uma. Bastará referir que, ao longo dessas narrativas, outros aspectos se foram sobrepondo, em termos de importância, aos instrumentos utilizados, pelo que a estes houve menção em apenas sete narrativas (32% do total). Refira-se, a propósito, que a existência desta subcategoria se justificou como forma de colmatar a falta de oportunidades de observação directa, sendo que essas prováveis evidências tiveram que ser substituídas por outro tipo de dados, tal como se referiu no capítulo dedicado à metodologia. Assim, todas as evidências recolhidas foram consideradas necessárias e válidas para completar os dados da investigação, embora a sua incidência pudesse ser considerada baixa.

Estudando o valor mais elevado presente na tabela 3 para a subcategoria em análise (B2), verifica-se que este é de 5,2% e surge em razão de questões efectuadas em comentário anterior por EI, sendo que EP lhes dá resposta nesta narrativa. No caso

específico, tratava-se do *quadro de planificação colectivo* que tinha introduzido na sala para uso das crianças mais velhas, mas que as mais novas quiseram também utilizar e que, por isso, não estava a ser eficaz, como descreveu no extracto que se apresenta:

No que diz respeito ao quadro de planificação diária colectivo (...) era um quadro de dupla entrada, na vertical estavam os nomes e na horizontal as várias actividades da sala. As crianças de manhã escolhiam as actividades e assinalavam com a cor do dia (...) O meu grupo é maioritariamente médio-pequeno e estar com cada uma das crianças a ajudar a registar todas as actividades (que queriam fazer nesse dia) prolongava e muito o tempo aconselhado para as rotinas. Começou a ser um processo um pouco confuso, situação que não se ajusta à minha forma de trabalhar. Os quadros devem ter uma intencionalidade, devem ser funcionais e permitir uma gestão autónoma e aquele não estava a funcionar em pleno. (N12, 27/01/2011)

EP preocupou-se ainda em especificar no texto o seu modo de actuação perante esta situação problemática:

Conversei com o grupo e decidimos suspender o quadro grande e fazer o mesmo quadro em A4 para cada criança de 5 anos. O objectivo é registar diariamente as actividades no seu plano. (N12, 27/01/2011)

A tabela 3 apresenta, ainda, alguns valores intermédios nesta subcategoria B2, os quais se situam entre 1,3% (N6, N10, N13, N18 e N19) e 2,6% (N3 e N5), e que se reportam a sete narrativas (31,8%).

O gráfico 6 referente à subcategoria B2 (anexo 2) demonstra claramente a baixa incidência de entradas que procuramos fundamentar.

Passando à **subcategoria B3**, que apresenta menor percentagem de entradas no total da categoria (13%), reporta-se ao *ambiente educativo (organização do espaço e do tempo)*. Apenas em sete narrativas (N1, N3, N4, N10, N12, N13 e N14) se encontraram evidências que se referem ao ambiente educativo da sala da EP. Assim, em 64% das narrativas não se identificaram evidências que se enquadrassem nesta subcategoria, o que pode ficar a dever-se ao já referido conhecimento aprofundado que ambas as participantes possuem do trabalho uma da outra, como foi já referido.

No entanto, em N3 ressalta um valor de 5,2%, que corresponde a pequenas descrições que EP fez acerca do ambiente educativo da sua sala, como se pode observar nos extractos seguintes:

As coisas vão acontecendo e aos poucos os mais pequenos vão entrando nas rotinas da sala e integrando-se nas dinâmicas de trabalho. (N3, 28/09/2010)

Fazendo menção ao quadro de planificação colectivo que introduziu na sala, EP refere:

Os meninos mais velhos representariam o que iam fazer no plano logo de manhã e os restantes iriam assinalando ao longo do dia conforme fossem realizando as actividades. (N3, 28/09/2010)

E alude à forma como começou a ser dinamizada a área dos projectos existente na sua sala:

Outra situação interessante foi que, com a introdução do plano individual, 3 crianças escolheram a actividade de projectos (...) Assim começou a ser dinamizada a área dos projectos. (N3, 28/09/2010)

Em termos metodológicos devemos destacar a referência feita à *actividade de projectos*, a qual pode ser indiciadora de que, neste contexto, se utilizava a abordagem de projecto, sendo as crianças livres de se agruparem e decidirem o que fazer na *área dos projectos*, corroborando com as perspectivas de Kilpatrick (2007), quando defende que “a educação fundamentada no acto intencional [é a que] prepara melhor para a vida, ao mesmo tempo que constitui a própria vida meritória” (p. 16). Também Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) corroboram esta ideia, encarando os projectos como actos intencionais e entendendo que, através deles, “as crianças escutando-se a si próprias, descobrindo os seus interesses e motivações, deslindam progressivamente a intencionalidade que conferem às ações situadas” (p. 34). Mais à frente, EP volta ao assunto, acrescentando:

Numa metodologia de projecto o importante é deixar emergir as situações vindas das crianças e trabalha-las servindo as intencionalidades que tenho definido na planificação mensal. (N21, 27/01/2011)

Os índices médios encontrados nesta subcategoria estão em sintonia com a baixa frequência que esta demonstra e referem-se a seis narrativas (N1, N4, N10, N12, N13 e N14) que apresentam apenas uma entrada (1,3%).

Para terminar a análise da subcategoria B3 poderá ser observado o gráfico 7 (anexo 2), que demonstra os baixos valores de entradas como predominantes, apesar de um pico de incidência no início.

4.1.3 Categoria C – Casos de crianças

Analisaremos de seguida a tabela de frequência 4, elaborada para a categoria C.

Tabela 4

Categoria C - Casos de crianças

CATEGORIA C					
N.º Narr.	Data Narr.	C1	C2	C3	Total das subcategorias
		39% f = 35	4% f = 4	57% f = 52	100% Total = 91
N1	23/09	0%	0%	0%	0%
N2	26/09	1,1%	0%	0%	1,1%
N3	28/09	2,2%	0%	5,5%	7,7%
N4	03/10	0%	1,1%	3,3%	4,4%
N5	09/10	0%	1,1%	3,3%	4,4%
N6	23/10	1,1%	0%	6,6%	7,7%
N7	31/10	2,2%	0%	3,3%	5,5%
N8	06/11	1,1%	1,1%	4,4%	6,6%
N9	12/11	1,1%	0%	5,5%	6,6%
N10	21/11	4,4%	0%	3,3%	7,7%
N11	26/11	0%	0%	1,1%	1,1%
N12	27/11	1,1%	0%	0%	1,1%
N13	27/11	5,5%	0%	3,3%	8,8%
N14	04/12	2,2%	0%	3,3%	5,5%
N15	05/12	0%	0%	0%	0,0%
N16	12/12	4,4%	0%	3,3%	7,7%
N17	30/12	3,3%	0%	0%	4,4%
N18	09/01	1,1%	0%	1,1%	2,2%
N19	12/01	0%	0%	1,1%	1,1%
N20	16/01	1,1%	1,1%	3,3%	5,5%
N21	27/01	6,6%	0%	3,3%	9,9%
N22	30/01	1,1%	0%	2,2%	3,3%

Na tabela 4 procuraram-se enquadrar-se todas as referências que, nas narrativas, se reportaram a *episódios identificadores de dificuldades* (subcategoria C1), *despiste de NEE* (subcategoria C2) e *avaliação de progressos* (subcategoria C3).

A análise a esta tabela permite-nos constatar que a primeira (C1, com 39%) e terceira (C3, com 57%) subcategorias da categoria C apresentam elevados valores de entradas, enquanto que a segunda (C2, com 4%) é a que menos entradas evidencia.

Pela análise da **subcategoria C1**, *episódios identificadores de dificuldades*, verifica-se que surgem 35 ocorrências, sendo que apenas em seis narrativas (N1, N4, N5, N11, N15 e N19) não se registou nenhuma evidência. Procurando encontrar as razões para esta incidência nas narrativas que registam 0%, verificou-se que:

- Em N1 (23/09/2010), EP centra-se muito em aspectos ligados às concepções que sustentam a sua prática, o que se enquadra no âmbito da categoria A;
- Em N4 (03/10/2010) EP centra-se mais nos aspectos positivos demonstrados pelas crianças e numa situação problemática que se pretendeu encaminhar para despiste de NEE;
- Em N5 (10/10/2010) EP faz uma abordagem mais intensa às suas concepções e angústias;
- Em N11 (26/11/2010) EP dá resposta a questões colocadas fora deste âmbito, voltando esta situação a verificar-se em N15 (05/12/2010) e N19 (12/01/2010), onde procura esclarecer dúvidas apresentadas nos comentários de EI.

Os restantes valores variam entre 1,1% (N2, N6, N8, N9, N12, N18, N20 e N22), 2,2% (N3, N7 e N14), 3,3% (N17), 4,4% (N10 e N16) e 5,5% (N13), e foram registados em 15 narrativas (68,2% do total), o que indicia uma presença estável desta subcategoria no diário colaborativo.

Por outro lado, o valor mais alto situou-se em N21 (27/01/2011), tendo atingido uma frequência de 6,6%, correspondente a seis entradas. Nesta narrativa, EP analisa em pormenor os casos das crianças que mais a preocupam e faz o ponto da situação relativamente aos aspectos indiciadores de dificuldades, como se pode ler nos extractos que se seguem:

A única criança que continua com grandes dificuldades ao nível da oralidade e da compreensão é o TR. Algumas crianças tentam interpretar o que ele diz e temos assistido a situações em que o TR fica furioso e até amua, por não ser aquilo que ele quer dizer (...) O

G. tem feito progresso, mas ainda evidencia momentos de concentração muito curtos perdendo por isso muita informação (...) A J. (...) continua com alguns períodos, principalmente em grande grupo, de *ausência*. (N21, 27/01/2011)

Na mesma narrativa, EP transmite informação relevante acerca de como as crianças do seu grupo se vão apropriando da dinâmica de projecto. Novamente aqui são referidas as dificuldades que a preocupam:

A maioria das crianças mais velhas, com excepção das duas que transitaram comigo, não tem hábitos de trabalhos de projecto. Têm grandes dificuldades na pesquisa, recolha e tratamento de dados. Rapidamente se descentram do foco da pesquisa, necessitam de mais apoio da educadora. São crianças, gostam de trabalhar, mas com uma dependência quase total das orientações do adulto. (N21, 27/01/2011)

Verifica-se, assim, que a reflexão que EP faz acerca do seu grupo originou este acréscimo de entradas nesta subcategoria, dado estar ainda em presença de dificuldades, por parte das crianças, a vários níveis.

O gráfico 8 (anexo 3) reporta-se a esta subcategoria C1 e evidencia uma presença relativamente constante de episódios identificadores de dificuldades, embora com uma flutuação bastante irregular dos valores de frequência.

No que se refere à **subcategoria C2**, *despiste de NEE*, constatamos que é a que menos entradas apresenta (4%) no total da categoria, com apenas quatro ocorrências registadas (N4, N5, N8, N20). O facto das restantes 18 narrativas (82%) não terem produzido evidências para esta subcategoria poderá ser explicado por apenas uma criança da sala ter sido encaminhada para efectuar o referido despiste, dado os problemas que evidenciava e que a EP explicita nas suas narrativas:

Vi-me obrigada a sinalizar uma criança com 3 anos feitos em Janeiro e que não apresenta qualquer tipo de comunicação oral perceptível. O TR emite som do tipo “ta.to.ti” e a única palavra que conseguimos ouvir e descodificar é a não (...) a impressão que fica é que a criança também não descodifica o seu significado. Por outro lado não entende o que se lhe diz, por vezes chora mesmo quando estamos verbalmente a confirmar o seu desejo. (...) está constantemente a emitir sons e a rir. (N4, 03/10/2010)

Em presença desta situação preocupante, EP providenciou em conformidade, destacando o contacto com os pais e com a equipa de educação especial, como se pode observar nos excertos apresentados:

O pai, apesar de concordar comigo que a criança não tinha qualquer tipo de comunicação oral perceptível, achava que era normal, que não tinha sido estimulado suficientemente (...). Após a leitura do meu relatório o pai ficou visivelmente preocupado (...) não sai sem falar comigo, para contar progressos, para dizer que “ele é preguiçoso”,

para justificar que foi a forma “menos trabalhosa que a criança encontrou para conseguir o que quer”. (N5, 09/10/2010)

O TR continua a ser avaliado pela equipa e é do consenso geral que esta criança apresenta um atraso de desenvolvimento global com maior intensificação ao nível da linguagem. (N8, 06/11/2010)

Mais tarde volta a incluir o assunto nas suas descrições, contando o evoluir da situação:

Tivemos também uma reunião com os pais do TR, criança com problemas de linguagem e com a colega da equipa de NEE. Depois de termos acesso ao relatório médico e verificar que não há nenhum problema ao nível da audição, pedimos aos pais para encaminharem rapidamente a criança para a terapia da fala. Foi sugerido à família que consultasse uma pedopsiquiatra no sentido de perceber o motivo pelo qual o TR não descodifica as mensagens (...) De facto, para podermos ajudar o TR é urgente perceber como chegar a esta criança. (N20, 16/01/2011)

Esta subcategoria não apresenta valores intermédios mas, apesar da escassez de entradas, torna-se evidente a sua importância, pelo teor dos conteúdos que integra e pela sua relevância no contexto educativo em que EP se movimenta.

O gráfico 9 (anexo 3), elaborado para a subcategoria C2, permite evidenciar a baixa frequência registada ao nível de entradas acerca desta questão, tal como possibilita a identificação dos picos de incidência, que correspondem às situações descritas nos excertos apresentados.

Relativamente à **subcategoria C3, avaliação de progressos** das crianças, constitui-se como uma ferramenta para aferição da evolução do grupo em geral e de algumas crianças em particular. Esta subcategoria é a que apresenta maior número de evidências (57%), e em apenas em cinco narrativas (N1, N2, N12, N15 e N17), se encontrou uma frequência de 0%. Analisando estas narrativas pode-se constatar que:

- No caso de N1 e N2 (23 e 26/09/2010), os dados podem indicar o facto de ser demasiado cedo para se avaliarem progressos nas crianças, dado se estar numa fase inicial do ano lectivo;
- No caso de N12 e N15 (27/11 e 05/12/2010), surgem como respostas a comentários da EI que extravasam o âmbito em que esta subcategoria se insere;
- No que respeita a N17 (30/12/2010), verifica-se que EP incide o seu discurso na importância das vivências culturais que são facultadas às crianças em contexto escolar, o que não se enquadra no âmbito em análise.

Valores medianos foram encontrados em 16 narrativas, situando-se entre 1,1% (N11, N18 e N19), 2,2% (N22), 3,3% (N4, N5, N7, N10, N13, N14, N16, N20 e N21), 4,4% (N8) e 5,5% (N3 e N9), o que denota uma presença muito relevante das avaliações de progressos das crianças nas narrativas da EP.

O valor mais elevado de incidência nesta subcategoria foi de 6,6%, ocorrendo em N6 e correspondendo a seis ocorrências registadas. Procurando encontrar as razões que o justificam, realce-se que esta narrativa acontece após uma interrupção forçada, por motivo de uma situação familiar de EP, que, ao voltar à sala, destaca com maior ênfase os aspectos positivos que vai identificando nas crianças:

As crianças mais crescidas identificaram perfeitamente características do seu corpo e do seu comportamento de que gostavam e o porquê (...) O MM acrescentou uma ideia que (...) soube aproveitar e adaptá-la, mostrando capacidade de mobilização do conhecimento noutras situações (...) Foi interessante ver o Al., de 3 anos, a S. de 3 anos, a L.G. também de 3 anos a entrarem no debate, reforçando a ideia que ser grande é pensar pela sua cabeça. (N6, 23/10/2010)

O gráfico 10 (anexo 3) ilustra a evolução da incidência de entradas nesta subcategoria, destacando-se os valores mais elevados no início.

4.1.4 Categoria D – *Manifestação de sentimentos da educadora*

Relativamente à categoria de análise D (*Manifestação de sentimentos da educadora*) procedeu-se à construção da tabela 5 (incluída na página seguinte), que reúne todas as ocorrências detectadas neste âmbito.

Para esta categoria foram definidas as seguintes subcategorias de análise:

D1 – Insegurança/receio

D2 – P reocupação

D3 – Satisfação

D4 – Angústia

A **subcategoria D1** refere-se a *sentimentos de insegurança ou receio* manifestados por EP. Constatou-se que a incidência de entradas não é muito elevada nesta subcategoria (17,3%), apesar disso, pareceu-nos pertinente a sua integração nesta análise, uma vez que está presente em 10 narrativas (N1, N5, N6, N7, N8, N10, N13, N16, N20 e N22).

Tabela 5

Categoria D - Manifestação de sentimentos da educadora

CATEGORIA D						
N.º Narr.	Data Narr.	D1	D2	D3	D4	Total das subcategorias
		17% f = 13	28% f = 21	48% f = 36	7% f = 5	100% Total = 75
N1	23/09	4% 3	1,3% 1	1,3% 1	1,3% 1	8% 6
N2	26/09	0% 0	2,6% 2	1,3% 1	0% 0	4% 3
N3	28/09	0% 0	2,6% 2	2,6% 2	0% 0	5,2% 4
N4	03/10	0% 0	0% 0	2,6% 2	0% 0	2,6% 2
N5	09/10	1,3% 1	1,3% 1	2,6% 2	2,6% 2	8% 6
N6	23/10	2,6% 2	0% 0	8% 6	0% 0	10,6% 8
N7	31/10	1,3% 1	2,6% 2	4% 3	0% 0	8% 6
N8	06/11	1,3% 1	0% 0	6,6% 5	0% 0	8% 6
N9	12/11	0% 0	2,6% 2	0% 0	0% 0	2,6% 2
N10	21/11	1,3% 1	4% 3	2,6% 2	0% 0	8% 6
N11	26/11	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0
N12	27/11	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0
N13	27/11	1,3% 1	1,3% 1	2,6% 2	0% 0	5,2% 4
N14	04/12	0% 0	1,3% 1	2,6% 2	1,3% 1	5,2% 4
N15	05/12	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0
N16	12/12	1,3% 1	2,6% 2	0% 0	0% 0	4% 3
N17	30/12	0% 0	0% 0	1,3% 1	0% 0	1,3% 1
N18	09/01	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0
N19	12/01	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0
N20	16/01	1,3% 1	1,3% 1	4% 3	0% 0	6,6% 5
N21	27/01	0% 0	2,6% 2	2,6% 2	1,3% 1	6,6% 5
N22	30/01	1,3% 1	1,3% 1	2,6% 2	0% 0	5,2% 4

Verifica-se, no entanto, que 12 narrativas (N2, N3, N4, N9, N11, N12, N14, N15, N17, N18, N19 e N21) não apresentam entradas neste âmbito, registando 0%. Os resultados apontam para uma estabilidade emocional, atingida por uma profissional com vinte e cinco anos de serviço, tal como foi referido na sua caracterização, com uma carreira consolidada e que procurou, ao longo do seu percurso, encontrar uma forma pessoal e única de ser profissional. Assim sendo, parece-nos que daí pode derivar esta escassez de referências a emoções de receio ou insegurança.

Constata-se ainda que se destacou, com o valor mais elevado de 4%, a N1, de 23/09/2011, data que correspondeu à entrada efectiva ao serviço de EP, após uma semana de atestado médico. Tal situação pode ficar a dever-se ao facto de esta narrativa se reportar ao início do ano lectivo, altura em que, normalmente, este tipo de sentimentos assalta um educador, ao encontrar um novo grupo, com elementos que ainda não conhece e quer *aprender a conhecer*, para assim encontrar a segurança que lhe irá permitir desenvolver o seu trabalho. Inclui-se um extracto que é exemplo disso:

Foi com grande alegria que retomei as minhas funções, disposta a dar e fazer o meu melhor, assim Deus me ajude. (...) Como educadora sinto algumas angústias e inseguranças, como organizar as rotinas de forma a serem desafiadoras para os mais velhos e ao mesmo tempo participadas e entendidas pelos mais pequenitos? Diferenciação? Ok! Como se diferenciam quadros que servem de base às rotinas? (N1, 23/09/2011)

Também N6 apresenta um valor que se destaca nesta subcategoria (2,6%, correspondendo a duas evidências), o que encontra fundamento na situação pessoal de EP. De facto, encontrava-se fragilizada ao retomar o serviço após um acontecimento do foro pessoal e os sentimentos de insegurança/receio estavam, segundo parece, relacionados com o possível questionamento das crianças acerca da morte:

Estava um pouco ansiosa com as possíveis perguntas das crianças sobre a morte, uma vez que todas elas sabiam o motivo da minha ausência. (N6, 23/10/2011)

Este tipo de sentimentos manifestou-se nesta narrativa em mais uma ocasião, que dizia respeito a um desafio lançado por EP ao seu grupo, no qual, ouvindo uma música calma, cada um deveria ir ao centro da roda e falar sobre si próprio, para que os restantes elementos do grupo ficassem a conhecê-lo(a) melhor:

Apesar de estar um pouco receosa com o facto de o grupo integrar crianças muito pequenas o sucesso foi enorme (N6, 23/10/2011).

Eis outra situação que nos pareceu significativa neste âmbito, onde o sentimento de receio/insegurança se reporta à perspectiva de realização da primeira saída com o grupo:

Pela primeira vez íamos sair à rua todos e isso causava-me alguma insegurança. Algumas crianças ainda têm dificuldade em se manterem num comboio de mão dada. Por outro lado o teatro tinha um período de actuação de 50m, outra preocupação, será que vão aguentar? (N7, 31/10/2010)

Verifica-se, ainda, na análise da tabela 5, a existência de oito narrativas (N5, N7, N8, N10, N16, N20 e N21) com uma evidência (1,3%) e uma narrativa (N6) com duas ocorrências (2,6%).

O gráfico 11 (anexo 4) refere-se a esta subcategoria D1, ilustra a oscilação verificada, que se iniciou com um pico de frequência, mas depois desceu de forma acentuada, mantendo-se estável em valores mais baixos.

No que se reporta à **subcategoria D2**, integrou as descrições que revelam o sentimento de *preocupação* e registou um valor de entradas que correspondeu a 28% do total da categoria D, sendo a segunda percentagem mais elevada.

Não nos parece relevante que nove narrativas (N4, N6, N8, N11, N12, N15, N17, N18 e N19) não forneçam entradas neste âmbito (0%), dada a longa experiência profissional de EP, que já foi atrás referida e que lhe conferiu algum traquejo para lidar com as situações que, habitualmente, um profissional de educação tem que enfrentar. Antes se realça o número de 13 narrativas que o fazem (N1, N2, N3, N5, N7, N9, N10, N13, N14, N16, N20, N21 e N22), com destaque para N10, que apresenta a percentagem mais elevada de 4%, com três ocorrências. Tal situação ficou a dever-se à entrada de uma nova criança na sala, como a seguir se exemplifica:

Começo esta minha reflexão por uma situação que considero desagradável, e que teve reflexos na minha sala. Uma menina de 5 anos que frequenta este jardim pela 3ª vez, (...) apresenta um comportamento de ansiedade excessiva, com choro constante e alguma dificuldade em permanecer na sala de actividades. Este quadro agravou-se o que levou a coordenadora de estabelecimento a propor a transição desta criança para a minha sala. (N10, 21/11/2010)

A situação já referida desta criança permanece fonte de preocupação para EP, que relata, mais à frente, algumas das suas dificuldades ao nível do desenvolvimento:

[destaca-se o facto de] esta criança de 5 anos apresentar dificuldades na articulação das palavras, com um vocabulário muito pobre, com um discurso pouco organizado e com algumas dificuldades na interpretação (...) ainda não ter segurança e certeza das cores, não reconhecer números, alguma dificuldade na contagem corrida. (N10, 21/11/2010)

Em 12 narrativas estão presentes valores medianos, entre 1,3% (N1, N5, N13, N14, N20 e N22) e 2,6% de incidência (N2, N3, N7, N9, N16 e N21).

O gráfico 12 (anexo 4) demonstra a grande oscilação de entradas que registaram preocupação ao longo do tempo.

Relativamente à **subcategoria D3**, sentimentos de *satisfação* da EP, é aquela que mais entradas registou na categoria D, com um total de 48% que correspondeu a 36 evidências nesta subcategoria.

Apenas sete narrativas (N9, N11, N12, N15, N16, N18 e N19) não apresentaram valores nesta subcategoria sendo, por isso, bastante significativo o número das que o fazem, num total de 15. Entre estas merecem destaque N6 (8%) e N8 (6,6%), por serem as que apresentam maior incidência, com seis e cinco evidências respectivamente. No que se refere a N6, EP destaca alguns aspectos positivos que denota no seu grupo e demonstra a sua satisfação por isso, evidente nas transcrições que se incluem. O primeiro caso refere-se ao acolhimento por parte das crianças, aquando da sua ausência da sala por um período de tempo:

Fui surpreendida com a abordagem carinhosa e consoladora de algumas crianças. (N6, 23/10/2010)

Na mesma narrativa (N6) manifesta também satisfação perante as verbalizações das crianças e os progressos que revelam:

Foi muito interessante ouvir as crianças sobre o que gostam mais nelas (...) Estou satisfeita com os progressos que as crianças têm feito ao nível das interações com os pares e do respeito pelo outro. (N6, 23/10/2010)

No entanto, embora se sinta satisfeita pelos progressos observados, demonstra consciência da sua possibilidade de progressão e melhoria, quando refere:

Apesar da satisfação, sabemos que é sempre possível fazer melhor. (N6, 23/10/2010)

Quanto à segunda, trata-se de N8, onde EP manifesta claramente:

Muita satisfação pela constatação de grandes progressos no grupo e em cada uma das crianças. (N8, 06/11/2010)

E acrescenta que, apesar de algum cansaço, continua a:

Gostar muito do que faço e cada vez me sentir mais fascinada e apaixonada, apesar dos 25 anos de trabalho (...) satisfeita pelo dever cumprido, mas cansada. (N8, 06/11/2010)

Em 14 narrativas verificou-se a ocorrência de valores intermédios, os quais se situaram em 1,3% (N1, N2 e N17), 2,6% (N3, N4, N5, N10, N13, N14, N21 e N22), 4% (N7 e N20) e 6,6% (N8) de incidência.

O gráfico 13 (anexo 4), elaborado para a subcategoria D3, apresenta com nitidez a incidência mais elevada numa fase inicial da recolha de dados, sendo que depois esta subcategoria estabiliza em valores mais baixos.

A **subcategoria D4** diz respeito à *angústia* e é aquela que apresenta menor número de entradas, apenas cinco, 6,7% do total da categoria *Sentimentos*, o que denota que essa não foi uma sensação predominante ao longo do estudo.

Os relatos que evidenciam o sentimento negativo apresentam maior prevalência numa fase inicial do ano lectivo (N1 e N5, com duas ocorrências) e depois acontecem de forma mais dispersa (em N14 e N21) já na segunda metade do período de recolha de dados, sendo que os valores médios, todos com 1,3% e equivalentes a uma entrada, se verificaram em três narrativas (N1, N14 e N21).

Analisando aquelas narrativas que evidenciam mais entradas nesta categoria, começamos pela primeira situação (N1), que diz respeito a um início de ano lectivo algo atribulado de EP, pois teve que interromper funções por motivo de doença, não lhe tendo sido possível acolher as suas crianças na primeira semana de actividades, o que relatou da seguinte forma:

Angustiava-me por não poder ser eu a estar ali a lidar com cada um, com as expectativas, alegrias, angústias, insegurança e ansiedades de quem vem pela primeira vez para o Jardim. (N1, 23/09/2010)

Quanto a N5, reporta-se a casos de crianças que lhe despoletaram alguma angústia:

A minha narrativa irá centrar-se em três casos que me fizeram reflectir a minha actuação e que me deixaram algumas angústias. (N5, 09/10/2010)

Especifica depois a que tipo de situações se refere, nomeadamente a uma reacção negativa de um pai face ao despiste de NEE, anteriormente referido, ao qual o seu filho estava a ser sujeito:

Para mim tem sido difícil e angustiante lidar com o pai que está nitidamente perturbado com este processo. Apesar de tentar atenuar, desvalorizar e apontar para uma situação de despiste, no sentido de ajudarmos a criança a ultrapassar rapidamente esta situação, não consigo “tranquilizar” este pai. (N5, 09/10/2010)

A referência feita em N14 reporta-se a outra situação, já atrás mencionada, a integração tardia de uma criança que não se adaptou a outra sala, a que se refere escrevendo o seguinte:

Custa a reconhecer e sobretudo faz-me sofrer pensar que a educação pré-escolar, para esta criança, (...) em vez de ser libertadora e promotora de desenvolvimento, foi castradora, limitadora, destruidora da auto-estima e causadora de traumas e angústias. (N14, 04/12/2010)

Finalmente, a menção incluída em N21 volta ao mesmo assunto, fazendo referência a uma conversa com a mãe dessa criança, que deixou a EP em grande angústia:

Apelei ao bom senso, ao facto de ninguém ter o direito de destruir assim o bem-estar emocional de uma criança, cheguei mesmo a falar na protecção de menores, mas a mãe, embora perturbada, diz que a situação a ultrapassa, porque a causa é (...), acrescentando que só não sai de casa por causa das filhas e porque não tem emprego. Fiquei derreada. Que fazer? Como ajudar? (N21, 27/01/2011)

De facto, olhando o conteúdo destas descrições, parece notória a importância da inclusão desta subcategoria, apesar dos baixos valores de frequência que registou, caso contrário não seria possível dar visibilidade neste estudo a esse tipo de emoções, presentes na vida de muitos educadores de infância, que lidam no seu quotidiano com situações difíceis, para as quais nem sempre conseguem encontrar respostas.

O gráfico 14 (anexo 4), elaborado para esta subcategoria D4, ilustra os baixos valores e também os picos de frequência assinalados no percurso.

4.1.5 Categoria E – *Indicadores de reflexão*

A categoria E reuniu todos os *Indicadores de reflexão* encontrados nas narrativas, tendo sido definidas as seguintes subcategorias de análise:

- (E1) *Revela postura introspectiva;*
- (E2) *Clarifica ideias sobre a acção educativa;*
- (E3) *Analisa criticamente a acção educativa;*
- (E4) *Planeia a acção futura.*

Os dados são apresentados na tabela 6:

Tabela 6

Categoria E- Indicadores de reflexão

CATEGORIA E						
N.º Narr.	Data Narr.	E1	E2	E3	E4	Total das subcategorias
		30% f = 22	13% f = 10	41% f = 30	16% f = 12	100% Total = 74
N1	23/09	0%	0%	0%	0%	0%
		0	0	0	0	0
N2	26/09	1,6%	1,6%	0%	0%	3,1%
		1	1	0	0	2
N3	28/09	0%	1,6%	3,1%	1,6%	6,2%
		0	1	2	1	4
N4	03/10	1,6%	0%	1,6%	0%	3,1%
		1	0	1	0	2
N5	09/10	3,1%	0%	1,6%	0%	4,7%
		2	0	1	0	3
N6	23/10	3,1%	1,6%	0%	0%	4,7%
		2	1	0	0	3
N7	31/10	4,7%	1,6%	1,6%	0%	7,8%
		3	1	1	0	5
N8	06/11	3,1%	1,6%	0%	1,6%	6,2%
		2	1	0	1	4
N9	12/11	1,6%	0%	1,6%	0%	3,1%
		1	0	1	0	2
N10	21/11	0%	0%	6,2%	3,1%	9,3%
		0	0	4	2	6
N11	26/11	0%	3,1%	0%	0%	3,1%
		0	2	0	0	2
N12	27/11	3,1%	0%	6,2%	1,6%	11%
		2	0	4	1	7
N13	27/11	3,1%	1,6%	4,7%	1,6%	10,9%
		2	1	3	1	7
N14	04/12	1,6%	1,6%	7,8%	1,6%	12,6%
		1	1	5	1	8
N15	05/12	0%	0%	0%	0%	0%
		0	0	0	0	0
N16	12/12	3,1%	0%	1,6%	3,1%	7,8%
		2	0	1	2	5
N17	30/12	1,6%	0%	3,1%	1,6%	6,2%
		1	0	2	1	4
N18	09/01	0%	0%	0%	0%	0%
		0	0	0	0	0
N19	12/01	0%	1,6%	0%	0%	1,6%
		0	1	0	0	1
N20	16/01	1,6%	0%	3,1%	1,6%	6,2%
		1	0	2	1	4
N21	27/01	0%	0%	3,1%	1,6%	4,7%
		0	0	2	1	3
N22	30/01	1,6%	0%	1,6%	0%	3,1%
		1	0	1	0	2

Iniciando pela **subcategoria E1**, foi designada por *revela postura introspectiva* e nela procuraram agrupar-se as evidências presentes nas narrativas que denotam esse comportamento por parte de EP. Refira-se que esta é uma das subcategorias que mais entradas integra no total desta categoria (22, que correspondem a 30%) e que em oito narrativas (N1, N3, N10, N11, N15, N18, N19 e N21) não surgem ocorrências dignas de registo neste âmbito, embora seja bastante significativo o número das que o fazem (14). Entre estas, 13 narrativas evidenciam valores médios, que se situam entre 1,6% (N2, N4, N9, N14, N17, N20 e N22) e 3,1% (N5, N6, N8, N12, N13 e N16).

As incidências encontradas assumem maior relevância em N7, onde se destaca um valor de 4,7%, que prevalece em relação aos restantes, os quais, como já referimos, se distribuem de forma mais equitativa pelas narrativas remanescentes. Analisando essa entrada no diário, verificamos que EP opta por abordar as suas práticas e, através da reflexão, ponderar a reformulação das mesmas:

No decorrer desta semana foram acontecendo algumas situações que considerei dignas de registo, de reflexão, numa vertente de percepção do que as crianças já são capazes e outras numa lógica de reformulação de práticas (...) Depois de reflectir sobre o assunto, achei que não podia impedir que os pequenos participassem [nos projectos], não era pedagogicamente correcto e estava a reforçar a diferença de idade e a incapacitar os pequenos de produzirem o seu trabalho. (N7, 31/10/2010)

Adiante, na mesma postagem, interroga-se e reflecte sobre a sua forma expressiva de contar histórias, a qual gerou uma reacção que lhe pareceu algo excessiva:

Contei a história do livro "*Desculpa, por acaso és uma Bruxa?*". Normalmente tento ser expressiva, utilizando a entoação, os gestos (...) O silêncio era geral, só se ouvia a minha voz. No meio deste meu entusiasmo, deparo-me com uma criança a chorar (...) Qual foi o meu espanto quando percebi que a criança estava a viver intensamente os acontecimentos (...) Tentei desmistificar a situação e dizer que afinal aquilo era só uma história. Moderei a expressividade e acabei a história (...) Por um lado fiquei contente (...) Por outro, eu não tenho direito, nem devo, provocar angústia nas crianças. (N7, 31/10/2010)

Outras evidências de reflexão se podem localizar ao longo das narrativas, entre as quais optamos por destacar alguns excertos que nos pareceram mais significativos. O primeiro refere-se a uma estratégia que utiliza, o *fantoche da sala*:

O fantoche (lobo) que foi introduzido faz as delícias dos pequenitos (...) às vezes penso se esta dinâmica diária não infantiliza um pouco os mais crescidos. Mas acho que não, o faz de conta, o imaginário, o maravilhoso é tão importante nas vidas das crianças em todas as idades. (N2, 26/09/2011)

A segunda situação diz respeito à situação de desiste de NEE em curso para uma criança do grupo:

Penso que tinha que fazer esta sinalização para que esta criança possa ser observada e avaliada pela equipa. Até porque sabemos que quanto mais cedo se diagnosticarem as situações melhor poderemos actuar. (N4, 03/10/2011)

A terceira referência reporta-se ao próprio trabalho colaborativo que estava a ser desenvolvido, nomeadamente à elaboração das narrativas profissionais:

Ao passar para o formato escrito estas experiências de vida, da minha sala de jardim de infância, torno conscientes os progressos que vamos atingindo, apesar do pouco tempo de intervenção. E por outro lado evidenciam-se algumas situações que necessitam de continuar a ser trabalhadas e acompanhadas. (N6, 23/10/2010)

A questão da problematização (ou não) das situações pedagógicas surge nas suas narrativas também por comparação com o contexto da EI:

Acho que não estou a conseguir problematizar as situações, mas de facto, tenho visto as crianças felizes e aos poucos a tornarem-se co-responsáveis pelas suas aprendizagens, o que me deixa tão encantada a ponto de (se calhar) não estar a focalizar em aspectos igualmente importantes. (N8, 06/11/2010)

A última evidência de reflexão aborda um instrumento da sala, cuja introdução não resultou:

Reconheço que provavelmente fui um pouco precipitada ao introduzir o primeiro quadro, mas é por isso que a reflexão é importante para reconhecer as fragilidades e poder reformula-las. Não podia persistir com uma estratégia que não estava a produzir efeitos nem nas crianças, nem no grupo. (N12, 27/11/2010)

O gráfico 15 (anexo 5) ilustra a situação descrita, com relevância para os níveis de reflexão superiores evidenciados por EP ao longo do percurso.

No que respeita à **subcategoria E2**, *clarifica ideias sobre a acção educativa*, é a que apresenta menor incidência nesta categoria, com 10 entradas, que correspondem a 13% do total.

Refira-se ainda que 12 narrativas (N1, N4, N9, N10, N12, N15, N16, N17, N18, N20, N21 e N22) não tocam este aspecto, apresentando 0% de frequência. Esta situação prende-se com o questionamento, que faz parte do papel de EI e que não surge de forma permanente, como veremos mais à frente aquando da análise à tabela de frequência da categoria G – *Indicadores de supervisão*. Não havendo questionamento, a clarificação de ideias no que toca à sua própria acção educativa depende da necessidade que EP sentiu de a fazer. Poderá ser esta a justificação para os valores encontrados.

No que toca ao valor mais elevado nesta subcategoria (3,1%, correspondendo a duas evidências) foi encontrado em N7 e diz respeito à opção feita por EP de permitir a integração das crianças mais pequenas nos projectos. No entanto, para que possa ser compreendida em toda a sua amplitude, integraram-se também excertos da narrativa anterior e posterior:

O problema surge com os pequenos, que também querem entrar no projecto. Para resolver este problema constituímos o grupo que vai trabalhar no projecto e fechamos as entradas. Esta medida teve que ser tomada para viabilizar a continuidade do projecto com o grupo de 7 crianças das mais crescidas. Interrogo-me se a atitude foi correcta, mas se não o fizéssemos, o projecto acabava por não ter pernas para andar, nem era possível o apoio da educadora. (N6, 23/10/2010)

Assim, no projecto do friso de aniversários (...) entram crianças pequenas. É claro que as fotografias não ficaram bem cortadas, mas a criança empenhou-se no trabalho e conseguimos montar o friso com sucesso. (N7, 31/10/2010)

As questões relacionadas com os pequenos nos projectos, de facto têm sido uma mais-valia, a sua experiência é muito sensorial, o que também é muito importante, o registo pouco perceptível, mas eu reforço com a escrita, o tempo de permanência também é mais curto, o que é natural. (N8, 06/11/2010)

Outra situação em que EP esclarece a sua acção educativa surge nesta passagem:

Foram trabalhadas as cores em dois grupos, um de crianças pequenas e médias e outro com as crianças mais crescidas (...) De facto não é possível apresentar a mesma actividade, um quadro de entrada simples para as duas idades. Os grandes tiveram oportunidade de fazer uma experiência de Cromatografia, para observar o espectro de tons existentes nas cores secundárias. Por outro lado, tiveram oportunidade de registar o resultado num quadro de dupla entrada. (N13, 27/11/2011)

Os valores intermédios encontrados em oito narrativas situaram-se todos em 1,4% (N2, N3, N6, N7, N8, N13, N14 e N19). Mais uma vez se salienta que, apesar de uma incidência baixa, a subcategoria assume uma relevância que encontra justificação no seu conteúdo, ou seja, torna-se importante não pela *quantidade* de dados, mas pela *qualidade* dos mesmos. O gráfico 16 (anexo 5) revela a flutuação das entradas nesta subcategoria E2.

Examinando a **subcategoria E3**, *analisa criticamente a acção educativa*, constata-se que é a que apresenta mais entradas (30, correspondendo a 41% do total) nesta categoria de *indicadores de reflexão*.

Apenas oito narrativas (N1, N2, N6, N8, N11, N15, N18 e N19) não contribuíram com dados para esta subcategoria e a que se destaca, pela maior incidência ao nível dos valores de frequência, é a N14 com 7,8%. Procuremos encontrar, então, nessa entrada do

diário colaborativo, a justificação para essa prevalência, integrando os excertos que se seguem, por serem reveladores da acção pedagógica de EP:

Durante a tarde e porque a manhã tinha sido muito intensa, achei por bem não apresentar a resolução de problemas que tinha programado. Optei por dar visibilidade aos trabalhos que as crianças já tinham executado, com motivos de Natal, para a decoração da sala. (N14, 04/12/2010)

Outras referências presentes nas narrativas assumem importância neste âmbito, pelo que acrescentam ao conhecimento das práticas reflexivas desenvolvidas por EP:

Esta semana introduzi o plano individual para os mais crescidos. O plano de actividades comum não resultou. Possivelmente por falha minha. O ano passado correu muito bem, mas era um grupo só de grandes, este ano estava a ser muito difícil gerir o quadro. Alguns pequenos queriam marcar, mas depois não tinham em conta essa escolha na hora de escolher a actividade o que é normal, os grandes marcavam as actividades mas, muitas vezes, também não as cumpriam e gerou-se alguma confusão. Reconheço que da minha parte, possivelmente não esgotei todas as estratégias de utilização do referido quadro, mas por outro lado é um pouco difícil com um grupo misto fazê-lo. (N10, 21/11/2010)

Acho que fui ambiciosa e como o quadro das presenças, de dupla entrada, estava a funcionar bem, pensei que o da planificação também resultasse. De facto não aconteceu. (N12, 27/11/2010)

É evidente, pela leitura dos excertos, o desenvolvimento das capacidades reflexivas de EP, nomeadamente quando procura analisar criticamente aspectos ligados à sua acção educativa.

Os valores médios encontrados nesta subcategoria estão presentes em 13 narrativas e situam-se entre 1,6% (N4, N5, N7, N9, N16 e N22), 3,1% (N3, N17, N20 e N21), 4,7% (N13) e 6,2% (N10 e N12).

O gráfico 17 (anexo 5) evidencia a flutuação registada ao nível das entradas desta subcategoria E3.

A **subcategoria E4**, *planeamento da acção futura*, reúne evidências da forma como a EP o fez ao longo das narrativas. Não apresenta valores elevados quanto a entradas registadas (16% do total da categoria, correspondendo a 12 evidências), embora possa ser considerado significativo o facto de 10 postagens tocarem o seu âmbito.

O nível de frequência mais alto é encontrado em N10 e N16, ambas com 3,1%, o que pode não parecer relevante antes de analisarmos o seu conteúdo. Eis então alguns extractos dessas narrativas, onde EP, de alguma forma, evidencia as suas preocupações e

o que pretende fazer face a elas. Na primeira situação refere-se à situação da criança que se integrou mais tarde na sala, a J.:

Devido aos problemas atrás referidos solicitei à terapeuta da fala do agrupamento uma avaliação da menina. (N10, 31/12/2010)

Na segunda, reporta-se ao quadro de planificação colectivo, cuja introdução não resultou e teve de ser reformulado:

Outra das minhas preocupações era não prolongar por muito tempo o período das rotinas, pois os mais pequenos precisam de outras actividades, assim optei por um plano individual só para os 5 anos. (N10, 31/12/2010)

Mais à frente volta ao caso da J., referindo duas situações diversas:

Propus à terapeuta em Janeiro chamar a mãe para, em conjunto, falarmos das nossas preocupações face à J. (...) Tenho explorado estratégias diferenciadas para cativar a atenção da J. nas histórias mas tem sido em vão, ela desliga mesmo, mesmo no trato individualizado e com recursos variados. Já pensei pedir à equipa do ensino especial para a avaliarem, mas tenho receio que a exposição a outra equipa de trabalho ainda destabilize mais o seu estado emocional já muito fragilizado (...) No entanto, estou como [diz] a colega do especial, enquanto não tivermos os resultados dos testes auditivos não podemos avançar para outros despistes. (N16, 12/12/2010)

Refira-se que 12 narrativas (N1, N2, N4, N5, N6, N7, N9, N11, N15, N18, N19 e N22) não contribuem para esta subcategoria e que 10 evidenciam um valor intermédio de 1,6% (N3, N8, N12, N13, N14, N17, N20 e N21). Apesar disso, parece-nos evidente que o processo reflexivo desenvolvido ao longo do tempo por parte de EP está patenteado nas subcategorias apresentadas e explícito nos extractos das suas narrativas.

O gráfico 18 (anexo 5) ilustra os picos de incidência e as baixas nos níveis de frequência desta subcategoria E4.

4.1.6 Categoria F – *Indicadores de colaboração*

Para esta categoria F foram definidas quatro subcategorias:

(F1) *Reage ao comentário da investigadora*

(F2) *Partilha saberes/recursos*

(F3) *Solicita colaboração da investigadora*

(F4) *Faz referência ao uso de recursos partilhados, apresentadas na tabela 7:*

Tabela 7

Categoria F - Indicadores de colaboração

CATEGORIA F						
N.º Narr.	Data Narr.	F1	F2	F3	F4	Total das subcategorias
		37% f = 21	37% f = 21	23% f = 13	3% f = 2	100% Total = 57
N1	23/09	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0
N2	26/09	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0
N3	28/09	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0
N4	03/10	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0
N5	09/10	0% 0	1,7% 1	1,7% 1	0% 0	3,5% 2
N6	23/10	0% 0	0% 0	1,7% 1	0% 0	1,7% 1
N7	31/10	0% 0	1,7% 1	3,5% 2	0% 0	5,2% 3
N8	06/11	3,5% 2	1,7% 1	1,7% 1	0% 0	7% 4
N9	12/11	0% 0	1,7% 1	1,7% 1	1,7% 1	5,2% 3
N10	21/11	1,7% 1	0% 0	1,7% 1	0% 0	3,5% 2
N11	26/11	3,5% 2	1,7% 1	0% 0	0% 0	5,2% 3
N12	27/11	3,5% 2	1,7% 1	0% 0	0% 0	5,2% 3
N13	27/11	0% 0	7% 4	1,7% 1	0% 0	8,7% 5
N14	04/12	3,5% 2	1,7% 1	0% 0	0% 0	5,2% 3
N15	05/12	1,7% 1	3,5% 2	1,7% 1	0% 0	7% 4
N16	12/12	1,7% 1	0% 0	3,5% 2	1,7% 1	7% 4
N17	30/12	1,7% 1	1,7% 1	0% 0	0% 0	3,5% 2
N18	09/01	3,5% 2	1,7% 1	1,7% 1	0% 0	7% 4
N19	12/01	3,5% 2	1,7% 1	1,7% 1	0% 0	7% 4
N20	16/01	0% 0	3,5% 2	0% 0	0% 0	3,5% 2
N21	27/01	3,5% 2	0% 0	0% 0	0% 0	3,5% 2
N22	30/01	5,3% 3	5,3% 3	0% 0	0% 0	10,6% 6

Analisando a tabela 7 elaborada para a categoria F, que foi definida para abranger os *Indicadores de colaboração*, destaca-se no global uma maior incidência de entradas na fase final do trabalho colaborativo, a partir de N13.

Examinando a **subcategoria F1**, *reage ao comentário da investigadora*, onde se integraram todas as referências encontradas nas narrativas a reacções directas de EP aos comentários efectuados por EI, verificou-se a existência de 21 ocorrências, que correspondem a 37% de incidência na categoria.

Realce-se que, nas primeiras sete narrativas (de N1 a N7), não se apurou qualquer entrada nesta subcategoria (0%), tendo-se estas verificado só após essa fase inicial, o que nos parece natural dada a natureza do trabalho desenvolvido. Os resultados apontam para que o referido processo tenha requerido algum tempo de apropriação por parte das participantes, nomeadamente quanto à prática de escrita dos textos narrativos que foram postados no blogue, o principal repositório dos dados deste estudo.

A partir dessa altura as referências foram-se sucedendo com regularidade, surgindo em 11 narrativas valores intermédios que se situaram entre 1,7% (N10, N15, N16 e N17) e 3,5% (N8, N11, N12, N14, N18, N19 e N21). No entanto, mais à frente surgem ainda outras três narrativas (N9, N13 e N20) que também não contribuem com dados para esta subcategoria, o que soma 10 narrativas com 0% de frequência.

O valor mais elevado foi atingido em N22 (30/01/2011), com uma frequência de 5,3%. Procurando analisar essa incidência, verificamos que a mesma se ficou a dever às respostas directas que a EP procurou dar em reacção ao comentário de EI, que indiciam, claramente, um processo de colaboração, como se pode ler nas nestas duas transcrições de situações envolvendo crianças, em que EP refere:

De facto, é aquilo que falava na tua narrativa, está nas nossas mãos trabalhar com estas crianças as questões importantíssimas da cidadania (...) É como dizes, eu não me posso meter na vida da família, não sou assistente social. (N22, 30/01/2010)

Várias outras referências há ao longo dos textos, onde são claramente visíveis as reacções directas de EP à intervenção de EI, como é o caso deste excerto, onde se refere à decisão de incluir os mais pequenos nos projectos:

De facto a reflexão que já tivemos ajudou nessa decisão, aliás, [não os integrar] nem era compatível com uma metodologia que apela à participação. (N8, 06/11/2010)

Estou em falta, pois colocaste algumas questões que não foram respondidas. (...) Uma das questões prendia-se com a forma como estava a ser desenvolvido o Projecto

“Porque caem as folhas”, nomeadamente como foi feita a pesquisa e a recolha de dados, assim como foram integradas as crianças mais pequenas. (N11, 26/11/2010)

EP aborda ainda vários aspectos que considera essenciais ao esclarecimento de EI, no entanto, por serem narrativas demasiado extensas, optamos por colocar apenas algumas partes que consideramos elucidativas:

Em relação ao projecto eu não tive que integrar os mais pequenos (...) inscreveram-se no projecto duas crianças de 3 anos (...). Começamos por identificar o problema, definimos o objectivo do projecto, tentamos no grupo recolher a informação que as crianças possuíam e identificamos alguns meios de recolha de dados (...) Será que consegui responder às tuas questões? (N11, 26/11/2010)

Em relação à situação [da J.] está a normalizar. Utilizei as tuas sugestões de falar com ela, de forma a tentar ajudá-la a gerir a angústia e o medo da mãe não a vir buscar, mas não resultou. (N12, 27/11/2010)

Começo por responder a algumas questões que levantaste na semana passada, de facto ao escrever, as ideias estão tão claras na minha cabeça que me esqueço que esta narrativa é para ser lida por uma pessoa que não conhece, de forma presencial, o meu contexto, por isso a descrição tem que ser mais focada e às vezes mais pormenorizada (...) Vou procurar seguir o teu conselho. (N14, 04/12/2010)

A explicação do problema está, como fiz referência no fim da postagem, no [blogue de sala](#), (...) os blogues de sala têm obrigatoriamente de entrar neste processo, senão é um pouco deitar trabalho fora. (N19, 12/01/2010)

Espero ter sido mais clara, mas às vezes ao descrever as situações que me são tão familiares acabo por omitir aspectos que para mim são claros, mas para quem lê e não esteve lá, não. (N19, 12/01/2010)

No gráfico 19 (anexo 6) pode verificar-se a baixa frequência inicial nesta subcategoria, a qual depois sobe para níveis bem mais elevados.

Quanto à **subcategoria F2**, *partilha saberes/recursos*, pela análise dos dados verifica-se que oito narrativas (N1, N2, N3, N4, N6, N10, N16 e N21) não contribuíram para esta subcategoria, sendo que a maior parte se situou no primeiro terço deste processo colaborativo, mais precisamente até N7 (31/10/2010), o que pode ter acontecido em resultado de, nesta fase inicial, EP estar ainda a adaptar-se às exigências impostas por um trabalho deste cariz. No entanto, contabilizaram-se ao todo 21 entradas nesta subcategoria, que correspondem a 37% do total da respectiva categoria.

A distribuição das ocorrências é regular a partir do segundo terço do trabalho colaborativo, verificando-se que em 13 narrativas surgem indicadores de nível médio, que se situam em valores de 1,7% (N5, N7, N8, N9, N11, N12, N14, N17, N18 e N19), 3,5% (N15 3 N20) e 5,3% (N22).

O valor mais elevado nesta subcategoria (7%) ocorre em N13, sendo que o número de entradas corresponde a quatro. Analisando a narrativa em causa notamos que, no seu decorrer, EP remete por várias vezes para o blogue “*Papel principal*” (portefólio digital do seu grupo) para mais pormenores sobre as suas descrições:

As frases [concepções das crianças sobre a diferença] poderão ser lidas no [papel principal](#). (...) Mais pormenores sobre a semana vão estar disponíveis no blogue <http://portfoliodegrupo-graca.blogspot.com>. (N13, 27/11/2010)

Mas outras narrativas há onde tal acontece e o portefólio digital de grupo assume aqui um papel importante, na medida em que permite aceder a conteúdo mais detalhado sobre as actividades desenvolvidas no contexto-sala de EP, tal como ilustram as transcrições que se seguem:

No *Papel Principal* é possível visualizar a forma como trabalhamos esta semana. (N9, 12/11/2010)

Quando fiz a postagem mencionei o [blogue de sala](#) como outro recurso a ter em conta, no desenvolvimento e descrição de actividades. O blogue de sala (...) também se encaixa num processo de auto-supervisão, que pode ser aproveitado. (N11, 26/11/2010)

Os quadros [instrumentos de trabalho] estão visíveis no [papel principal, blogue de sala](#). (N12, 27/11/2010)

De destacar neste âmbito as narrativas N14 e N15. Na primeira, EP partilha um recurso interessante:

Em relação ao Drama, a “dança das marionetas” é uma música que as estagiárias da ESE trabalhavam no tempo do professor VL (...) cedeu-me as músicas num CD, se quiseres posso partilhar contigo. (N14, 04/12/2010)

A segunda surge como resposta a um comentário de EI e nela EP partilha com detalhe alguns dos seus saberes, nomeadamente, os testes sócio-métricos que utilizou e uma coreografia adequada ao Natal:

Na última postagem faltou dizer que os testes sócio-métricos que usei foram integrados no contexto da sessão de motricidade e de sala. Assim, passaram pela constituição de pares de forma voluntária, usando algumas estratégias como: quando a música terminar cada criança deve rapidamente juntar-se a um colega. Depois evitar repetir o colega. Constituição de pares de forma livre... Na sala perguntas: quem gostarias que estivesse ao teu lado na mesa? Ou ainda: Qual o colega que gostas mais para brincar e qual é o colega que gostas menos e porquê? (...) Em relação ao Natal Africano [coreografia]: As crianças estão dispostas em círculo, em posição de fila. Deslocam-se em círculo umas atrás das outras enrolando as mãos e o corpo para cima e para baixo. No momento do “Logo que nasceu” viram-se para o centro e esticam os braços para a frente com as mãos abertas. No “acampou”, colocam os braços na posição de um triângulo a simular uma tenda; no momento das “estrelas” os braços abrem suavemente, até aos ombros, para logo de seguida se dirigirem à boca, com uma viragem do corpo para a direita e para a esquerda, depois voltam a descer e ficam na posição e embalar e o corpo balança de um lado para o

outro. No instrumental voltam a andar na roda, uns atrás dos outros suavemente e ao ritmo da música a enrolar as mãos e com o corpo ora para baixo, ora para cima. (N15, 05/12/2010)

Finalmente, encerramos esta subcategoria com mais um exemplo de saberes/recursos partilhados:

Coloquei a apresentação do PCG aos Pais no [Blogue de sala](#) na ala direita. (N19, 12/01/2010)

O gráfico 20 (anexo 6) ilustra o curso das entradas nesta subcategoria, numa trajectória flutuante, mas ascendente.

Analizamos de seguida a **subcategoria F3**, *Solicita colaboração da investigadora*, tendo sido observado que 11 narrativas (N1, N2, N3, N4, N11, N12, N14, N17, N20, N21 e N22) não apresentaram evidências neste âmbito. Os dados começam a surgir apenas a partir de N5 (09/10/2010) e terminam em N19 (12/01/2011), mantendo-se relativamente estáveis durante esse período de tempo. Os valores médios encontraram-se em nove narrativas (N5, N6, N8, N9, N10, N13, N15, N18 e N19) e situaram-se de forma constante em 1,7%.

Os valores mais elevados de frequência, de 3,5%, ocorrem em N7 e N16. Nas transcrições dessas narrativas, EP refere-se mais uma vez à situação de J.:

Eu não tenho direito, nem devo, provocar angústia nas crianças. Como agir? (N7, 31/10/2010)

Tenho necessidade de me centrar nas preocupações que “assombram” a minha prática e neste momento passam por um caso problemático que herdei e que me está a atormentar (...) mas agora, que manifesta bem-estar, alegria, porque será que continua com estas ausências? (N16, 12/12/2010)

Nota-se que a situação desta criança é algo que preocupa seriamente EP, que demonstra necessidade de partilhar os seus problemas com EI, numa procura de apoio na resolução dessas dificuldades, o que acontece de forma continuada. No entanto, outras situações do dia-a-dia fazem com que esta solicite a colaboração de EI, o que é evidente nos excertos que se seguem, os quais se reportam à situação das crianças mais pequenas que se querem integrar nos projectos em curso na sala, sendo evidências de pedidos de colaboração:

Bom, esta situação é de facto complicada, como agir? (Narrativa cinco, 09/10/2010)

Aguardo a visão da colega que desempenha o papel de amiga crítica, para voltar a olhar esta descrição com outros olhos. (N6, 23/10/2010)

Ocorreu-me que tu tinhas uma história sobre as folhas das árvores, será que a podias partilhar? (N8, 06/11/2010)

Sei que houve experiências da tua parte na abordagem a esta questão [projecto sobre as árvores] que podem de alguma forma servir de pistas de reflexão para possíveis actividades com o meu grupo. (N9, 12/11/2010)

Já consegui registar as actividades de expressão motora e dramática (...) mas não consigo fazer a hiperligação através do blogue. Perdi imenso tempo e acabei por desistir, devo estar a fazer algo errado, mas não sei muito bem o quê... (N10, 21/11/2010)

Outro tipo de situações leva EP a solicitar ajuda de EI, nomeadamente uma questão ligada à supervisão e outra ao despiste de NEE de uma criança da sala:

Às vezes ficam um pouco perdidas [as estagiárias], devo deixar fazer as actividades programadas ou interrompo e só fica pela metade, para proporcionar maior envolvimento? (...) O que fazer? [Quanto ao caso do menino em despiste de NEE]. (N13, 27/11/2010)

O gráfico 21 (anexo 6) ilustra o conteúdo desta subcategoria, que apresenta valores médios de entradas.

Finalmente analisamos a **subcategoria F4**, a última das que fazem parte da categoria F. Trata-se daquela onde se agruparam as *referências a recursos partilhados*, feitas por parte de EP. O número de entradas é o mais reduzido nesta categoria, sendo apenas duas (3% do total), as quais aconteceram em N9 e N16 como se pode verificar pelos excertos apresentados:

Aproveito para te agradecer a história "A *pequena folha amarela*", foi um sucesso e ajudou na continuidade do projecto, obrigado. (N9, 12/11/2010)

Também recorri ao teu [blogue Pré-Histórias](#), que é um ótimo centro de recursos, de histórias adaptadas às épocas do ano e a diversas circunstâncias da vida das crianças. (N16, 12/12/2010)

Não existem, como é óbvio neste caso, valores intermédios, nem narrativas com elevado número de incidências. Mas, mesmo sendo quase insignificante o número de ocorrências nesta subcategoria, optamos por mantê-la, mais uma vez como forma de ajudar a colmatar a escassez de dados resultantes da observação directa, em virtude de só ter sido possível de concretizar uma visita ao contexto sala de EP, ao longo dos cinco meses por que se prolongou o estudo.

O gráfico 22 (anexo 6) é bem esclarecedor do atrás descrito, ilustrando os picos de incidência referidos.

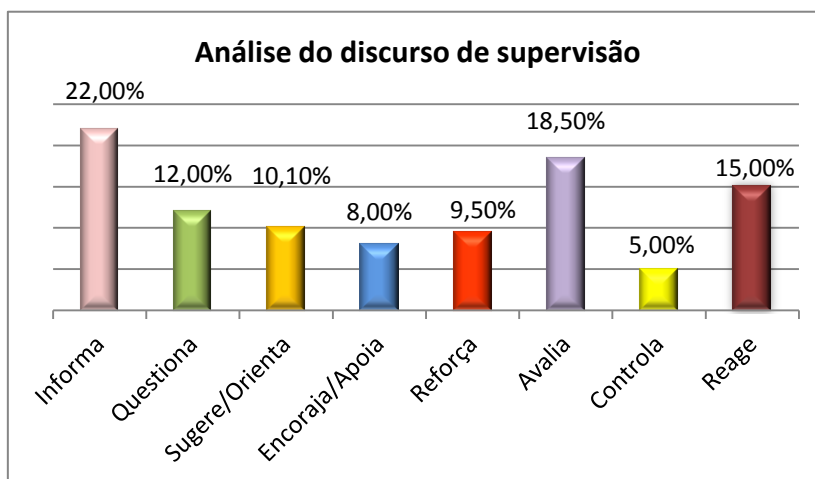
4.1.7 Categoria G – Indicadores de supervisão

A categoria G, denominada *Indicadores de supervisão*, apesar de estar enquadrada no conjunto das categorias definidas, debruça-se sobre os comentários às narrativas de EP. Deste modo, a apresentação, análise e interpretação de dados vai debruçar-se sobre esta categoria de análise dos comentários efectuados por EI, integrada no âmbito do processo de supervisão de pares que foi implementado.

Nela se integraram oito subcategorias, tendo sido também elaborada a respectiva tabela (8), que se apresenta na página seguinte. Eis as subcategorias criadas, que se basearam em Moreira (2005): (G1) *Informa (em geral e sobre o seu contexto)*; (G2) *Questiona*; (G3) *Sugere/orienta*; (G4) *Encoraja/apoia*; (G5) *Reforça*; (G6) *Avalia*; (G7) *Controla*; (G8) *Reage*. Pretenderam identificar a ocorrência das funções pragmáticas nos textos em análise, apreciando o conteúdo dos comentários de EI e situando-os no que diz respeito ao seu discurso no decorrer do processo de supervisão horizontal que foi desenvolvido (Moreira, 2005). O gráfico 23, que analisa o discurso de supervisão, ilustra essa situação, apresentando os valores que cada subcategoria obteve:

Gráfico 23

Análise do discurso de supervisão



Numa primeira abordagem a maior incidência acontece nas funções: *informa*, *avalia* e *reage*, com valores entre 15,3% e 22,1%. Seguem-se: *questiona*, *sugere/orienta* e *reforça*, com percentagens intermédias situadas entre 9,6% e 11,6%. As percentagens mais baixas surgem nas funções: *encoraja/apoia* e *controla*, com 7,6% e 5,2%.

Tabela 8

Categoria G – Indicadores de supervisão

CATEGORIA G										
N.º Com.	Data Com.	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	Total das subcat.
		22% f = 55	12% f = 29	10% f = 25	8% f = 19	9,5% f = 24	18,5% f = 46	5% f = 13	15% f = 38	100% Total 249
C1	26/09	0,8% 2	0,4% 1	0,4% 1	0,4% 1	0% 0	0% 0	0,4% 1	0% 0	2,4% 6
C2	29/09	0,4% 1	0% 0	0% 0	0,8% 2	0,4% 1	0,8% 2	0% 0	0% 0	2,4% 6
C3	04/10	0,8% 2	0,4% 1	0,8% 2	0% 0	0% 0	0,8% 2	0% 0	0,8% 2	3,6% 9
C4	09/10	0,8% 2	0,8% 2	0% 0	0,4% 1	0% 0	0,4% 1	0% 0	0,4% 1	2,8% 7
C5	12/10	0,8% 2	0% 0	0,4% 1	0,4% 1	0,8% 2	0,4% 1	0% 0	0,4% 1	3,2% 8
C6	23/10	3,2% 8	0,8% 2	0,8% 2	0,4% 1	1,6% 4	2,4% 6	0,4% 1	0,8% 2	10,4% 26
C7	31/10	0,8% 2	1,6% 4	0,4% 1	0,4% 1	0,8% 2	1,2% 3	0% 0	1,2% 3	6,4% 16
C8	07/11	1,2% 3	0,4% 1	0,4% 1	0,4% 1	1,2% 3	0,8% 2	0% 0	0,8% 2	5,2% 13
C9	13/11	1,6% 4	1,2% 3	0,8% 2	0% 0	0% 0	1,2% 3	1,2% 3	0,8% 2	6,8% 17
C10	23/11	0,4% 1	1,6% 4	1,6% 4	0,4% 1	1,2% 3	1,6% 4	0,8% 2	1,2% 3	8,8% 22
C11	28/11	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0	0,4% 1	0,4% 1
C12	22/03	1,2% 3	0,4% 1	0% 0	0,4% 1	0,4% 1	0,8% 2	0% 0	0,4% 1	3,6% 9
C13	28/11	1,6% 4	0,8% 2	1,2% 3	0,4% 1	0,8% 2	2% 5	0,4% 1	0,4% 1	7,6% 19
C14	05/12	1,2% 3	0,4% 1	0,4% 1	0,8% 2	0,4% 1	1,2% 3	0% 0	0,8% 2	5,2% 13
C15	05/12	0% 0	0% 0	0,4% 1	0% 0	0% 0	0,4% 1	0% 0	0,4% 1	1,2% 3
C16	07/02	0,8% 2	0,4% 1	0,8% 2	0,8% 2	0,4% 1	0,4% 1	0,4% 1	0,4% 1	4,4% 11
C17	31/12	1,6% 4	0,8% 2	0,8% 2	0% 0	0,4% 1	1,2% 3	0,4% 1	2,4% 6	7,6% 19
C18	12/01	0,8% 2	0,4% 1	0% 0	0% 0	0% 0	0,4% 1	0,4% 1	0,4% 1	2,4% 6
C19	12/01	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0	0,4% 1	0,4% 1	0,8% 2
C20	17/01	1,6% 4	0,8% 2	0% 0	0,4% 1	0,4% 1	1,2% 3	0,4% 1	1,2% 3	6% 15
C21	28/01	1,6% 4	0% 0	0,8% 2	0,4% 1	0,4% 1	0,4% 1	0% 0	0,8% 2	4,4% 11
C22	01/02	0,8% 2	0,4% 1	0% 0	0,8% 2	0,4% 1	0,8% 2	0% 0	0,8% 2	4% 10

Destaque-se que, embora os valores apresentados sejam baixos em termos de percentagem, pela razão anteriormente explicada, o número de evidências nesta categoria de análise (249) é o mais elevado das sete categorias formuladas.

Na **subcategoria G1**, procuramos agrupar todas as referências presentes nos comentários em que EI *informa* EP, seja prestando informações genéricas, seja fornecendo dados sobre o seu próprio contexto. O número de entradas nesta subcategoria correspondeu 22% do total na categoria, destacando-se o valor mais elevado de 3,2%, que corresponde a oito entradas, em C6, o que pode ser compreendido se procurarmos analisar o seu conteúdo. No primeiro caso, o *feed-back* procura responder ao que EP descreveu em N6, onde abordava os sentimentos de receio/insegurança que tinha experimentado aquando do seu regresso à sala e se mostrava surpreendida com a reacção carinhosa e consoladora das crianças do seu grupo:

Também eu já tive a oportunidade de verificar que o fazem com naturalidade e serenidade, talvez por não conseguirem ainda alcançar na totalidade o seu sentido e amplitude, por vezes tão inesperado e sempre irremediável. (C6, 23/10/2010)

Na segunda situação, EI dá opinião e partilha a sua experiência acerca do desenvolvimento de projectos com grupos muito heterogéneos em idade:

O que quero dizer é que é mais difícil "andaimar" e sustentar um projecto onde estão incluídas crianças de idades tão diferentes, com níveis de desenvolvimento tão diversos (...) No entanto, na minha prática actual, isso não é de todo assim (...) Não sei se as dificuldades que sinto em acompanhar cada criança (...) explicam tudo, mas o que aconteceu, principalmente nesta última semana, foi os mais velhos imitarem alguns "disparates" (...) e até gostarem um pouco de se "exibir" fazendo isso... (C6, 23/10/2010)

Na terceira transcrição denota-se que, apesar de haver sintonia em vários aspectos nos contextos de EP e EI, em duas questões estes divergem:

- Na sala de EP existe uma assistente operacional a tempo inteiro para apoio ao grupo, o que não acontece na sala de EI, dado a assistente estar ao serviço de uma criança dependente:

O que não acontece comigo e daí a principal dificuldade [em] gerir um grupo de idades extremas, onde o "peso" principal é dos meninos pequenos. (C6, 23/10/2010)

- Na instituição de EP existe um espaço disponível para sessões de motricidade, o que não se verifica na instituição de EI:

Actividade que ainda não experimentei, por falta de espaço físico para a desenvolver; no entanto, fiquei com vontade de experimentar na sala uma coisa do género, para observar como eles reagem... (C6, 23/10/2010)

Outra situação se demonstra interessante de analisar ao longo das diversas narrativas e comentários: EP evidenciou raras vezes problemas ou situações a necessitarem de resolução, tal como se tinha pensado fazer através deste trabalho colaborativo, o que levou EI, por vezes, a desafiar EP e também a explicitar a sua postura face a isso. Tal aconteceu quando foi colocada por EP, pela primeira vez (N10) uma situação problemática, a que EI respondeu da seguinte forma:

Referes aquilo que me parece ser a primeira "*situação desagradável*", desde que iniciamos os diários colaborativos. Na verdade, para mim, torna-se mais difícil ajudar a reflectir ou a resolver problemas, se estes não existirem ou não estiverem manifestos nas narrativas. (C10, 23/11/2011)

Nesta subcategoria aparecem em 18 comentários valores intermédios de frequência, que oscilam entre 0,4% (C2 e C10), 0,8% (C1, C3, C4, C5, C7, C16, C18 e C22) e 1,2% (C8, C12 e C14) e 1,6% (C9, C13, C17, C20 e C21), sendo que só três deles (C11, C15 e C19) não contribuem com dados neste âmbito.

O gráfico 24 da subcategoria G1 (anexo 7) permite observar a variação das entradas registadas neste âmbito ao longo das 22 semanas do estudo.

Na **subcategoria G2**, designada *questiona*, torna-se evidente que o número de *questões colocadas* foi menor do que o de informações prestadas, situando-se nos 12% (que correspondem a 29 entradas).

Destaca-se a maior percentagem de frequência de 1,6% em duas semanas (C7 e C10), sendo que seis comentários (C2, C5, C11, C15, C19 e C21) não contribuíram com dados para esta subcategoria, registando 0% de frequência. Procurando explicar, com base na análise dos comentários assinalados, essa maior incidência, verificamos que algumas situações descritas por EP nas suas narrativas levaram EI a questioná-la, na procura de esclarecimento para determinados aspectos:

- Na sua narrativa, EP mencionou a primeira saída com o grupo e as dúvidas que sentia quanto ao facto das crianças conseguirem seguir de forma ordenada, em *comboio*. No seu comentário, EI aborda o assunto, questionando a própria prática rotineira de *fazer comboios* com as crianças, muitas vezes para percorrer pequenas distâncias, até no interior da instituição. Coloca argumentos a favor e contra e conclui:

Mas há outras formas de o fazer, ou não? (C7, 31/10/2010)

Com este questionamento, tentou que EP reflectisse e se interrogasse acerca do sentido dessa rotina e aconselhou-a mesmo a perguntar às crianças do seu grupo como gostariam de se deslocar:

Porque não perguntar-lhes como preferem ir? De comboio? Em pares? De que forma é seguro e confortável deslocarmo-nos? Não será importante ouvir as suas concepções sobre isso, conforme fazemos relativamente a tantas outras questões que envolvem a "qualidade de vida" das crianças e nas quais elas também devem ter uma palavra a dizer? (C7, 31/10/2010)

▪ Também a situação gerada com o conto da história *“Desculpa, por acaso és uma bruxa?”* (descrita em N7, 31/10/2010), leva EI a reflectir e questionar EP acerca do uso da expressividade dramática:

A questão do conto de histórias também é uma reflexão interessante a fazer... se, por um lado, é importante que haja expressividade, caso contrário as crianças "desligam", por outro terá que haver alguma "moderação" se tens crianças que se envolvem a este ponto na vivência do que estás a contar... Mas onde está o ponto de equilíbrio? (C7, 31/10/2010)

Nesta fase ainda não tinha sido possível a visita ao contexto-sala de EP, pelo que EI se interroga novamente sobre essa questão, com consciência, por um lado, da necessidade de o fazer e por outro, da dificuldade em consegui-lo:

Não consigo responder, não conheço o teu grupo, nunca visitei a tua sala (...) até que ponto será necessário tratar disso e como? (C7, 31/10/2010)

No que diz respeito a C10, os questionamentos mais frequentes colocados por EI aludem a três assuntos:

1. O primeiro refere-se à criança (J.) que integrou a sala de EP mais tarde, por dificuldades de adaptação (assunto que está presente em grande parte das narrativas e comentários ao longo do estudo) sendo que EI indica possíveis estratégias para lidar com a situação e interroga a sua colaboradora quanto ao seu contributo:

Achas que ajudei? (C10, 23/11/2010).

2. O segundo reporta-se ao projecto que decorre na sala por esta altura e o questionamento procura incentivar uma descrição mais pormenorizada acerca do trabalho a decorrer, para que possa ser melhor compreendido por EI:

Quanto ao projecto que está a decorrer na tua sala, a descrição algo sucinta que fazes levanta-me algumas questões: - De que forma se têm envolvido os mais pequenos nesse projecto? - Interessaram-se pela pergunta em si, ou apenas pelas actividades que vão sendo desenvolvidas em grupo? - Envolvem-se de forma activa ou assumem-se mais como observadores? - Quando referes que estiveram mais na manipulação e exploração dos

materiais, a que materiais concretos te referes? - Como geres a dificuldade que têm em registar de forma legível as situações, vivências, aprendizagens? Para que possa perceber melhor a dinâmica que utilizas, preciso de mais pormenores. (C10, 23/11/2010)

As respostas a estas perguntas integram N11 (26/11/2010), onde EI procura esclarecer todas as questões colocadas.

3. Finalmente, o terceiro assunto é a introdução do *Plano Individual* para os finalistas da sala fazerem o seu planeamento diário, em substituição de um outro instrumento, colectivo, que era partilhado com as crianças mais pequenas do grupo e que não funcionou, por isso foi reformulado. Relativamente a esse novo instrumento, EI interroga:

Podes colocar aqui uma foto? Já agora: - Porque achas que falhou essa estratégia? - Terá a ver com a composição etária do grupo? - Porque dizes que não esgotaste todas as estratégias de utilização do quadro? - Agora que o retiraste, como é que os mais novos vão planear, já pensaste nisso? (C10, 23/11/2010)

A observação do gráfico 25 (anexo 7) pode ajudar a analisar a variabilidade de entradas na subcategoria *questiona* ao longo dos comentários.

Quanto à **subcategoria G3**, refere-se a situações em que EI *dá sugestões ou orienta* EP. Da análise da tabela 7 é possível aferir que apresenta menor número de entradas do que a anterior (25), o que corresponde a 10% do total da categoria *Indicadores de supervisão*. Oito comentários (C2, C4, C11, C12, C18, C19, C20 e C21) não fornecem dados para esta subcategoria (0%) e em 13 surgem valores médios que oscilam entre 0,4% (C1, C5, C7, C8, C14 e C15), 0,8% (C3, C6, C9, C16, C17 e C21) e 1,2% (C13).

O destaque vai para C10, com a percentagem mais elevada desta subcategoria, situada em 1,6%, o que correspondeu a quatro referências. A justificação encontrada para esta maior incidência está na análise do comentário e na sua articulação com a narrativa a que se reporta. Na verdade, verifica-se que, ao longo de todo o processo, não foram em grande número as situações problemáticas referenciadas por EP, pelo que EI se preocupa em explicitar o papel que cabia a cada uma das envolvidas neste trabalho colaborativo:

Penso que, se iniciamos este projecto procurando uma na outra ajuda para os dilemas e situações problemáticas que se nos colocam, estas devem ser explicitadas nas narrativas, como forma de a outra ficar a par da situação e assim tentar contribuir para a sua resolução. É isso que eu vou procurar fazer, agora que colocaste este problema. (C10, 23/11/2010)

No entanto, neste seu comentário El não se fica por aqui, procura EP no sentido de estar atenta a sinais positivos, nomeadamente no caso da J. que constitui uma das preocupações mais presentes ao longo do tempo:

Penso que deves começar por olhar mais para os aspectos positivos: afinal a criança está melhor do que estava anteriormente. (C10, 23/11/2010)

Ao verificar que esta situação se mantém ainda como grande fonte de preocupação para EP, El dá algumas sugestões para minimizar a sua ansiedade e contribuir para a resolução da situação problemática desta criança:

Conselhos? A esta distância e com tudo o que isso implica apenas estes: Dá-lhe tempo e tem paciência; Experimenta antecipar-te à hora da ansiedade: tira um bocadinho para conversar com ela, sem que ninguém mais se aperceba; explica-lhe que o dia correu tão bem que até já está quase na hora de a mãe chegar; diz-lhe como ela vai ficar contente quando lhe contar como tudo decorreu; diz-lhe que não precisa chorar, que está tudo bem mas, se precisar, está tudo bem na mesma, chorar é normal; Mantém a calma e procura não valorizar demasiado este comportamento. (C10, 23/11/2010)

Dado que N10, a que este comentário procura dar *feed-back*, está muito focada no caso desta criança, El centra também o seu comentário na resposta a essa situação, acrescentando mais alguns conselhos:

Procura estimulá-la, estar perto, desafiá-la, conquistá-la e estou certa que rapidamente evoluirá e se diluirão as suas dificuldades pois a criança sentindo-se bem, estando segura e tranquila e tudo isto contagiando a família, parece-me que estão reunidas as condições para que o desenvolvimento aconteça... (C10, 23/11/2010)

EP fará mais tarde referência à aplicação destes conselhos à sua prática:

Em relação à situação, está a normalizar. Utilizei as tuas sugestões de falar com ela de forma a tentar ajuda-la a gerir a angústia e o medo da mãe não a vir buscar. (N12, 27/11/2010)

Apesar de não terem sido visíveis efeitos positivos das suas sugestões, El continua a tocar esta problemática no comentário seguinte:

Quanto ao que se passa com a J., reparei que tentaste colocar em prática algumas das sugestões que tentei dar, embora sem sucesso... claro que, se já não é fácil (nem para quem está com a criança e a conhece) ajudar a resolver ou minimizar esta situação, quanto mais para quem, de longe, analisa as narrativas que a descrevem... No entanto, penso que isso não nos deve desmoralizar e as sugestões de melhoria nunca são demais; por isso estou disposta a continuar a dar e a receber as tuas, pois serão sempre bem-vindas. (C13, 28/11/2010)

O gráfico correspondente a esta subcategoria, o número 26 (anexo 7), demonstra a evolução das ocorrências neste âmbito ao longo das 22 semanas.

No que se refere à **subcategoria G4**, diz respeito a situações em que El *encoraja e/ou apoia* EP. Verifica-se que o número total de ocorrências é o segundo mais baixo em toda a categoria, situando-se nos 8%, a que correspondem a 19 ocorrências. Surgem sete comentários (C3, C9, C11, C15, C17, C18 E C19) que não contribuem com dados neste âmbito, enquanto em outros 11 (C1, C4, C5, C6, C7, C8, C10, C12, C13, C20 e C21) o valor intermédio é constante e situa-se nos 0,4%, o que corresponde a uma referência.

A percentagem mais elevada nesta subcategoria é de 0,8% e ocorre por quatro vezes, em C2, C14, C16 e C22. Procuremos então explicar esta maior incidência. Em C2, El analisa a respectiva narrativa e congratula-se com o seu conteúdo, reforçando os aspectos positivos que vai encontrando nesta fase inicial do ano lectivo:

Ainda bem que estes primeiros tempos parecem estar a correr bem, pois são essenciais à estabilidade, quer das crianças, quer do educador. (C2, 29/09/2010)

Prosseguindo a análise, procura associar esta situação inicial favorável ao meio específico onde EP se move, destacando a importância do contexto no desenvolvimento profissional, tal como vários autores já referenciados defendem:

Quando os contextos são favoráveis, parece que tudo se encaixa e que as coisas vão naturalmente para o seu lugar, embora algumas preocupações continuem sempre a existir... Tens muita sorte em estar num desses contextos! (C2, 29/09/2010)

Em C14, surge de forma bem explícita um encorajamento a EP, relacionado com a problemática situação da criança (J.) que entrou mais tarde para a sua sala e que motivou alguma desorganização na rotina habitual (nomeadamente na avaliação de final do dia, o que é referido em N12, 27/11/2010). Perante as evidências de melhoria (presentes em N14), El congratula-se com os progressos:

Vês, duas semanas depois a coisa resolveu-se e podem voltar à rotina habitual, que bom! (C14, 05/12/2010)

O mesmo comentário prossegue direccionando-se para um outro âmbito, o da supervisão da formação inicial, dado existirem estagiárias do Curso de Educação Básica na sala de EP. Perante a descrição feita por EP foi possível inferir o tipo de situação que decorreu e qual foi a sua reacção perante esta:

Pelo que percebi nas entrelinhas levaram fichas, foi isso, não? Enfim, estou como dizes, "*não vem mal ao mundo por isso*" mas... pede-se mais, muito mais, de futuros profissionais de educação! (C14, 05/12/2010)

Mais à frente nessa mesma narrativa, EP alonga-se novamente acerca da situação de J. evidenciando a revolta interior e o sentimento de injustiça e impunidade que permaneceram após o desfecho da situação: a mudança de sala da criança. El procurou, no seu comentário, compreender esses sentimentos e apoiar EP, tentando enquadrar a situação (que conhecia apenas através das narrativas) tendo em conta a sua experiência e conhecimento:

Há realmente situações que se nos colocam que, para além de nos causarem alguma revolta interior, que afecta (quer queiramos, quer não) a nossa capacidade de julgamento, nos deixam assim, na dúvida, pois a complexidade do caso é de tal ordem que não conseguimos discernir sozinhas o melhor caminho a tomar. Penso que é um pouco isso que acontece actualmente contigo, no caso da J. (...) Parece-me, apesar disso, óbvio que, se a criança teve um trauma emocional em razão da sua experiência na sala do anterior docente e se essa situação se prolongou no tempo, é muito natural que tenha deixado sequelas e esses efeitos não passam assim, de repente, só porque agora está num contexto mais favorável. (C16, 07/02/2011)

O C22 debruça-se sobre uma narrativa de cariz maioritariamente positivo, acerca de alguns aspectos do trabalho de sala, o que se reflecte até no título dado a essa postagem “*Mais uma semana em cheio*”:

O espírito, nota-se logo pelo título da postagem, é positivo! (C22, 01/02/2011)

No entanto, essa narrativa inicia-se num *tom* diferente, pois EP interroga-se acerca de determinadas questões, nomeadamente de ordem metodológica, confessando-se um pouco *perdida* nessa fase do trabalho colaborativo. No seu comentário, El procurou destacar os aspectos positivos do processo que estava a ser levado a efeito, pondo a tónica na *singularidade* do trabalho desenvolvido e considerando não ser vulgar que se partilhem sentimentos, sucessos e dúvidas acerca do desempenho docente, de forma tão reveladora e sem receios de exposição.

O gráfico 27 (anexo 7), elaborado para esta subcategoria, ilustra a variação das entradas neste âmbito ao longo de todos os comentários.

Passando à **subcategoria G5**, esta debruçou-se sobre os discursos de *reforço* da EI. Analisando a tabela de frequência é notório que os valores não são muito elevados, situando-se em 9,5% do total para a categoria, o que correspondeu a 24 entradas.

Oito comentários (C1, C3, C4, C9, C11, C15, C18 e C19) não tocaram este âmbito, enquanto 13 registaram valores intermédios situados entre 0,4% (C2, C12, C14, C16, C17, C20, C21 e C22), 0,8% (C5, C7 e C13) e 1,2% (C8 e C10).

Um comentário se destaca pelo valor de frequência mais elevado nesta subcategoria, trata-se de C6, que regista 1,6%, com quatro ocorrências. Analisando o conteúdo da narrativa correspondente (N6), verifica-se que EP nela evidenciou a evolução que as crianças demonstraram relativamente à implementação prática da metodologia de trabalho de projecto, o que não tinha acontecido até à altura e que EI reforçou no seu comentário:

No que diz respeito à dinâmica de projecto é muito bom saber que não está esquecida, apesar de as circunstâncias não serem muito favoráveis... (C6, 23/10/2010)

Mas, para além de dar um reforço positivo a essa situação, também lançou a sua opinião, suscitando controvérsia:

Claro que se pode dizer que essa é a situação ideal e em teoria até concordo, pois o trabalho colaborativo pode ser uma excelente ferramenta de desenvolvimento para todos... (C6, 23/10/2010)

E acrescentou os seus argumentos, baseados numa experiência mais recente, que vêm reforçar esta opinião:

Gerir um grupo de idades extremas, onde o "*peso*" principal é dos meninos pequenos, não é simples, nem linear, não há receitas, nem milagres, exige tempo e paciência, nos pequenos gestos e momentos do dia-a-dia, na consolidação de hábitos e rotinas, no gerar autonomia e promover a curiosidade e o espírito de grupo/trabalho em equipa. (C6, 23/10/2010)

Finalmente, o comentário termina com uma reflexão acerca o trabalho colaborativo em curso, indo ao encontro do que é referido por EP na sua narrativa:

Também sinto que as minhas ideias se clarificam e organizam ao passá-las para o diário. É um instrumento que nos ajuda também a "*contabilizar*" o que temos feito, que às vezes me parece tão pouco mas que, escrito assim, se pode ver que afinal não é assim tão limitado... (C6, 23/10/2010)

Aqui parece evidente a sintonia entre EP e EI, que encontram no diário uma ferramenta de clarificação de ideias e de incentivo à reflexão que, ao mesmo tempo, demonstra potencial para evidenciar processos e os seus efeitos em cada criança e no grupo.

O gráfico 28 (anexo 7) evidencia a flutuação das ocorrências registadas no âmbito desta subcategoria no decorrer das 22 semanas de recolha de dados.

Através da análise da **subcategoria G6**, dedicada a ocorrências em que EI *avalia*, verifica-se que esta apresenta um dos valores mais elevados na tabela 7, com uma

percentagem de 18,5%, que corresponde a 46 entradas. Identificam-se apenas três comentários (C1, C11 e C19) em que EI não emite juízos de valor acerca das situações descritas nas narrativas. Contribuíram com valores intermédios 18 comentários, quais se situaram entre 0,4% (C4, C5, C15, C15, C16, C18 e C21), 0,8% (C2, C3, C8, C12 e C22), 1,2% (C7, C9, C14, C17 e C20) e 1,6% (C10), concorrendo para a maior incidência que se observa nesta subcategoria, sendo que a percentagem mais elevada de ocorrências aconteceu em C6, com um valor de 2,4%, correspondente a seis entradas. Procuremos, pois, analisar porque tal sucedeu:

1. Na primeira ocorrência, EI emite um juízo de valor acerca da forma como as crianças receberam EP no seu regresso ao serviço:

Mas é bom saber que os teus meninos tiveram a preocupação de te apoiar, de te dar alento neste momento difícil, de te ajudar a superar à medida do que podem fazer e isso é muito bom sinal! Sinal de que tens no grupo meninos solidários que, apesar de ainda pequenos, são já capazes de se "*descentrar de si*" e apoiar quem precisa. Sei, por tudo o que conheço, que por detrás dessas atitudes também há dedinho teu... (C6, 23/10/2010)

2. A segunda situação diz respeito à evolução do grupo de EP tendo em conta a diferença etária, o que EI avalia positivamente, chegando mesmo a comparar contextos, e reforçando um aspecto positivo que considera determinante neste âmbito:

No teu caso os mais velhos parecem já querer "*comandar*" o barco e os mais pequenos têm demonstrado vontade de "*ir atrás*" e participar nas propostas, no meu caso não tem sido bem assim... (...) Mas tu tens a enorme vantagem de ter alguém contigo na sala que é profissional competente e que te ajuda em tudo. (C6, 23/10/2010)

3. Finalmente, a última referência reporta-se às sessões de motricidade desenvolvidas por EP, numa altura do ano em que estas ainda não se tinham iniciado no contexto de EI, por falta de condições físicas:

Parece-me interessante a ideia que usaste em motricidade (...) fiquei com vontade de experimentar na sala uma coisa do género, para observar como eles reagem... (C6, 23/10/2010).

Mas ao longo dos 22 comentários, outras referências há em que EI avalia, de alguma forma, aquilo que lhe é dado a conhecer por EP. Pela relevância de que se revestem, destacam-se alguns excertos. No primeiro EI debruça-se sobre a questão dos grupos heterogéneos em idade:

Concordo com o que dizes acerca da gestão de grupos com idades heterogéneas; na verdade, esses grupos podem ter muito potencial mas, no meu ponto de vista, qualquer grupo, mesmo homogéneo em idade, apresenta uma diversidade que é, em si própria, um

desafio permanente e suficiente para o educador. A questão etária dilui-se um pouco nestes contextos e as diferenças que se destacam são outras, mas também são decisivas. (...) Penso, para concluir, que os grupos heterogéneos são grandes desafios, mas são necessárias "*mais mãos*", além das da educadora, para lhes dar resposta adequada. (C8, 06/11/2010)

Na situação que se segue, EI comenta a dificuldade que sente em fazer supervisão de pares sem estar na posse de todas as informações, nomeadamente sem ter feito uma observação do contexto:

Na verdade, é difícil "*estar deste lado*" e comentar com algum sentido de oportunidade e de uma forma que se pretende construtiva, quando não se está na posse de todos os dados. (C13, 28/11/2010)

Apesar disso, EI evidencia o conhecimento útil que é disponibilizado através dos blogues, o qual lhe permite aceder a alguns dados concretos:

Os nossos instrumentos de trabalho são muito idênticos, no que se refere ao quadro de presenças, tarefas e actividades, pelo menos. Indício de sintonia nas características dos grupos e também nos pressupostos metodológicos por que nos orientamos. (C12, 22/03/2011)

Também a questão de problematizar ou não as diversas situações que surgem no quotidiano da sala assume alguma importância na discussão entre EP e EI:

Também tem a ver com a postura pessoal de cada uma de nós e, provavelmente, tu tens uma atitude mais positiva, que te leva a problematizar menos as situações adversas, dado estares num contexto mais favorável e mais propenso ao desenvolvimento profissional. (C10, 23/11/2011)

Uma avaliação de cariz mais concreto reporta-se à exploração feita por EP a partir de uma situação-problema envolvendo água:

Pareceu-me muito interessante e bem explorada a situação-problema da água; as questões introduzidas foram pertinentes e permitiram a complexificação da situação inicial, levando ao desafio e à aplicação de competências a vários níveis. (C20, 17/01/2011)

Questões metodológicas importantes, como a imagem de EP acerca da criança, são também objecto de juízos de valor positivos por parte de EI:

Na verdade, quando é dada às crianças a possibilidade de argumentar, de defender, de criticar, de ajuizar sobre situações do seu dia-a-dia, como acontece na tua sala, elas só podem sair-se assim, brilhantemente, evidenciando maturidade e pleno exercício da cidadania, ao seu nível etário, como é óbvio. (C22, 01/02/2011)

Terminamos com um exemplo de uma avaliação sobre o próprio trabalho colaborativo de supervisão de pares, também objecto de reflexão e, como tal, presente nas narrativas e comentários:

Pode até nem ser exactamente aquilo que se pretende com uma verdadeira "supervisão de pares", mas temos que ter em conta que, dadas as exigências que se colocam actualmente a quem é titular de grupo, é muito difícil ter-se a disponibilidade suficiente e necessária para, efectivamente, supervisionar ao pormenor o trabalho pedagógico de outrem, ainda para mais num contexto não próximo. Não sei se, dadas as circunstâncias (de limite de tempo, também) nos poderia ser exigido mais do que o que temos feito. (C22, 01/02/2011)

O gráfico 29 desta subcategoria (anexo 7) poderá ajudar a visualizar a sua evolução ao longo dos comentários, sempre com valores muito significativos.

Verifica-se pela tabela 7 que a **subcategoria G7**, que agrupou as situações em que a EI *controla*, é a que apresenta menor incidência no seio desta categoria de *Indicadores de supervisão*, com apenas 5% do total, correspondente a 13 entradas. Nove comentários contribuíram com valores médios para este âmbito, os quais se situaram entre 0,4% (C1, C6, C13, C16, C17, C18, C19 e C20) e 0,8% (C10), enquanto 12 (C2, C3, C4, C5, C7, C8, C11, C12, C14, C15, C21 e C22) não concorreram para esta subcategoria.

O comentário que registou maior incidência de entradas foi o C9, com 1,2%, que corresponde a uma ocorrência. Esta relaciona-se, novamente, com a necessidade sentida por EI de observar o contexto de EP, para uma supervisão mais eficaz, pelo que faz uma chamada de atenção para a urgência de resolver a questão:

Vamos ter que resolver esta questão, senão por visita presencial, que era o ideal, tentando colmatar com registos vídeo, o que não será muito fácil, mas pode ser tentado... (C9, 13/11/2010)

A outra situação tem a ver com a estrutura do blogue, sendo que EI propõe a introdução de espaços destinados a promover uma colaboração mais estreita entre ambas, com partilha de documentos e recursos:

No *Bloguediário1* vou criar numa área com *Recursos*, para além de outra com *Planificações* (...) e lá disponibilizarei aqueles que tenho que te possam ser úteis. Se quiseres poderás fazer o mesmo no *Bloguediário2* e assim reforçamos também a nossa colaboração, de uma forma mais "evidente". O que te parece? (C9, 13/11/2010)

Das restantes situações em que EI *controla*, destacaremos duas, por se considerarem mais relevantes. Na primeira EI coloca a dificuldade que teve de aceder à planificação de EP e faz-lhe uma recomendação:

Ainda não acedi à tua planificação, para poder analisar o seu cumprimento ou não e perceber melhor o que se passa nesse contexto que tenho que investigar... a hiperligação que colocaste remete para a página de *login* (...) não é possível aceder-lhe. Além disso, penso que poderias colocar a data no título de cada uma das planificações, pois

denominaste como "*planificações*" o título da lista de hiperligações e novamente com o mesmo título a própria planificação. Quando eu quiser aceder à planificação de determinada semana não sei qual é... entendes? (C10, 23/11/2010)

O processo de supervisão de pares, realizado através do diário colaborativo *on-line*, também foi objecto de reflexão e surge neste comentário em forma de questionamento e sugestão:

Gostaria de conhecer depois a tua opinião quanto a este *feed-back*; se as questões que levantei te foram úteis para reflectir ou clarificar situações... se os conselhos ou sugestões te pareceram adequados e se pensas colocá-los em prática... Na verdade, não podemos esquecer-nos de que o trabalho colaborativo assenta em evidências e que um processo de investigação-acção assenta numa espiral. Tentemos, pois, dar mais visibilidade à "*nossa espiral*" e a este processo de supervisão de pares, colocando tudo o que pode ser relevante aqui, pois este é o local certo, o repositório das nossas evidências. (C10, 23/11/2010)

A baixa incidência de ocorrências registada nesta subcategoria pode ser comprovada pela visualização do gráfico 30 (anexo 7).

Passemos então à análise da última **subcategoria** de supervisão, designada por **G8**, que agrupou as ocorrências em que El *reage*, através dos seus comentários, às narrativas de EP. Verifica-se que é uma das três que apresenta valores mais elevados de frequência, situando-se em 15%, que correspondem a 38 entradas, sendo que só a subcategoria G1, com 22% e a G6, com 18,5%, apresentam valores superiores.

Apenas os dois primeiros comentários (C1 e C2) não incluem reacções directas da El, obtendo-se em 19 comentários valores intermédios que se situam entre 0,4% (C4, C5, C11, C12, C13, C15, C16, C18 e C19), 0,8% (C3, C6, C8, C9, C14, C21 e C22) e 1,2% (C7, C10 e C20). O nível mais elevado situou-se em C17, que analisaremos de seguida. Nele El procurar responder a várias situações elencadas por EP na respectiva narrativa, e começa por se congratular com o *timing* dessa postagem:

Ainda bem que colocaste a postagem a tempo de encerrar 2010 e os assuntos que lhe dizem respeito, para abrimos uma nova página em 2011, quem sabe começando a "*categorizar*"... (C17, 31/12/2010)

De seguida, El compara as oportunidades que um grupo e outro tiveram, em termos de vivências culturais:

As vivências que o meu grupo teve, nada tiveram a ver com as do teu. (C17, 31/12/2010)

Essa reflexão está presente tanto nas narrativas, como nos comentários e leva EI a concluir que o problema de base é mesmo a falta de recursos, quer seja a nível familiar, quer da instituição:

Desta forma, o fosso cultural que referes acontece mesmo, pois as crianças que não podem participar em determinadas actividades em contexto familiar, também não o podem fazer na escola (...) a questão da desigualdade está sempre presente, faça a escola o que fizer, pois as crianças que têm oportunidade de ser estimuladas em contexto familiar têm sempre essa mais-valia, sentem essa sensibilidade na própria família e isso não há escola que possa suplantar. (C17, 31/12/2010)

Destaca-se ainda uma reacção directa à partilha de recursos por parte de EP:

Aproveito para agradecer os CD's que me facultaste, que serão certamente muito úteis nas actividades a desenvolver com o grupo. (C17, 31/12/2010)

Olhando os restantes comentários, é possível identificar mais algumas situações em que EI *reage*, entre as quais destacamos as seguintes:

- A explicitação dos pressupostos metodológicos nas narrativas foi feita primeiro pela EP, tendo o comentário seguinte de EI abordado essa questão:

Quanto aos valores que se defendem em termos educativos e à fundamentação das opções metodológicas, temos a vantagem de conhecer bem o trabalho uma da outra o que, no início deste processo, motivou a não explicitação dessas questões no diário; no entanto penso que tal pode ser pertinente e adequado, pelo que procurarei também fazê-lo, embora de forma sucinta, quando puder. (C5, de 12/10/2010)

- A discussão acerca problematização (ou não) das situações pedagógicas, que se manteve presente ao longo de todo o trabalho colaborativo, começou a dar frutos após a fase inicial, sendo que EP começa a tornar as suas narrativas mais pormenorizadas, o que é importante para EI conseguir dar um *feed-back* mais adequado:

A forma como descreves as actividades e as situações que decorreram esta semana na tua sala parece-me que reflecte um pouco a preocupação de dar mais informação, transmitir mais pormenores. (C13, 28/11/2010)

O gráfico 31 (anexo 7) ilustra a variação das entradas nesta subcategoria ao longo dos comentários elaborados por EI.

4.2 Apresentação, análise e interpretação dos dados de análise documental

Estes instrumentos têm como principal função triangular os dados com os obtidos através do diário colaborativo (narrativas e comentários introduzidos no blogue "*BlogueDiário2*"), não tendo, por essa razão, sido submetidos a uma análise tão

aprofundada como os primeiros. Como já foi referido anteriormente, a análise documental debruçou-se então sobre as evidências não-narrativas disponibilizadas por EP através:

- Do blogue “*BlogueDiário2*”;
- Do “*Papel Principal*” (blogue portefólio digital do grupo de EP), onde se encontravam descritas, em pormenor e com recurso a imagens, as actividades mais significativas realizadas com o grupo de crianças.

Iremos apresentar de seguida uma análise mais pormenorizada de cada um destes documentos.

4.2.1. Análise documental do blogue “*BlogueDiário2*”

As evidências de colaboração que não se enquadraram no formato narrativo e que foram colocadas *on-line* no blogue “*BlogueDiário2*” encontram-se no quadro 3:

Quadro 3

Evidências de colaboração não narrativas disponibilizadas no blogue “BlogueDiário2”

EVIDÊNCIA	Projecto Curricular de Grupo (PCG)	Apresentação aos pais do PCG	Planificações	Hiperligações para o portefólio do grupo		Outros recursos
TIPO DE DOCUMENTO	Documento disponibilizado em 10.01.2011	Documento disponibilizado em 05.02.2011	Semanas de 15/11/2010 a 28/01/2011	N5 de 09.10 N7 de 31.10 N8 de 06.11 N11 de 26.11 N12 de 27.11 N17 de 30.12 N19 de 12.01 N20 de 16.01 N22 de 30.01	1 1 1 1 2 1 2 2 2	Jogos motores e dramáticos 20.11.2011
TOTAL	1	1	10	13		1

Da análise do quadro é possível aferir que EP se preocupou em disponibilizar a EI os documentos estruturantes que organizavam a sua prática, como é o caso do PCG e das planificações, documentação entendida como relevante por ambas num processo de supervisão de pares.

No entanto, também se releva a presença de outro tipo de evidências, como é o caso da apresentação em *PowerPoint* (relativa ao PCG) que foi exibida em Assembleia de Pais e também de outros recursos partilhados que, neste caso específico, se reportaram a uma compilação de jogos motores e dramáticos que EP desenvolveu na sua prática.

Todos os documentos mencionados no quadro 3 foram importantes contributos na informação de EI sobre o contexto de EP e justificam algumas ocorrências com percentagem nula, presentes nas subcategorias anteriormente referidas, para além de terem ajudado a enriquecer os seus conhecimentos, através da partilha de recursos. Foram mesmo fundamentais na obtenção de informação por parte de EI, pois os dados obtidos através deles foram complementares à restante informação recolhida.

Surgem ainda várias hiperligações que remetem para o blogue "*Papel Principal*", Portefólio Digital do Grupo, onde as diversas actividades puderam ser consultadas com mais detalhe e com recurso à imagem. Esse será o âmbito de análise do ponto seguinte.

4.2.2. Análise documental do blogue "*Papel Principal*"

Este instrumento digital, portefólio do grupo de EP, constituiu-se como uma importante ferramenta de acesso ao contexto, uma vez que, como já referimos anteriormente, a observação directa não foi possível de ser realizada com a frequência necessária e desejável.

A consulta do blogue, para além de todas as vantagens já atrás elencadas (que abordaram as virtudes das novas tecnologias como meios de comunicação e colaboração) permitiu uma observação indirecta do contexto-sala de EP. Sendo realizada a sua actualização com uma periodicidade semanal, tornou-se mais fácil acompanhar as actividades desenvolvidas e as situações pedagógicas que ocorreram na sala, ao mesmo tempo que permitiu visualizar alguns detalhes relevantes. A possibilidade de comentar também favoreceu a interactividade entre os dois contextos, pois as crianças tiveram a oportunidade de visitar e deixar a sua opinião acerca do que viram em ambos os casos.

4.3 Análise documental dos dados de observação do contexto

A observação directa do contexto-sala de EP foi concretizada apenas por uma vez, no dia 20 de Janeiro de 2011, durante o período da manhã (com a duração de três horas).

Esta observação do contexto permitiu uma análise mais pormenorizada do ambiente educativo, nomeadamente das áreas existentes, dos instrumentos de trabalho utilizados, da dinâmica/rotina da sala, das próprias crianças e de algumas actividades. Dela resultou o preenchimento de uma grelha de observação (anexo 8), onde se recolheram algumas evidências de colaboração que estão referidas no quadro 4, que se segue:

Quadro 4

Evidências de colaboração observadas no contexto-sala

Ao nível da organização do ambiente educativo	Ao nível dos instrumentos de trabalho	Ao nível da metodologia utilizada
<u>Gestão do tempo:</u> Rotina diária e semanal similar.	<u>Quadros de responsabilidade do grupo:</u> (Inspirados no Movimento Escola Moderna Portuguesa - MEM) Mapa de Presenças; Quadro de Tarefas; Quadro das Rotinas; Quadro de Actividades.	<u>Princípios reguladores da acção educativa:</u> Concepções, crenças e valores; Imagem da criança competente; Imagem da educadora como mediadora; Ambiente democrático; Dinâmica participativa.
<u>Organização do espaço:</u> Áreas de actividades idênticas; Existência da Área dos Projectos.	<u>Outros instrumentos de trabalho:</u> Plano individual das crianças; Histórias infantis partilhadas.	<u>Metodologia:</u> Metodologia mista com influência MEM Metodologia de trabalho de projecto Metodologia de resolução de problemas

A análise deste quadro 4 permitiu confirmar algumas das afirmações relativas a evidências incluídas nas categorias de análise formuladas no ponto 4.1, atrás referido. A título de exemplo, salientam-se de seguida os casos referentes à subcategoria com menor incidência em cada uma das categorias:

▪ *Subcategoria A3 – Imagem de si como educadora:*

Pela observação directa foi possível constatar que EP se procurou colocar, no seio do grupo, numa posição de mediadora das interacções entre as crianças, fazendo-lhes propostas que se constituem como desafios, tal como a actividade de expressão dramática que realizou no dia da visita ao contexto. A observação realizada corrobora assim perspectiva de Oliveira-Formosinho (2011), que considera que o papel do adulto é *mediar a agência da criança* através das interacções, pois estas “são meio central de concretização de uma pedagogia participativa” (p. 113) e a análise dessas interacções é que nos permite determinar se estamos perante uma pedagogia transmissiva ou participativa. Deste modo, interagindo na *zona de desenvolvimento próximo* (ZDP) das crianças, a educadora procurou *andaimar*, levando-as a atingir níveis de desenvolvimento a que não conseguiriam chegar por si sós (Vygotsky, 1978).

▪ *Subcategoria B2 – Instrumentos de trabalho:*

A baixa incidência verificada nesta subcategoria foi colmatada pelos instrumentos de trabalho observados directamente no contexto-sala de EP e pela sintonia que os mesmos evidenciam entre os dois contextos, dado serem inspirados no mesmo modelo curricular, o Movimento da Escola Moderna Portuguesa. Verificou-se que vários quadros de responsabilidade utilizados nas duas salas são idênticos na sua função e formato, como é o caso do Quadro de Presenças, de Tarefas, de Rotinas, de Actividades e também do Plano Individual das crianças. A observação realizada vem, pois, corroborar a perspectiva de Oliveira-Formosinho (2011) de que os instrumentos de gestão são manifestações de uma imagem de criança activa, competente e com direitos.

▪ *Subcategoria C2 – Despiste de NEE:*

Mais uma vez, a baixa incidência assinalada neste âmbito, justificada pelo facto de apenas uma criança ter sido submetida a despiste de NEE, foi confirmada no contexto, pelo conhecimento das crianças do grupo e pela identificação das dificuldades manifestadas em vários âmbitos por parte do TR. Foram observadas situações que comprovaram a necessidade de um diagnóstico preciso acerca do problema da criança, dadas as dificuldades que evidenciou em termos da oralidade e compreensão/participação em grupo.

▪ *Subcategoria D4 – Sentimento de angústia:*

Não foi um sentimento que tivesse prevalecido ao longo do tempo e isso foi tão evidente na reduzida incidência que esta subcategoria apresentou, como no ambiente de sala vivenciado aquando da visita presencial ao contexto de EP. No entanto, ao longo do estudo, as referências a este sentimento estiveram quase sempre ligadas à situação de J., pelo que a observação directa foi importante, pois permitiu conhecer a criança e comprovar a sua instabilidade emocional, evidenciada também pela necessidade de proximidade e contacto com o adulto, que manifestou claramente durante o tempo em que decorreu a visita de EI.

▪ *Subcategoria E2 – Clarifica ideias sobre a acção educativa:*

Tal como já foi referido anteriormente em diversos pontos, o conhecimento aprofundado que as duas participantes possuem da forma de agir uma da outra, consolidado por este trabalho colaborativo, motivou que fosse desnecessário clarificar ideias sobre a acção educativa nas narrativas, a não ser quando tal foi solicitado por EI.

▪ *Subcategoria F4 – Faz referência ao uso de recursos partilhados:*

Os recursos que foram partilhados por meio deste trabalho colaborativo estavam presentes no contexto, como é o caso das histórias referidas nas narrativas/comentários, mas também de outros, como os cartazes utilizados para identificar as áreas de actividade da sala, ou as imagens integradas em quadros de responsabilidade.

▪ *Subcategoria G7 – Controla:*

Finalmente, neste âmbito da supervisão, o acto de *controlar* não é muito compatível com uma parceria horizontal, numa dinâmica que se estabeleceu entre pares, pelo que a baixa incidência de evidências neste âmbito faz sentido e é coerente com o tipo de interactividade estabelecida entre as duas participantes, que motivou uma presença de EI no contexto de EP como observadora-participante, muito bem acolhida pelo grupo de crianças, apesar de ter sido a sua primeira e única visita.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES

Este capítulo apresenta os resultados finais do estudo desenvolvido, organizando-se da seguinte forma: Conclusões do estudo (5.1); Limitações e constrangimentos (5.2); Recomendações (5.3).

5.1 Conclusões do estudo

A apresentação das conclusões organizar-se-á pelas questões de investigação e pelos objectivos a atingir, os quais se articulam entre si. Começamos pela primeira questão de investigação:

1. É possível a implementação, entre duas profissionais de Educação de Infância, de dinâmicas colaborativas apoiadas num cenário de supervisão reflexiva, com vista à melhoria da qualidade das suas práticas pedagógicas?

Para obtenção de resposta a esta questão de investigação, foram formulados os seguintes objectivos:

- *Promover práticas colaborativas sistemáticas entre educadores de infância, apoiadas em dinâmicas de supervisão horizontal.*
- *Incentivar o desenvolvimento de práticas reflexivas entre pares, fomentando processos de reflexão partilhados.*
- *Recolher evidências com recurso a um diário colaborativo on-line, como estratégia primordial de reflexão sobre a acção educativa.*

A análise e interpretação dos dados sugere-nos que a resposta a esta questão é positiva, sendo comprovada pelos seguintes indicadores:

- O elevado nível de interacção que foi alcançado entre as participantes, que proporcionou um conhecimento aprofundado do contexto da EP por parte da EI, apesar da distância física e do trabalho ter sido desenvolvido em Agrupamentos diferentes; no entanto, numa fase inicial, foi sentida por parte da EI uma acentuada focagem em si e no seu contexto (função pedagógica), ao invés de um enfoque nas narrativas e outras

evidências do processo colaborativo (função supervisiva), sendo que, com o passar do tempo, essa situação foi-se diluindo, até finalmente não se fazer sentir.

- A realização deste estudo permitiu apercebermo-nos, de forma mais concreta, dos reais benefícios de um processo de colaboração entre duas educadoras de infância, com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, o que vem reforçar a importância atribuída por inúmeros autores ao trabalho colaborativo docente. No entanto, sabemos que, pelas mais diversas circunstâncias, nem sempre é possível estabelecer processos colaborativos consistentes entre docentes da mesma instituição, embora tal fosse altamente desejável. Este estudo veio, pois, comprovar a possibilidade de se desenvolverem processos de colaboração à distância, mediados pela tecnologia.

- Ficou também comprovado que, através do recurso à tecnologia, se conseguem diluir tempos e distâncias, aproximando as pessoas e agilizando processos colaborativos que decorrem numa sociedade altamente competitiva, *stressante* e onde as pessoas têm cada vez menos tempo para a multiplicidade de papéis sociais que lhes são imputados. Constatou-se que a metodologia adoptada foi adequada ao trabalho desenvolvido. Na verdade, a investigação realizada demonstrou que a plataforma *blogger* é uma ferramenta muito eficaz para o desenvolvimento de trabalho colaborativo docente.

- A sintonia entre ambas as docentes que, através deste processo, se consolidou em termos das suas concepções, crenças, valores e práticas.

- Os processos reflexivos partilhados, que foram fortalecendo as capacidades reflexivas das participantes ao longo do percurso. Na verdade, inicialmente, a ausência de uma prática sistemática prévia de produção de narrativas escritas sobre a acção profissional exigiu algum tempo de apropriação para ser realizada com maior destreza e rapidez, o que foi sendo resolvido com a continuidade do processo.

Todos estes indicadores estão suportados por dados que já foram descritos e analisados no capítulo anterior mas, para dar uma resposta mais completa à questão de investigação, parece-nos necessário fundamentar três aspectos centrais. Começamos pelo primeiro,

- As dinâmicas colaborativas implementadas:

Os resultados obtidos indiciam um número significativo de evidências de colaboração (57), sendo que mais de dois terços se distribuem por *reações directas a*

comentários efectuados por El e partilhas de saberes/recursos, o que veio confirmar as vantagens presentes na implementação deste tipo de práticas.

Será importante aqui destacar que quem empreende uma narrativa colaborativa não tem como preocupação a quantificação de evidências, tal como releva a perspectiva mais recente de Moreira (2011). Na verdade, na opinião desta autora, a narrativa colaborativa não usa, nem pensa, a linguagem como *evidência*, antes como experiência, desempenho, sucesso, frustração, emoção, sensibilidade... É o *real único*, que se verte no escrito, reflectindo a desorganização, o imprevisto, o confuso da realidade em que se fundamenta, tal como se fez ao longo deste estudo.

Como já foi referido, as dinâmicas colaborativas basearam-se numa interacção à distância potenciada pelo uso da tecnologia, sendo que o processo colaborativo desenvolvido tomou forma através de textos (narrativas e comentários) lançados no blogue, os quais passaram à escrita situações e dilemas vividos em contexto de sala por uma educadora de infância. Este estudo, assumindo desde início a relevância da escrita, permitiu que o testemunho directo a partir do vivido, adoptando um formato narrativo, se assumisse como uma *metodologia de investigação*, valiosa para o desenvolvimento pessoal e profissional de professores, tal como afirma Reis (2008). Estamos de acordo quando o autor defende que os professores que passam à escrita as suas vivências profissionais fazem mais do que registar situações e acontecimentos, mudam eles próprios, uma vez que reconstróem as suas próprias experiências e explicitam os conhecimentos pedagógicos que constroem, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação (Reis, 2008). Deste modo e ainda de acordo com a óptica do mesmo autor, as narrativas elaboradas foram relevantes para a (re)construção de conhecimentos, bem como para o desenvolvimento de capacidades e atitudes e ainda para o crescimento pessoal e profissional das docentes envolvidas.

Na verdade, essas *narrativas feitas a duas mãos* emanaram de um cruzamento de relatos, experiências, reflexões e olhares sobre a acção educativa, com duas vozes diferentes que se entrecruzaram e que constituíram evidências de uma colaboração que se estabeleceu como meio para melhor compreender problemas e suas causas e assim chegar a possibilidades de solução. A colaboração assumiu-se, então, como um pilar central na prática profissional, na formação e no desenvolvimento profissional docente,

tal como sustentam Veiga Simão *et al.* (2009), e foi entendida segundo a perspectiva de Day (2001) como sendo um meio útil para o desenvolvimento do professor, com impacto na qualidade das oportunidades de aprendizagem dos alunos e, igualmente, na sua motivação e desenvolvimento.

Passemos de seguida à análise do segundo aspecto,

- O processo de supervisão reflexiva desenvolvido:

Começamos pelo âmbito da reflexão, implícito nesta primeira questão de investigação. Os resultados apurados indicam um número muito significativo de evidências de reflexão (74), sendo que aproximadamente metade se refere a situações em que EP *analisa criticamente a sua acção educativa*. O segundo valor mais elevado, em termos de evidências de reflexão, situa-se acima de um quarto e reporta-se a situações em que EP *evidencia uma postura introspectiva*, donde resulta que mais de dois terços das incidências registadas são reveladoras de práticas reflexivas sistemáticas.

De facto, concordamos com Alarcão (2007) quando refere que *escrever implica reflectir* e também com Moreira (2011), quando alega que *o processo de escrita é em si mesmo um processo reflexivo*, uma vez que permite recuar no tempo e visitar acontecimentos passados que, desta forma, adquirem uma perspectiva renovada. Assim, no que se refere às práticas reflexivas, os dados ofereceram-nos evidências de que estas se foram consolidando ao longo do tempo em que decorreu o estudo, sendo que o principal instrumento de recolha de dados utilizado foi considerado uma boa *ferramenta reflexiva* por ambas as intervenientes, na medida em que contribuiu para organizar a informação a partilhar, ao passar para a escrita as diversas situações e pensamentos.

Já Dewey (1953) admitia que os professores reflectem sobre um conjunto de coisas (ou seja, pensam sobre elas), mas que o verdadeiro pensamento reflexivo só tem lugar quando há um problema real a resolver. O autor considerava, portanto, que a capacidade para reflectir só emerge quando há o reconhecimento de um problema e a aceitação da incerteza, tal como se procurou fazer ao longo deste estudo. Ora a partilha de dúvidas e problemas entre as participantes esteve presente no seu decurso, na procura de opiniões ou conselhos que facultassem um outro olhar sobre a questão problemática, com vista à sua resolução, evidenciado pelo elevado número de entradas obtido na categoria *Indicadores de supervisão*.

Quanto ao processo de supervisão horizontal desenvolvido, o outro âmbito que integra a primeira questão de investigação, os resultados apontam para um alto número de evidências recolhidas (249) destacando-se, com cerca de um quarto, a função *informa*, seguida da função *avalia*, com aproximadamente um quinto, e da função *reage*, que reúne perto de um sexto das evidências. Tal permite-nos deduzir que EI desempenhou um papel relevante junto de EP, assumindo funções de par, ouvinte, *amiga crítica* e também fonte de informação, dado o número de referências informativas, que permaneceram estáveis ao longo de todo o estudo.

Analisemos, finalmente, o último aspecto central,

- A melhoria da qualidade das práticas pedagógicas:

Relativamente a este terceiro aspecto, parece-nos que os excertos das narrativas e comentários que foram seleccionados ilustraram esse processo de mudança, dando algum ênfase à resolução de problemas e dilemas no contexto e contribuindo assim para a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas, o que foi confirmado por EP (em N8), ao mencionar que as reflexões conjuntas a ajudaram a tomar decisões.

Este aspecto está também interligado com a segunda questão de investigação, sendo por isso analisado, com maior profundidade, mais à frente neste mesmo capítulo.

Esta foi, então, uma oportunidade privilegiada de consolidar e formalizar uma experiência sistemática de colaboração, partilha e interacção de cariz reflexivo, que incorpora a perspectiva de Alarcão e Tavares (2003), de uma supervisão baseada em relações simétricas de colaboração, que funcionem como instrumento de emancipação individual e colectiva.

Estes resultados parecem corroborar ainda com os obtidos num estudo desenvolvido por Veiga Simão *et al.* (2009) sobre a formação de professores em contextos colaborativos, no qual os participantes reconhecem e valorizam o potencial e a importância da colaboração, embora ressalvem a urgência de reforçar essa dimensão no seu trabalho, destacando a necessidade de condições e recursos, como o tempo, a formação ou as oportunidades de desenvolvimento profissional em colaboração.

Passemos então a responder à segunda questão de investigação:

2. *Qual o contributo dessas dinâmicas colaborativas, reflexivas e supervisivas na resolução de dilemas e problemas do contexto educativo?*

Para lhe dar resposta foi formulado seguinte objectivo:

- *Analisar o efeito das práticas colaborativas promovidas por educadores de infância no seu desenvolvimento profissional.*

Relativamente a esta questão, parece-nos também conveniente dividir os seus componentes e analisá-los separadamente. Assim, os resultados obtidos apontam para:

- *Ao nível da Acção pedagógica da educadora:*

Dentre as evidências reunidas (77), destacaram-se com cerca de dois terços as referências à *metodologia utilizada*, sendo que os *instrumentos de trabalho* e o *ambiente educativo* equivaleram, conjuntamente, a cerca de um terço dos resultados obtidos. Estas referências foram fundamentais para a compreensão do contexto e das dificuldades sentidas por EP, para que EI pudesse exercer o seu papel de supervisora.

- *Relativamente aos Casos de crianças:*

Aqui se agruparam as muitas referências a casos específicos envolvendo as crianças do grupo (91). Destacou-se a *avaliação de progressos*, com um valor acima de metade das evidências contabilizadas, que ultrapassou o valor dos *episódios identificadores de dificuldades*, mesmo agrupado com o *despiste de NEE*. Poderá concluir-se então que os sucessos superaram as dificuldades, logo, os problemas detectados foram na sua maior parte resolvidos ou, pelo menos, devidamente encaminhados.

- *Quanto aos Sentimentos de EP:*

Este é um indicador que revelou claramente o efeito positivo das práticas desenvolvidas, na medida em que, num total significativo de evidências (75), predominou o sentimento de *satisfação*, com um valor que se aproximou de metade. Seguiram-se, por esta ordem, a *preocupação*, com cerca de um quarto e *insegurança/receio*, com cerca de um sexto; o último sentimento analisado foi a *angústia*, que reuniu menos de um décimo das evidências registadas.

- *No âmbito dos Indicadores de supervisão:*

Os resultados apontam para que as dinâmicas desenvolvidas ao longo deste estudo tivessem contribuído para a resolução dos dilemas e problemas surgidos no contexto educativo, para o que concorreu o papel de EI como supervisora, como aliás já foi referido e se pode observar pelos resultados: no elevado número de evidências recolhidas (249) destacou-se a função *informa*, com cerca de um quarto, que foi seguida

da função *avalia*, com aproximadamente um quinto e da função *reage*, que reuniu perto de um sexto das evidências. Outras funções se revelaram também importantes, tais como: *questiona*, *sugere/orienta* e *reforça*, cada uma rondando um décimo das incidências, mas todas elas determinantes num processo de supervisão horizontal.

Através da realização deste estudo fomos ao encontro da perspectiva mais recente de Moreira (2011) que advoga as potencialidades dos diários colaborativos - encarados como narrativas escritas dialogadas - para a co-construção de saberes que incentivam o desenvolvimento da identidade e o conhecimento profissional do educador de infância. Apesar do trabalho desta autora se situar no contexto da formação inicial de educadores, este estudo confirma a possibilidade da sua aplicação entre profissionais no terreno, no âmbito da formação, da investigação e da supervisão de professores, com a obtenção de idênticos benefícios: a escrita de narrativas profissionais pode assumir-se como uma prática reflexiva de (auto)formação e de (re)construção da identidade, que permite compreender os processos e as condições que mobilizam a mudança nos contextos.

Os resultados deste estudo corroboram com algumas das conclusões apontadas no mesmo livro por Vasconcelos (2011):

- Que o diálogo, o questionamento e o confronto de perspectivas possibilitam a co-construção de conhecimento, nomeadamente que a reflexão dialógica permite (des)(re)construir a prática pedagógica;
- Que o diário colaborativo oferece novas vias de reflexão e acção, sendo uma estratégia com potencial na quebra do isolamento profissional e contribuindo para o desenvolvimento de uma pedagogia centrada no aluno.

5.2 Limitações e constrangimentos ao estudo

No decorrer do seu desenvolvimento algumas dificuldades se colocaram, entre as quais se podem destacar as que mais influência assumiram no decorrer do processo:

- A escassez de tempo (um semestre) para desenvolver um estudo desta dimensão, tendo em conta a quantidade de dados a tratar.
- As dificuldades na gestão das múltiplas tarefas profissionais (ensino, supervisão, investigação e formação).

- A dualidade de papéis que o estudo impôs, uma vez que requereu o exercício paralelo de tarefas supervisivas e pedagógicas.
- A ausência de uma prática sistemática prévia de produção de narrativas escritas sobre a acção profissional.
- A gestão do tempo disponível para manter o diário actualizado (e situação análoga por parte da EP) o que motivou que as narrativas/comentários passassem da periodicidade diária prevista, para uma periodicidade semanal.
- A impossibilidade de realizar a supervisão através de observações directas do contexto de EP, dados os constrangimentos burocráticos que permitiram apenas uma visita no decorrer de todo o estudo.
- O facto de o estudo incluir apenas duas participantes e dois contextos.

5.3 Recomendações

Poderia revelar-se interessante a aplicação deste estudo a outras situações e contextos educativos, nomeadamente:

- Ser desenvolvido por educadores de infância da mesma instituição, o que poderia realçar, de forma diferenciada, problemáticas inerentes a esse contexto específico, valorizando assim as práticas colaborativas.
- Ser desenvolvido por educadores de infância em exercício na rede privada de estabelecimentos de educação pré-escolar.
- Ser desenvolvido por docentes de outros níveis de educação/ensino ou mesmo entre docentes de níveis de ensino diferentes.

Parece-nos que qualquer uma destas situações poderia permitir comparações relevantes para a compreensão destas problemáticas.

A citação que se segue parece-nos ilustradora da complexidade, da actualidade e da audácia implicados no desafio que este estudo constituiu, tanto pessoal como profissionalmente:

Escrever separa-nos daquilo que sabemos e contudo une-nos mais estreitamente àquilo que sabemos. Escrever ensina-nos o que sabemos, e o modo como sabemos o que sabemos. À medida que nos comprometemos com o papel, vemo-nos espelhados no texto. Agora o texto confronta-nos. (Van Manen, citado por Moreira, 2011, p. 25)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (Org.) (2000). *Escola reflexiva e supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (Org.) (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In: Oliveira-Formosinho, J. (Org.) *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2007). *Formação e supervisão de professores – uma nova abrangência*. Sísifo - Revista de Ciências da Educação, 8, pp. 119-127. Recuperado em 13 de Julho de 2010 de: http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_Confer%C3%Aancia.pdf
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão - Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Alonso, L. (2006). *Formação ao longo da vida e aprender a aprender*. Debate Nacional sobre Educação: contributos pessoais. Braga: Universidade do Minho. Recuperado em 22 de Agosto de 2010 de: <http://www.debatereducacao.pt/relatorio/files/CplV16.pdf>.
- Alves, F. (2004). *Diário: Um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas*. Millenium - Revista on-line, 29, I.P. Viseu. Recuperado em 23 de Fevereiro de 2011 de <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium29/30.pdf>.
- Alves, M.P. & Flores, M.A. (Org.) (2010). *Trabalho Docente, Formação e Avaliação*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Amaral, M.J. (1998). O papel dos 'dialogue journals' na supervisão da prática pedagógica III. In: Vieira, F. et al. *Educação em línguas estrangeiras – investigação, formação, ensino*. Actas do 1º Encontro Nacional de Didáctica/Metodologia do ensino das Línguas Estrangeiras. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, pp. 121-133.
- Bardin, L. (2004) *Análise de conteúdo*. (3ª ed.). Lisboa: Edições 70, Lda.

- Barroso, M.V., Sousa, M.J. & Ventura, M.F. (2010). A voz das crianças: a entrevista e o processo de aprendizagem activa. *In: Osório, A.J. & Miranda-Pinto, M. (Orgs.) Infância no digital*, pp. 93-109. Póvoa de Lanhoso: Grafipóvoa.
- Bertrand, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Manual DQP*. Lisboa: Ministério da Educação (ME), Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Boavida, A. & Ponte, J. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. *In: Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, pp. 43-55. Lisboa: Grupo TI (Org.), APM. Recuperado em 23 de Agosto de 2010 de: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C02-Boavida-Ponte%28GT%29.pdf>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolton, G. (2010). *Reflective practice: writing & professional development*. (3rd.ed.). London: Sage Publications.
- Cachapuz, A. (1997). Investigação em didáctica das ciências em Portugal: um balanço crítico. *In: Pimenta, S.G. (Org.) Didáctica e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez Editora.
- Cadório, L. & Simão, A.M.V. (2010). A investigação-acção na formação de professores: um caso de auto-regulação da aprendizagem. *In: Alves, M.P. & Flores, M.A. (Org.) Trabalho Docente, Formação e Avaliação*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Clandinin, J. (1992). Narrative and story in teacher education. *In: Russel, T. & Munby, H. (Eds.) Teachers and teaching. From classroom to reflection*, pp. 124-137. London: RoutledgeFalmer.
- Clandinin, J. e Connely, M. (1991). Narrative and story in practice and research. *In: Schön, D. (Ed.) The reflective turn – case studies in and on educational practice*, pp. 258-281. New York: Teachers College Press. Recuperado em 23 de Maio de 2011 de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED309681.pdf>
- Coutinho, C. (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. *Educação Unisinos*, 12, pp. 5-15. Recuperado em 22 de Maio de 2011, de http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/vol12n1/005a015_art01_coutinho%5Brev_ok%5D.pdf

- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (1953). *Como pensamos*. (2ª ed.) São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. (4ª ed.) Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A.M. (2006). *Projecto Ser Mais – Educação para a sexualidade online*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, Porto. Recuperado em 18 de Maio de 2011 de: http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/vti_cnf/TESE_Armenio_web/
- Flores, M. *et al.* (2009). Possibilidades e Desafios da Aprendizagem em Contexto de Trabalho: Um estudo internacional. *In: Flores, M. & Simão, A. (Orgs.) Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*. Cap. V. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Forte, A. & Flores, M.A. (2010). Concepções e práticas de colaboração docente. *In: Alves, M.P. & Flores, M.A. (Org.) Trabalho Docente, Formação e Avaliação*. Cap. III. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Ed. Paz Terra.
- Garcia, C. (1992). A Formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In: Nóvoa, A. (Coord.) Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Garcia, C. (1999). Desenvolvimento profissional dos professores. *In: Garcia, C. Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Glickman, C. Gordon, S. & Ross-Gordon, J. (2004). *SuperVision and instructional leadership – a developmental approach*. (6th ed.) Boston: Pearson Education.
- Gomes, M. (2005). *Blogs: Um recurso e uma estratégia pedagógica*. VII Simpósio Internacional de Informática Educativa, Leiria. Recuperado em 18 de Setembro de 2010 de: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>
- Gómez, G., Flores, J. & Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. (2ª ed.) Málaga: Ediciones Aljibe.
- Halmann, A. & Bonilla, M. (2006). *Reflexão entre professores em blogs – Passos para novas educações*. Artigo em formato electrónico adaptado de Halmann, A. 'Reflexão entre professores em blogs: aspectos e possibilidades'. Dissertação de Mestrado em Educação.

Salvador: Universidade Federal da Bahia. Recuperado em 30 de Agosto de 2010 de: <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/revista/a1n1/pal2.pdf>

- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Auto compreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. *In: Flores, M.A. & Simão, A.M.V. (Orgs.) Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores – Contextos e perspectivas*. Cap. V. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Kilpatrick, W. (2007). *O método de projecto*. (2ª ed.) Mangualde: Edições Pedagogo.
- Leite, C. (2002). A figura do ‘amigo crítico’ no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. *In: Fernandes, M. (Org.) O Particular e o Global no virar do milénio: cruzar saberes em educação*. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Lisboa: Edições Colibri. Recuperado em 10 de Setembro de 2010 de: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/15452>.
- Marques, I., Moreira, M. & Vieira, F. (1996). *A investigação-acção na formação de professores – Um projecto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação*. Braga: Universidade do Minho. Recuperado em 31 de Agosto de 2010 de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/568>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- McMillan J.H. & Schumacher, S. (2009). *Research in education: evidence-based inquiry*. 7th ed. Boston: Pearson.
- Medeiros, M.C. (2002). *A investigação-acção-colaborativa como estratégia de formação inicial de professores na promoção do ensino da escrita*. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 15, 1, pp. 162-192. Braga: Universidade do Minho. Recuperado em 02 de Julho de 2011 de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37415109.pdf>
- Meirinhos, M. (2006). *Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem à distância: Estudo de caso no âmbito da formação contínua*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga. Recuperado em 13 de Agosto de 2010 de: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6219/1/TESE_D_Meirinhos.pdf
- Moreira, M.A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, M.A. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do inglês: processos de (co-)construção de conhecimento profissional*. (1ª ed.) Tese de

Doutoramento apresentada ao Centro de Investigação em Educação – Universidade do Minho, Braga.

- Moreira, M.A. (2009). A avaliação do (des)empenho docente: Perspectivas da supervisão pedagógica. *In: Vieira, F. et al. (Orgs.) Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação.* Actas do Encontro do Grupo de Trabalho - Pedagogia para a Autonomia, 4, pp. 241-258. Braga. Recuperado em 19 de Setembro de 2010 de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10366>.
- Moreira, M.A. (2010). Práticas de colaboração universidade-escola: a investigação na formação de supervisores. *In: Vieira, F. et al. No Caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia,* pp. 115-135. (2ª ed.) Mangualde: Edições Pedagogo.
- Moreira, M.A. (Org.) (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores.* (1ª ed.) Mangualde: Edições Pedagogo.
- Moreira, M.A., Durães A. & Silva, E. (2010). Escrita e supervisão: O diário colaborativo como discurso e prática de emancipação. *In: Vieira, F. et al. No Caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia,* pp. 137-158. (2ª ed.) Mangualde: Edições Pedagogo.
- Moreira, M.A. et al. (2010). A investigação-acção na formação reflexiva de professores-estagiários: percursos e evidências de um projecto de supervisão. *In: Vieira, F. et al. No Caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia.* Cap. 2, pp. 47-80. (2ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. *In: Nóvoa, A. (Coord.) Os Professores e a sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2007a). *O Regresso dos professores.* Conferência ‘Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida’. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Recuperado em 17 de Agosto de 2010 de: <http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf>
- Nóvoa, A. (2007b). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.* Palestra proferida em Out. 2006, Parlatino. São Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo. Recuperado em 17 de Setembro de 2010 de: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente.* Lisboa: Educa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *In: Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, pp. 30-42. Lisboa: GTI, APM.
- Oliveira, L. (1992). *O clima e o diálogo na supervisão de professores*. Cadernos CIDInE, 5, pp. 13-20. Aveiro: Associação CIDInE – Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Oliveira, L. (1994). A narrativa no processo de desenvolvimento do professor. *In: Tavares, J. (Ed.) Para intervir em educação: contributos dos colóquios CIDInE*, pp. 313-330. Aveiro: CIDInE.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto / criança. *In: Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (Orgs.) Associação criança: Um contexto de formação em contexto*. Cap. 4. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da infância: Reconstruindo uma praxis de participação. *In: Oliveira-Formosinho, J. Kishimoto, T. & Pinazza M. (Orgs.) Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*, pp. 13-36. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho (Org.) (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspectiva pedagógica da Associação Criança: a Pedagogia-em-participação. *In: Oliveira-Formosinho & Gambôa, R. (Orgs.) O trabalho de projecto na Pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Paiva, M. Barbosa, I. & Fernandes, I. (2010). Observação colaborativa, discurso superviso e reflexão escrita: três estudos de um caso de supervisão em estágio. *In: Vieira, F. et al. No Caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*, pp. 81-113. (2ª ed.) Mangualde: Edições Pedagogo.
- Patton, S (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage.
- Peixoto, A. (2008). *A criança e o conhecimento do mundo: actividades laboratoriais em ciências físicas*. (1ª ed.) Penafiel: Editorial Novembro.
- Peres, P. (2006). *Edublogs como mediadores de Processos Educativos*. Prisma, 3, Revista de Ciências da Informação e da Comunicação do CETAC. Recuperado em 21 de Abril de 2011 de: http://prisma.cetac.up.pt/artigospdf/11_paula_peres_prisma.pdf
- Pérez Serrano, G. (2000). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes – II. Técnicas y análisis de datos*. (3ª ed.) Madrid: Editorial La Muralla.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. *In: Reflectir e Investigar sobre a prática profissional*, pp. 5-58. Lisboa: GTI (Org.), APM. Recuperado em 22 de Agosto de 2010 de: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20%28GTI%29.pdf>

- Reis, P. (2008). *As narrativas na formação de professores e na investigação em educação*. NUANCES: Estudos sobre Educação, pp. 17-34. Recuperado em 17 de Agosto de 2010 de: <http://www.scribd.com/doc/12655950/As-narrativas-na-formacao-de-professores-e-na-investigacao-em-educacao>.
- Ribeiro, D. (2005). *A Investigação-acção colaborativa na formação de supervisores: Um estudo no contexto da educação de infância*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho. Braga.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. (2007). Onde acaba o eu e o outro e começamos nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In: Bizarro, R. (Org.). *Eu e o outro: Estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. Lisboa: Areal Editores.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios reflexivos: Estratégia de formação e supervisão*. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia da Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. & Amaral, M. (2000). A passagem do eu solitário ao eu solidário. In: Alarcão, I. *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*, pp. 79-95. Porto: Porto Editora.
- Santos, M.A. & Brandão, M.I. (2008). *A supervisão pedagógica numa articulação entre a preparação do educador, a formação do aluno e a qualidade da educação das crianças: a função da escala de empenhamento do adulto na concretização deste processo*. Cadernos de Estudo, 7, Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (ESEPF). Recuperado em 08 de Maio de 2011 de <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/151>.
- Schön, D. (1983). *The effective practionner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*, pp. 77-92. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Valadão, F. (2010). *As práticas de cooperação na construção da profissão docente*. Revista do Movimento da Escola Moderna, 38, 5ª série.
- Vasconcelos, A.S.L. (2011). Várias vozes a uma só voz... na formação continuada/supervisão de professores das AEC's (Inglês). In: Moreira, M.A. (Org.) *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*, pp. 101-113. (1ª ed.) Mangualde: Edições Pedagogo.

- Veiga Simão, A.M. *et al.* (2009). *Formação de Professores em Contextos Colaborativos: um projecto de investigação em curso*. Sísifo, Revista de Ciências da Educação, 8. Recuperado em 13 de Março de 2010 de http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_VeigaSim%C3%A3oetal%285%29.pdf
- Vieira, F. (2005). Pontes (in)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. *In: Currículo sem fronteiras*, pp. 116-138. Recuperado em 22 de Agosto de 2010 de: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss1articles/flavia2.htm>
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. *In: Vieira, F. et al. No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Cap. 1. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2009). *Para uma Visão Transformadora da Supervisão Pedagógica*. Revista Educação e Sociedade, vol. 29, nº 105, pp. 197-217. Campinas.
- Vieira, F. *et al.* (2010). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. (2ª ed.) Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. & Moreira, M.A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP), 1. Lisboa: CCAP, ME. Recuperado em 27 de Maio de 2011 de: <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard: Harvard University Press.
- Zabalza, M. (1991). *Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S. A.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula – Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o *praticum*: Uma perspectiva para os anos 90. *In: Nóvoa, A. (Org.) Os professores e a sua formação*, pp. 115-138. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

ANEXOS

ANEXO 1 – Gráficos da subcategoria A de análise das narrativas de EP

Gráfico 1

Subcategoria A1 - Concepções que fundamentam a prática (implícitas e explícitas)

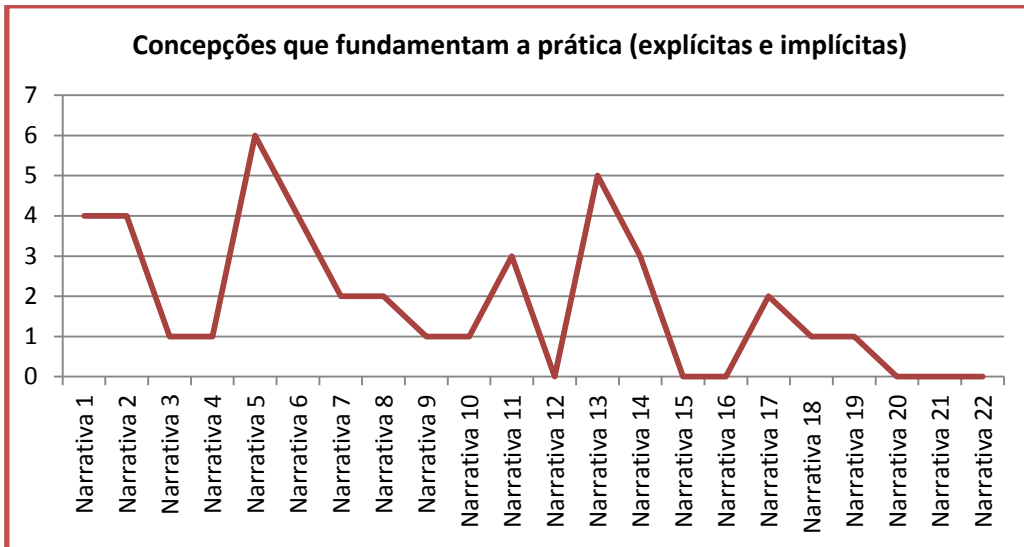


Gráfico 2

Subcategoria A2 - Imagem (da educadora) acerca da criança

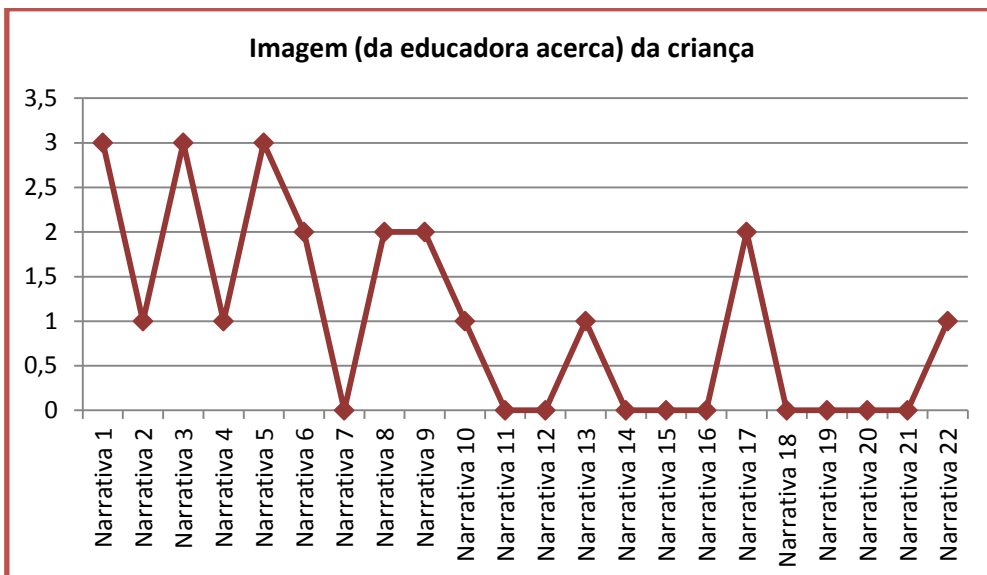


Gráfico 3

Subcategoria A3 - Imagem de si como educadora

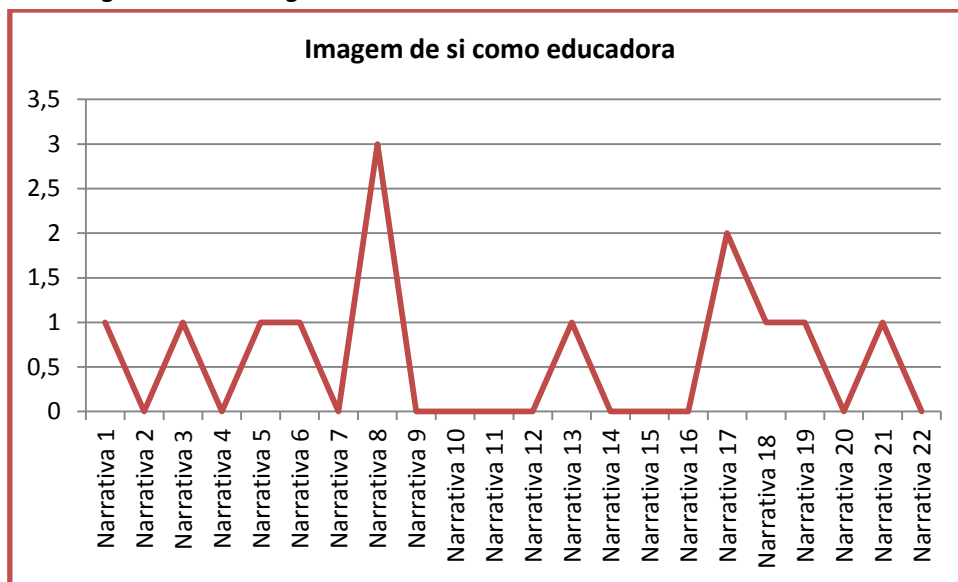


Gráfico 4

Subcategoria A4 - Concepções sobre partilha de poder



ANEXO 2 – Gráficos da subcategoria B de análise das narrativas de EP

Gráfico 5

Subcategoria B1 - Metodologia utilizada

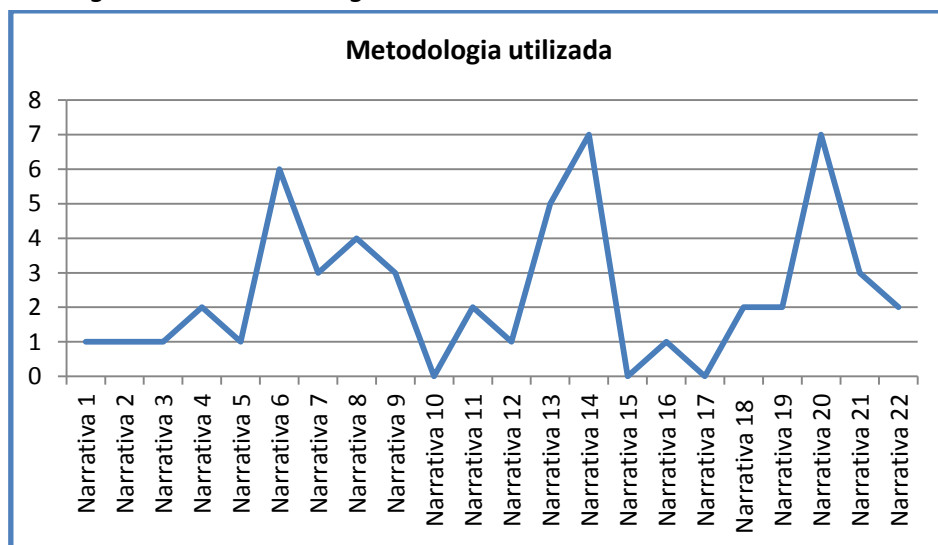


Gráfico 6

Subcategoria B2 - Instrumentos de trabalho

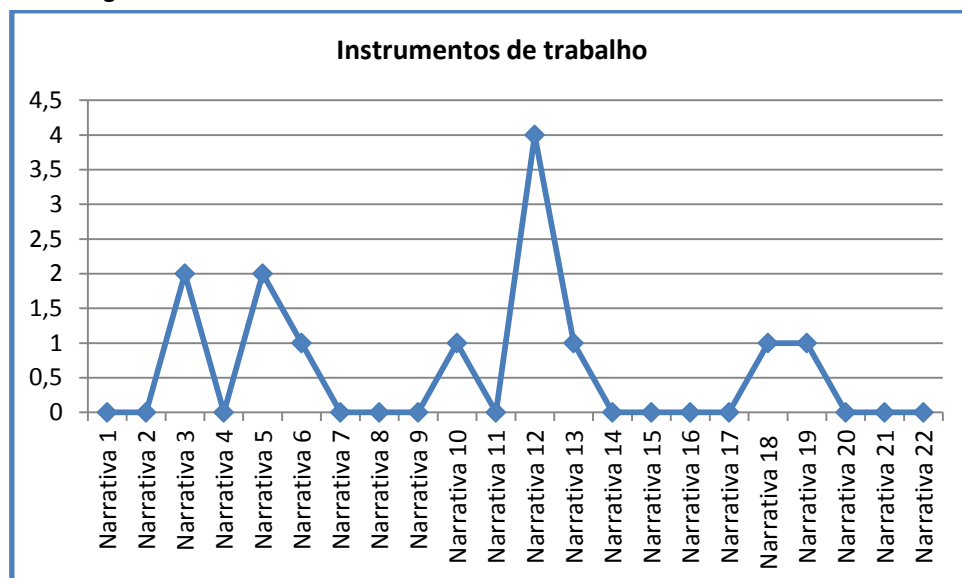
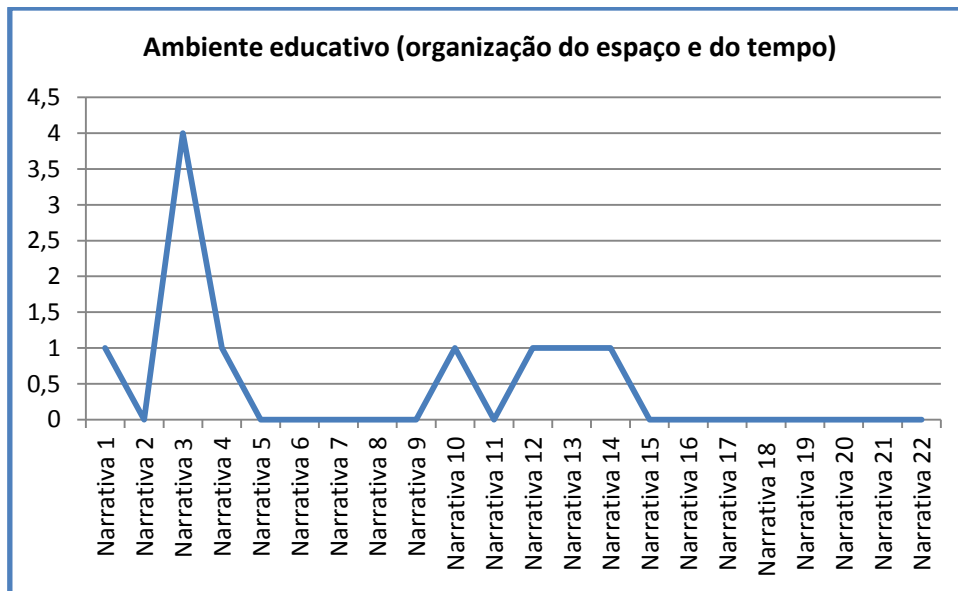


Gráfico 7

Subcategoria B3 - Ambiente educativo (organização do espaço e do tempo)



ANEXO 3 – Gráficos da subcategoria C de análise das narrativas de EP

Gráfico 8

Subcategoria C1 - Episódios identificadores de dificuldades

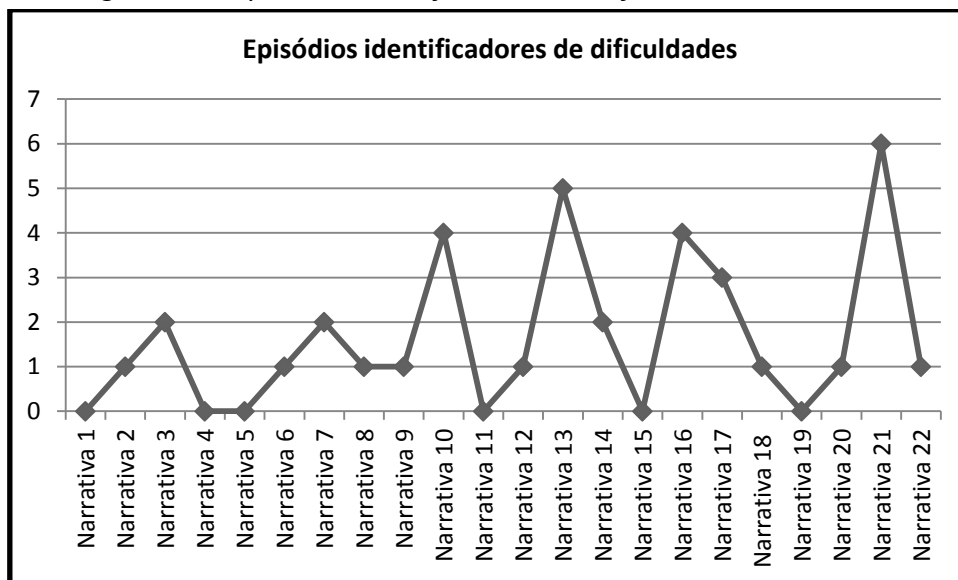


Gráfico 9

Subcategoria C2 - Despiste de NEE

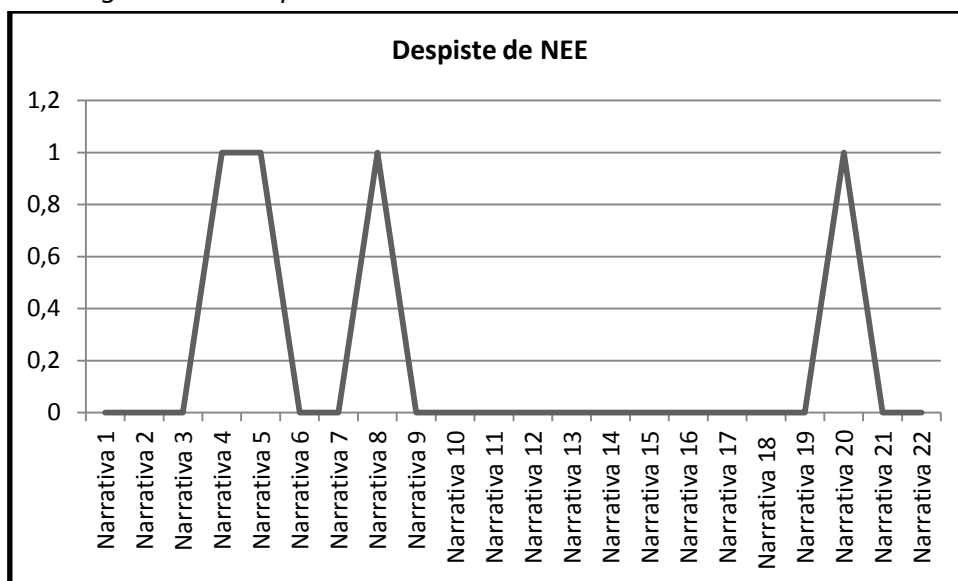
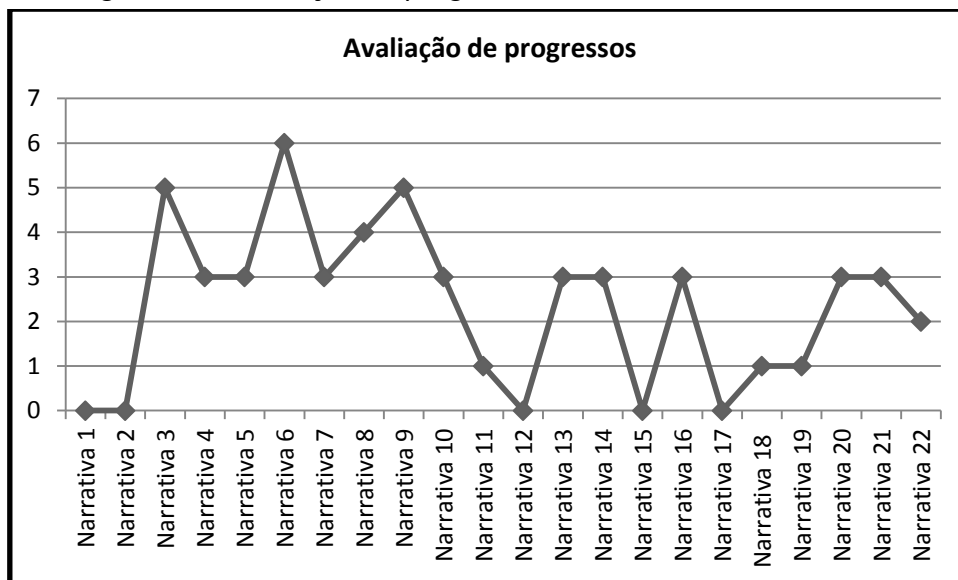


Gráfico 10

Subcategoria C3 - Avaliação de progressos



ANEXO 4 – Gráficos da subcategoria D de análise das narrativas de EP

Gráfico 11

Subcategoria D1 - Insegurança / receio



Gráfico 12

Subcategoria D2 - Preocupação



Gráfico 13

Subcategoria D3 - Satisfação

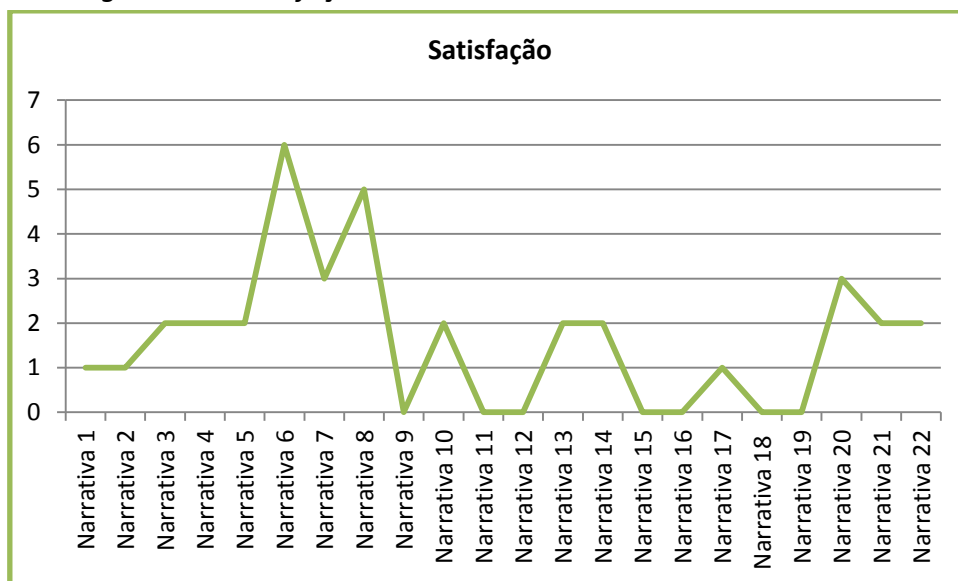
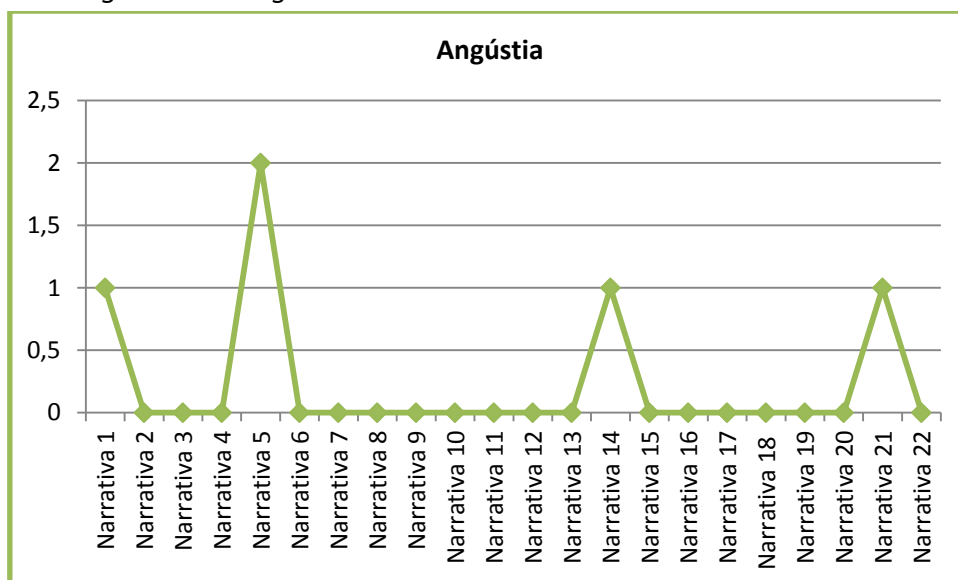


Gráfico 14

Subcategoria D4 - Angústia



ANEXO 5 – Gráficos da subcategoria E de análise das narrativas de EP

Gráfico 15

Subcategoria E1 - Revela postura introspectiva

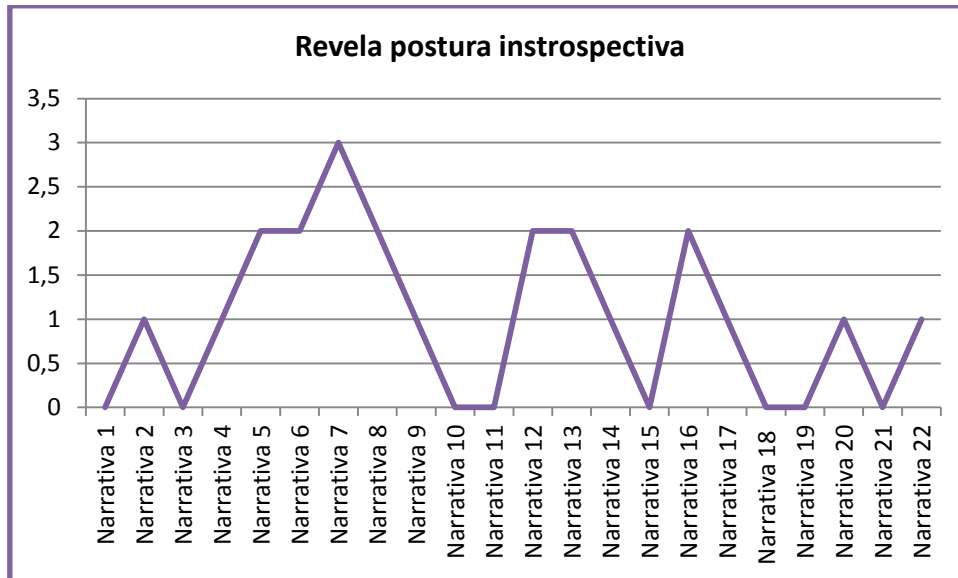


Gráfico 16

Subcategoria E2 – Clarifica ideias sobre a ação educativa

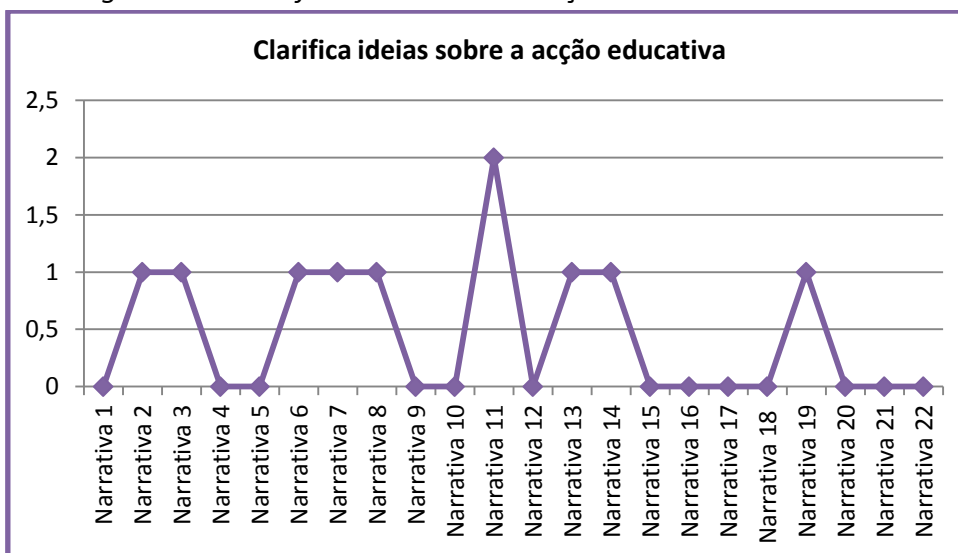


Gráfico 17

Subcategoria E3 - Analisa criticamente a acção educativa

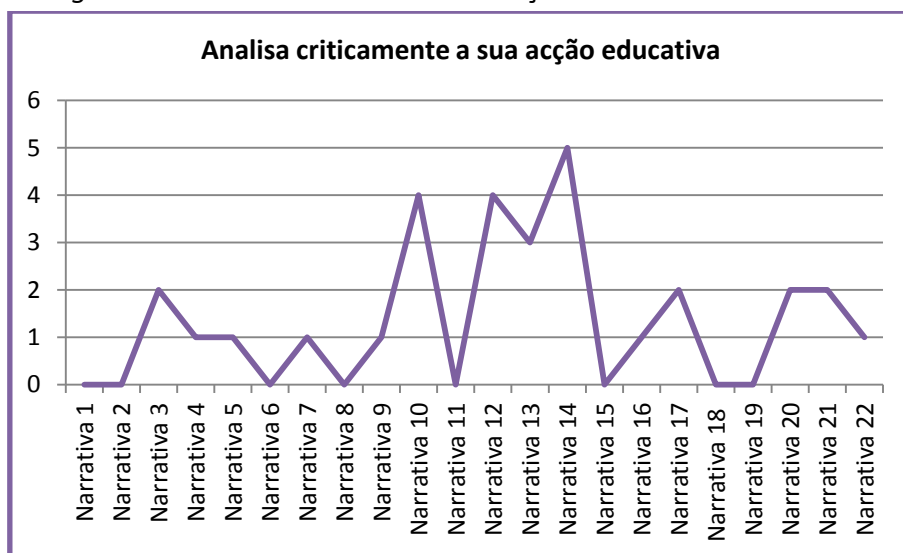
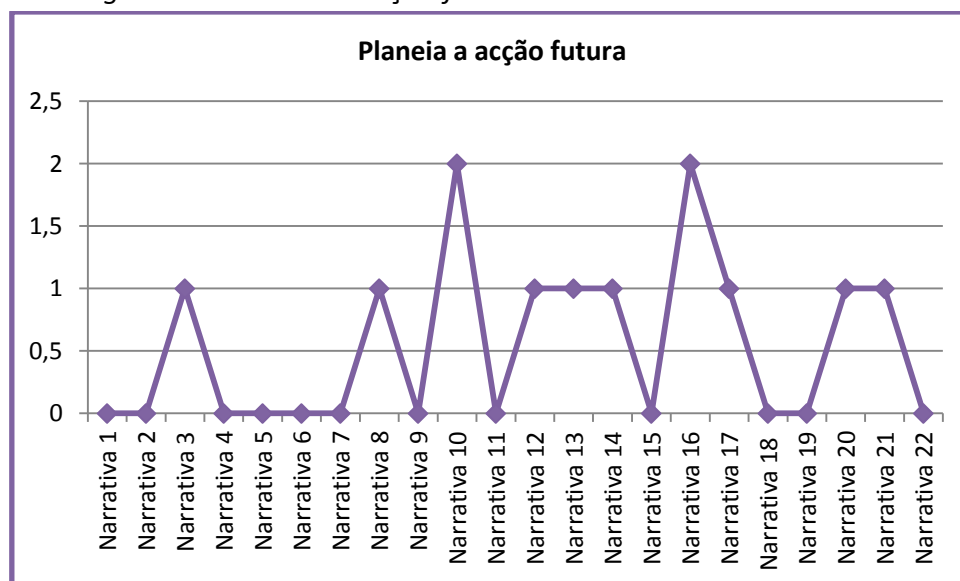


Gráfico 18

Subcategoria E4 - Planeia a acção futura



ANEXO 6 – Gráficos da subcategoria F de análise das narrativas de EP

Gráfico 19

Subcategoria F1 - Reage ao comentário da investigadora

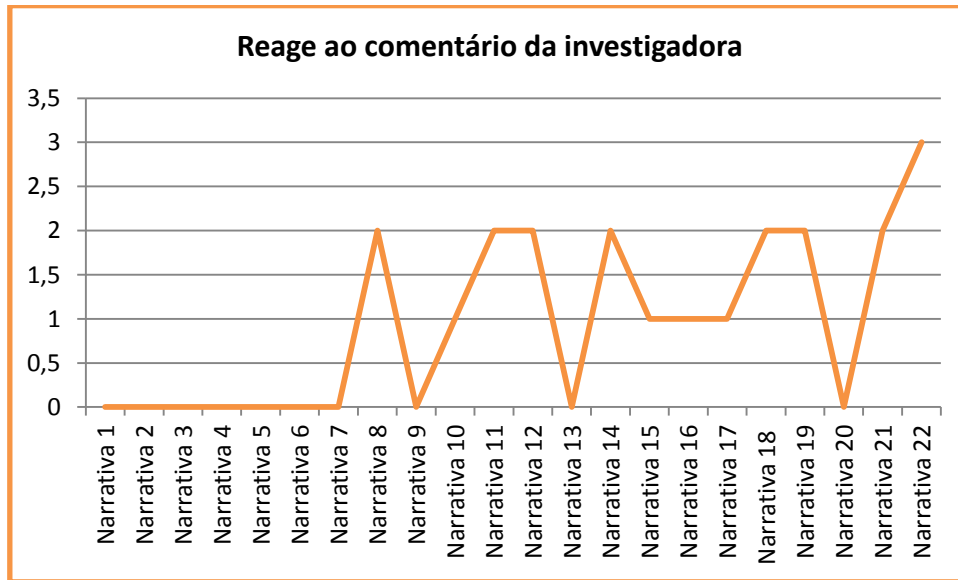


Gráfico 20

Subcategoria F2 - Partilha saberes / recursos

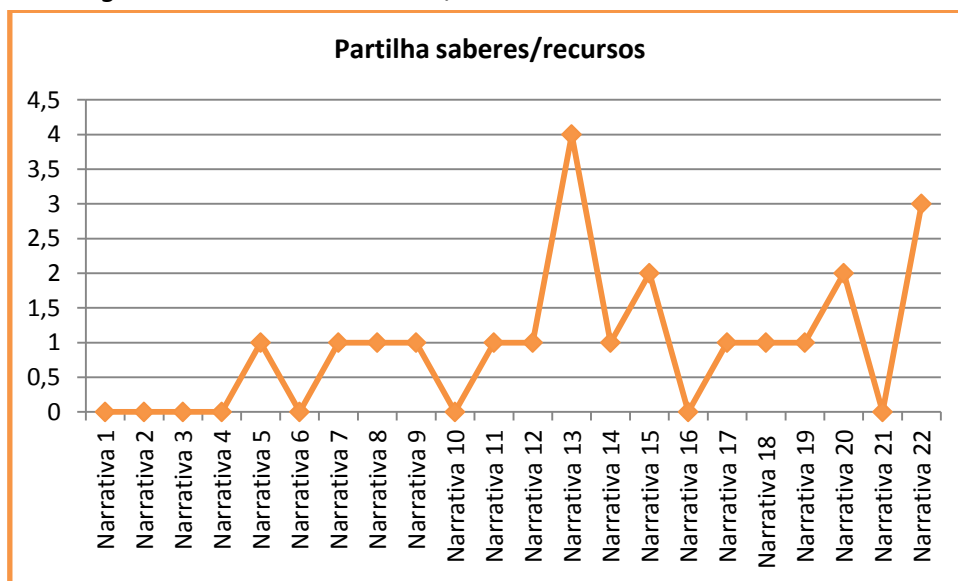


Gráfico 21

Subcategoria F3 - Solicita colaboração da investigadora

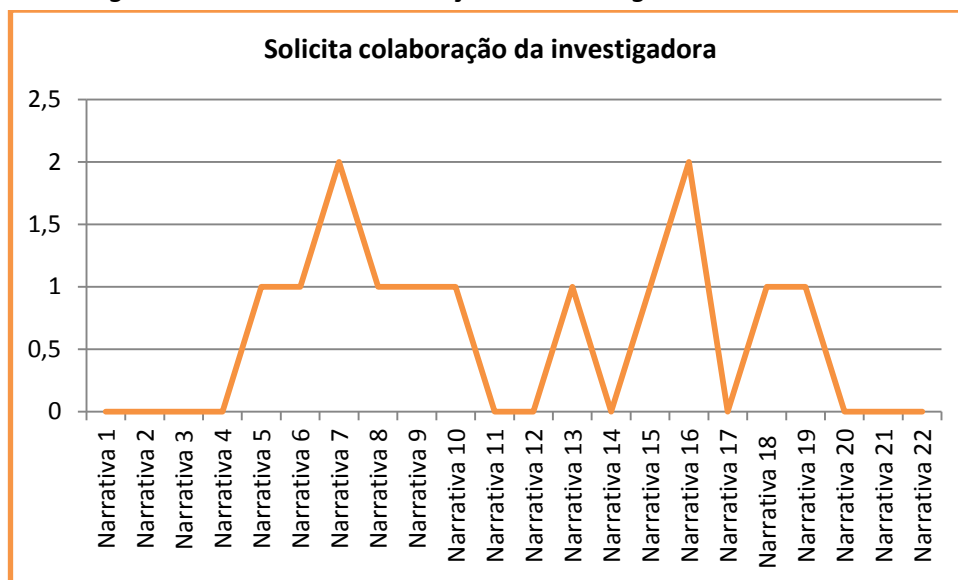
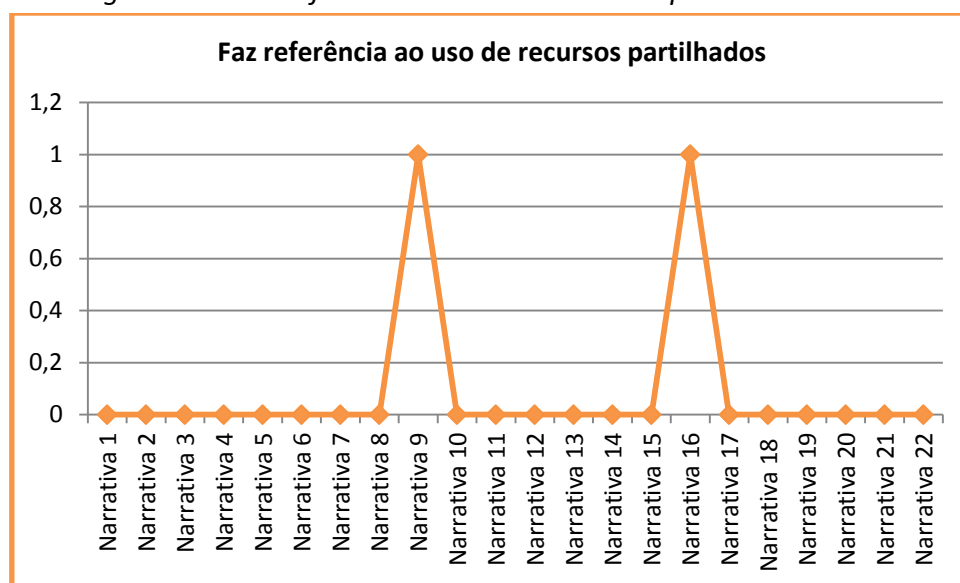


Gráfico 22

Subcategoria F4 - Faz referência ao uso de recursos partilhados



ANEXO 7 – Gráficos da subcategoria G de análise dos comentários de EI

Gráfico 24

Subcategoria G1 - Informa

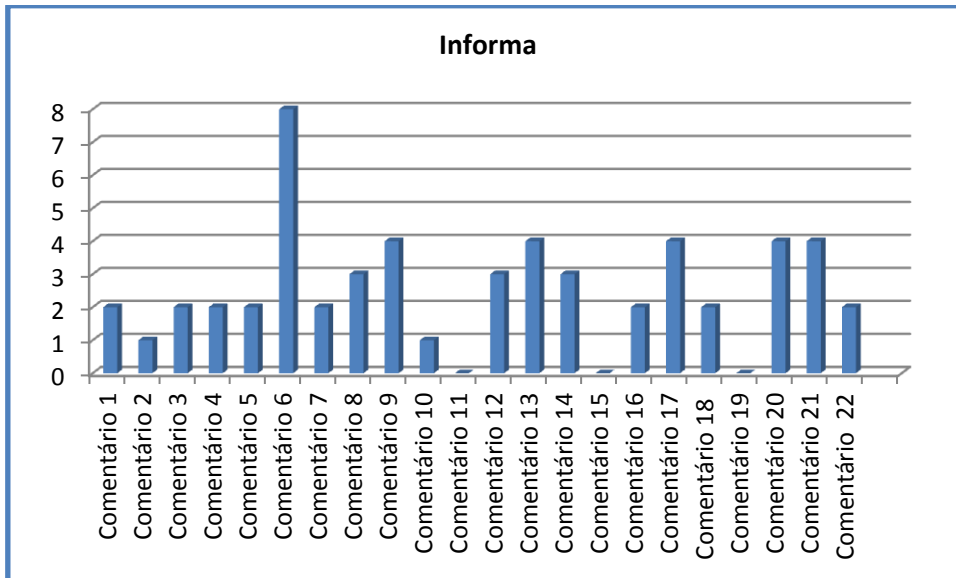


Gráfico 25

Subcategoria G2 - Questiona

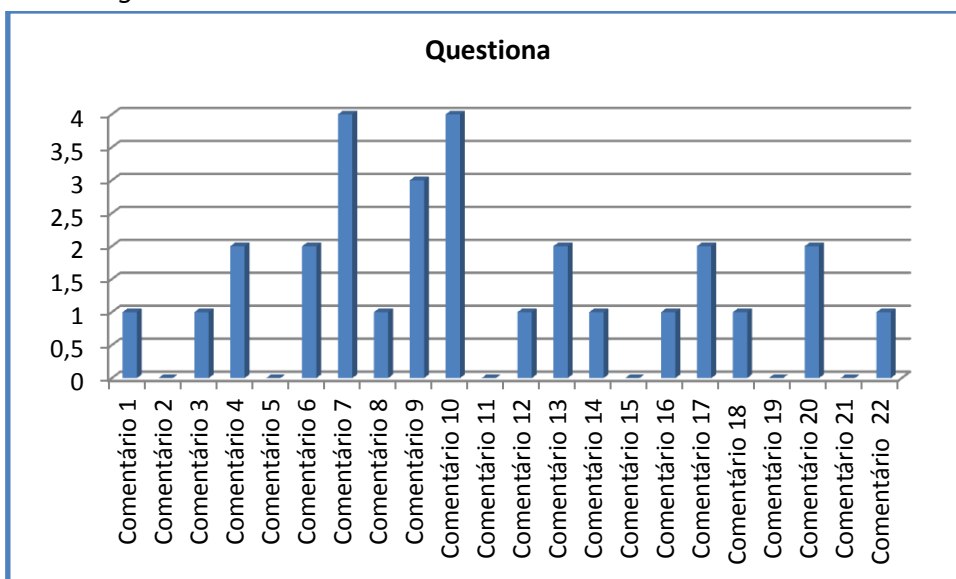


Gráfico 26

Subcategoria G3 – Sugere / orienta

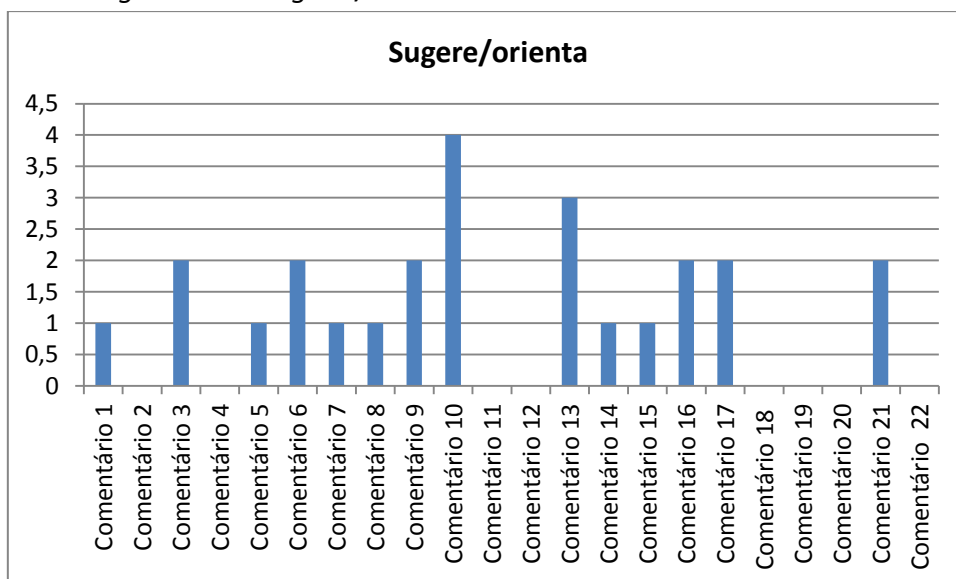


Gráfico 27

Subcategoria G4 – Encoraja / apoia

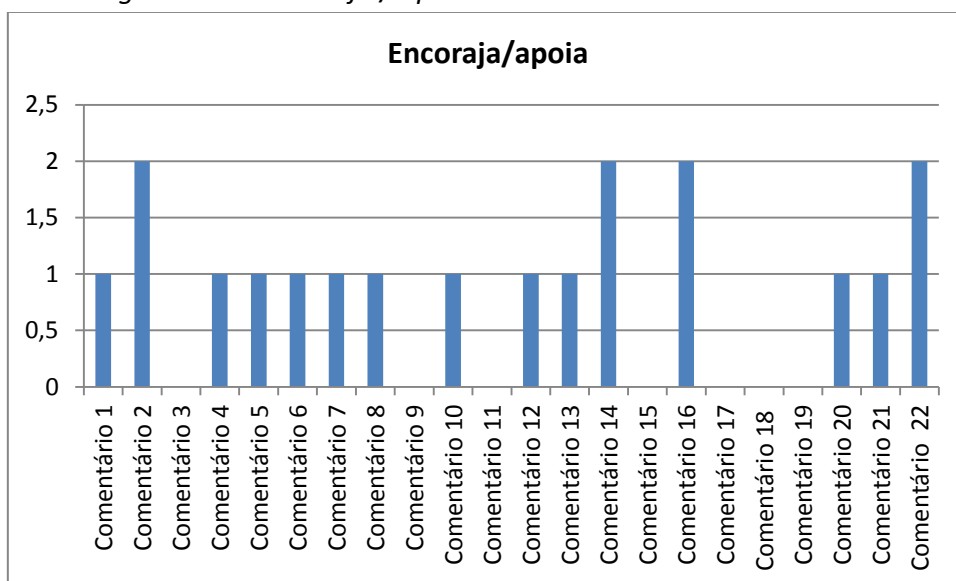


Gráfico 28

Subcategoria G5 - Reforça

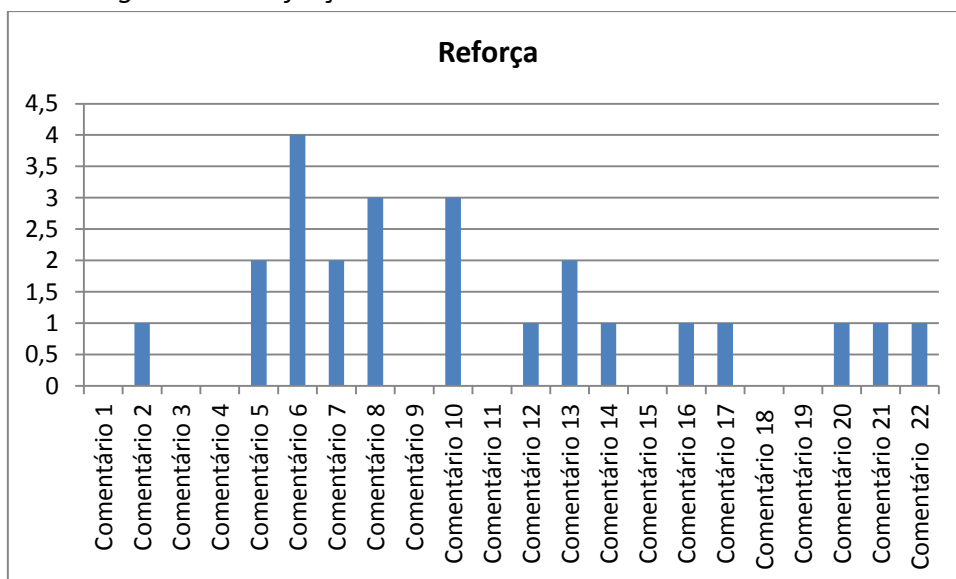


Gráfico 29

Subcategoria G6 - Avalia

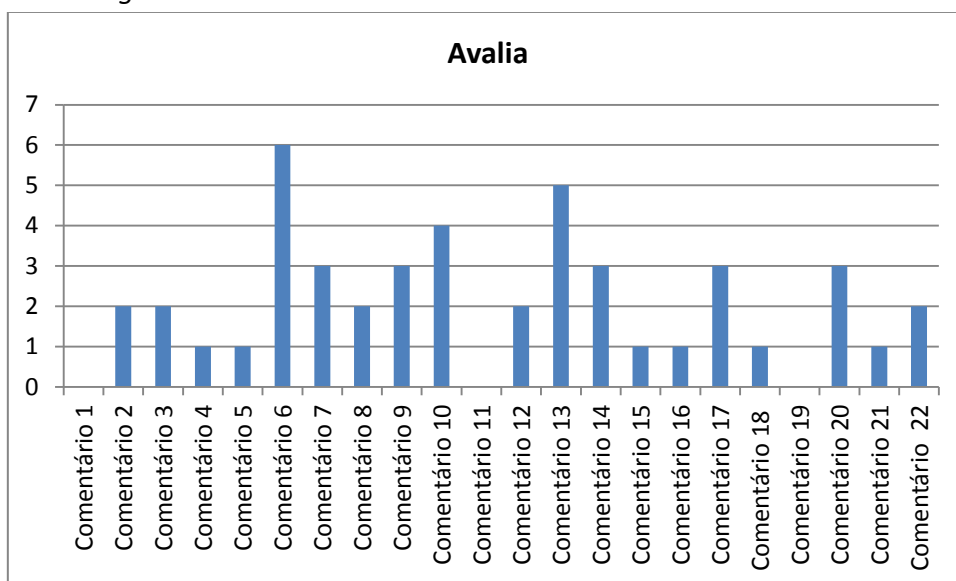


Gráfico 30

Subcategoria G7 - Controla

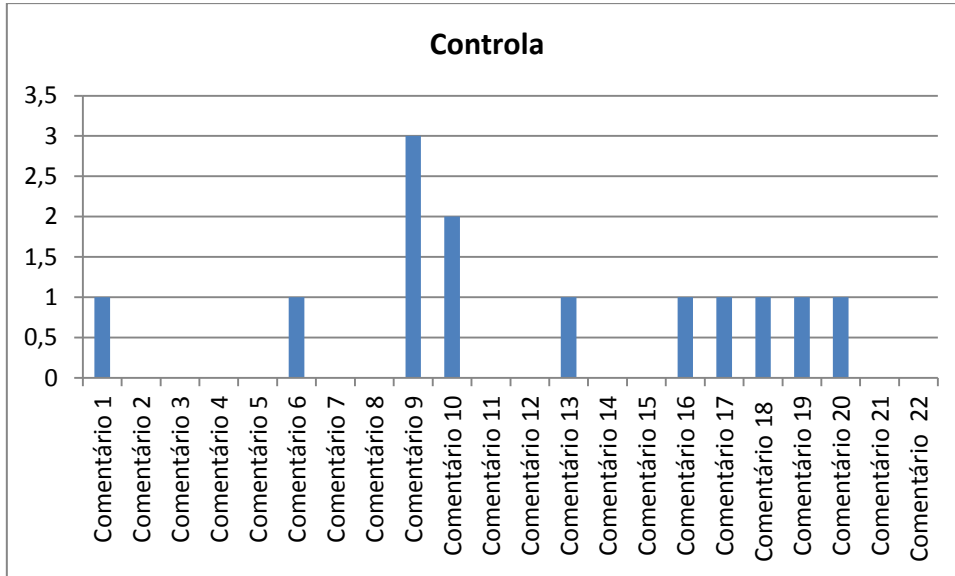
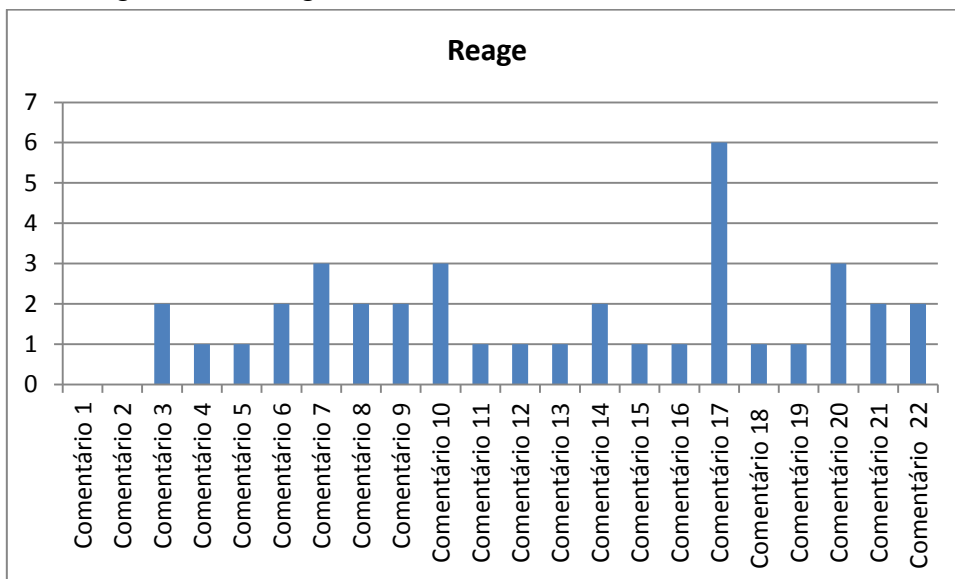


Gráfico 31

Subcategoria G8 - Reage



ANEXO 8 – Grelha de observação de classe

FICHA DE OBSERVAÇÃO DE CLASSE

Data: 20 de Janeiro de 2011

Horas: 9.00 às 12.00 Horas

Estabelecimento de ensino:

Ano de Escolaridade: Pré-escolar Curso: Sala:

Professor(a): EP

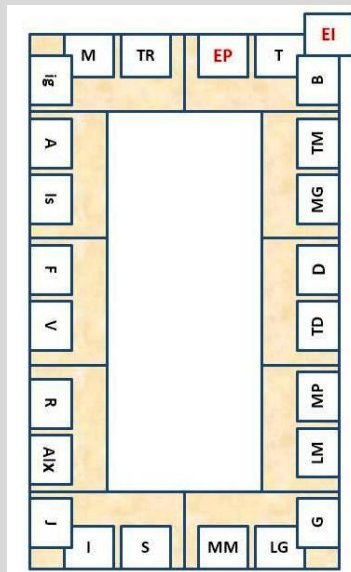
Disciplina/Assunto:

Nº de alunos: F 11 M 12

Presentes: F 11 M 12

Observador (es): EI

Planta da sala:



Simbologia:

Códigos das crianças – iniciais dos seus nomes

EP – Educadora participante

EI – Educadora investigadora

Escola Superior de Viana do Castelo

Tempo	Descrição narrativa (situações, comportamentos)	Notas*
○		
○		

Tempo	Descrição narrativa (situações, comportamentos)	Notas*
